

**OSVALDO CLEGER y
JOSÉ M. DE AMO, Eds.**

LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA E-LITERATURA DESDE LA MINIFICCIÓN

Enfoques hipertextuales para el aula

**COORDINADORES:
Carme Arbonés,
Margarida Prats,
Eduard Sanahuja**



***LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA E-LITERATURA
DESDE LA MINIFICCIÓN. ENFOQUES
HIPERTEXTUALES PARA EL AULA***

Editores:

Oswaldo Cleger

Jose M. de Amo

Coordinadores:

Carme Arbonés

Margarida Prats

Eduard Sanahuja

Edició / edición



Primera edició: Gener 2014

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

En col·laboració amb/en colaboración con:

Grupo de Formación Receptora: Análisis de Competencias (FRAC), Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Facultat de Formació del Professorat de la UB, en col·laboració con el ICE de la UB.

Grupo de investigación sobre metaficción (GIMET), de la Universidad de Almería.

Amb el suport de/con el apoyo de:

Projecte 2009SGR079 (AGAUR)

Proyecto de Investigación I+D+I (EDU2010-16867)



Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Cleger, O., De Amo, J.M. (Editores). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2014. Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/67641>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/67641>

ISBN: 978-84-695-9398-1

ÍNDICE

1. Introducción.....	8
2. Del hipertexto a la textualidad electrónica: componentes y funciones.....	10
JOAN-ELIES ADELL	
3. La fuerza de las redes: reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y Twitter) y las TIC en la docencia	25
LAURA BORRÀS CASTANYER	
4. Hipertexto y literatura: nuevas perspectivas didácticas.....	43
SUSANA TOSCA	
5. Para una teoría del cortometraje y el nanometraje	58
LAURO ZAVALA	
6. Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: hacia una educación literaria y digital.....	76
JOSÉ ROVIRA Y RAMÓN F. LLORENS	
7. Transmediación educativa. Oportunidades para expandir la experiencia de conocimiento en la escuela	93
JAIME ALEJANDRO RODRÍGUEZ	
8. La lectura de reescrituras e-literarias en secundaria: una propuesta de software	107
ÁNGEL PEINADO	
9. Niveles de adquisición de la competencia literaria en estudiantes de secundaria: análisis de resultados.....	126
JOSÉ M. DE AMO Y M ^a DEL MAR RUIZ	
10. La competencia literaria en el microrrelato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinares y plurilingües.....	154
XAQUÍN NÚÑEZ SABARÍS, ANA M. CEA ÁLVAREZ E IVONETE DA SILVA ISIDORO	
11. El entorno digital en las enseñanzas de didáctica de la lengua y literatura infantil en el grado de maestro. Investigación cualitativa sobre la adecuación de las herramientas de la web 2.0.	169
VIRGINIA CALVO	

12. Una experiencia literaria desde la minificción: cervantina intempestiva	185
M ^a ASUNCIÓN HERRERO	
13. Recepción de los textos clásicos grecolatinos en el aula: la minificción como alternativa	200
LORENA BERRÍOS	
14. Llegim petites grans coses: microcontes, minificcions...” en una classe de 2n de l’eso	215
ANNA M. MORENO	
15. El book-trailer como medio de promoción de la lectura: del peritexto impreso al epitexto digital. Análisis de respuestas lectoras	228
ROSA TABERNERO	
16. Tejiendo compromiso: una experiencia recogida en los diarios dialógicos en el aula virtual de DLL	243
CONSOL AGUILAR	
17. Redes de aprendizaje en las enseñanzas de didáctica de la lengua y literatura infantil en el grado de maestro	260
VIRGINIA CALVO	
18. La entrega como ficción fragmentada. A vueltas con el relato corto	269
M. ASUNCIÓN HERRERO Y CELIA ROMEA	
19. Tratamiento de la información y competencia digital en contextos mediáticos	297
FRANCISCO GONZÁLEZ Y M ^a DE LOS ÁNGELES GALINDO	
20. De la ruta literaria al microrrelato: una experiencia en la educación secundaria	314
ANA DÍAZ-PLAJA, MARGARIDA PRATS Y JOAN MARC RAMOS	
21. Hipertextos literaris georeferenciats i dispositus didàctics per a l’estímul de la competència literària.....	334
ALEXANDRE BATALLER	
22. Redes sociales para recrear una novela. Storify, Twitter y Facebook.....	347
JOSÉ GABRIEL NAVARRO	
23. Educación literaria, proyectos colaborativos y textos multimodales: un paseo con Antonio Machado	367
ADELA FERNÁNDEZ, IRENE GONZÁLEZ Y M ^a DEL MAR PÉREZ	

24. Proyecto kuentolibros: creación de hipertextos literarios audiovisuales	378
ALBA AMBRÒS	
25. Brevedad e hipertextualidad: de la imagen a la minificción	391
CARMEN GARGALLO Y DOLORS MADRENAS	
26. Hipertextualidad en el álbum ilustrado: análisis de los rasgos discursivos ...	401
M ^a DEL MAR RUIZ	
27. Minificción teatral en <i>Penélope y las doce criadas</i> de Margaret Atwood	418
SOLEDAD MUÑOZ	
28. Escritura hipertextual en educación primaria. Las minificciones de Peer Gynt	434
MARÍA I. DE VICENTE-YAGÜE Y MARÍA MARCO	
29. El carnaval de los animales de saint-saëns. Un cómic de creación hipertextual	450
MARÍA I. DE VICENTE-YAGÜE Y MARÍA MARCO	
30. Poesía, minificción e hipertextualidad en los <i>Aerolitos</i> de Carlos Edmundo de Ory: una experiencia en bachillerato	466
EDUARD SANAHUJA	
31. Libro interactivo multimedia (lim) para una educación en competencias: poemas breves infantiles en homenaje a Carmen Conde	485
JAVIER GOMARIZ	
32. Pequeñas maniobras: del papel al aula	499
MANUEL GONZÁLEZ Y MANUEL ARANA	
33. La wiki en el aula universitaria: espacio hipertextual para el estudio de la LIJ	512
ELENA CONSEJO	
34. Entre o <i>game</i> educativo e a obra literária: a educação inserida nas novas mídias.....	521
PATRÍCIA M. FARIAS COELHO Y MARCOS R. MARTINS COSTA	
35. Minificciones intertextuales ¿obstáculos o puertas de lectura?	537
LAURA E. VIZCAÍNO	
36. Educar en la lectura crítica. Ironía y parodia en la minificción infantil.....	545
JOSÉ D. DUEÑAS	

37. El quijote en ocho minutos: una historieta bufa.....	560
MARÍA T. CARO	
38. Literatura española y universal: en hiperbreve e hipertextual.....	572
MARCELINO JIMÉNEZ	
39. Aplicaciones de la intertextualidad y la minificción al desarrollo metacognitivo de la comprensión lectora	587
PEDRO H. SILVA	
40. Literatura e historia: la educación literaria y la minificción en Eduardo Galeano.....	607
MARÍA D. ADSUAR Y ANA I. PONCE	
41. Los abecedarios ilustrados: un género entre la tradición y la postmodernidad	616
MARTA SANJUÁN	
42. El fantástico vuelo de los libros por el espacio audiovisual: lecciones imaginativas para la vida creadas por William Joyce	633
MARÍA GONZÁLEZ	
43. Le(x)turas. La obra de Chantal Maillard: la recepción de un hipertexto analógico.....	642
ANNA TORT	
44. La inquietante ficción de lo real: un análisis de el diario de Oaxaca de Peter Kuper	654
CAROLINA GONZÁLEZ	
45. Bad luck comes in threes: “The Monkey’s Paw” and its intertextual potential	660
ROSA MARÍA CANO	
46. La luna viene a la fragua. Poesía para jugar con los sueños	673
CYNTHIA NATHALY CHOCOBAR	

INTRODUCCIÓN

En el marco de la hipervinculación *on line* se potencia la interacción y la cooperación del lector con el texto (con frecuencia de carácter multimodal), de forma que la recepción y el aprendizaje pueden ser contruidos mediante procesos en los que los lectores comparten entre sí conocimientos previos, experiencias, informaciones, datos, resultados de sus búsquedas etc. para construir conjunta y críticamente la comprensión e interpretación, es decir, la lectura compartida de estos textos. El desarrollo de la lectura crítica a partir de textos en los que están presentes diferentes tipos de conexiones y de relaciones (intertextualidad, hipertextualidad, reescritura metaficcional y metaliteraria, multimodalidad, etc.) es un reto de innovación en el marco de la didáctica y de la educación lectora y literaria.

En esta obra se recogen desde planteamientos teóricos e investigaciones, hasta la concreción de diversas modalidades de recursos para el aula, de opciones metodológicas para potenciar la interacción, la cooperación del lector con el texto y para compartir con otros lectores los conocimientos, experiencias, informaciones, datos, búsquedas, etc. Todo ello está encaminado a construir la comprensión y la interpretación de diversos tipos de texto y, muy especialmente, a actualizar la educación literaria en el contexto de las actividades del aprendizaje 2.0, destacando que además el carácter interactivo de estos recursos da lugar a espacios de comunicación didáctica, de interacción para la construcción de nuevos aprendizajes, además de generar y potenciar situaciones de interacción para la cooperación de aprendizaje entre usuarios-aprendices. Las diferentes aportaciones ofrecen una amplia diversidad de propuestas, con las que se presenta una consistente y amplia línea de investigación educativa e innovadora. En esta línea se integran temáticas de interés actual: recepción, lectura, apoyos y tecnologías cibernéticas, textualidades multimodales, recursos hipermedia, etc.

Este volumen toma como eje de aplicaciones a las creaciones minificcionales con el objetivo de focalizar los aspectos de la innovación didáctica que se centran en las redes hipertextuales como recursos para el aula en el marco de la educación literaria. Con frecuencia, la temática de muchas creaciones minificcionales suele remitir a un amplio marco común de referencias de la tradición cultural, con las que se garantizan el éxito de su recepción y la implicación cómplice de sus potenciales lectores en la

reconstrucción del significado. Así, las creaciones minificciones, entendidas como hipertextos hiperbreves, son especialmente interesantes para la proyección didáctica sobre el desarrollo de las competencias que intervienen en el proceso de recepción.

En las propuestas aquí recogidas se atiende, en especial, a facetas que inciden en la educación literaria y receptora, desde la proyección didáctica de los soportes digitales interactivos, los cuales se analizan como recursos para crear y utilizar las redes en el aula con objeto de mejorar las competencias de la recepción y de potenciar la educación literaria y la formación lectora de diferentes textualidades, a menudo multimodales, y a través de soportes hipermedia de carácter interactivo, de modo que el hipertexto 2.0 funciona como soporte, recurso y estímulo para la cooperación y la colaboración del lector con el texto y con otros lectores para construir y compartir la comprensión, la interpretación, el aprendizaje y la investigación / documentación *on line*.

Las diferentes aportaciones de esta compilación, ofrecen una amplia y diversificada exposición sobre cómo las redes hipertextuales pueden generar innovaciones educativas en el aula, ya sea a través de recursos didácticos en soportes digitales e hipertextos 2.0, hipermedia, o bien como instrumentos y apoyos de lectura, aprendizaje y formación literaria, que motivan y aproximan al lector en formación a nuevas textualidades multimodales — también a la e-literatura—. Además, su empleo implica nuevos procedimientos y orientaciones para desarrollar las competencias que hacen posible la lectura crítica a partir del establecimiento de diferentes relaciones y perspectivas textuales (intertextualidad, hipertextualidad, reescritura metaficcional y metaliteraria, multimodalidad, hipervinculación *on line*, etc.).

DEL HIPERTEXTO A LA TEXTUALIDAD ELECTRÓNICA: COMPONENTES Y FUNCIONES

Joan-Elies Adell

Resumen

Durante los últimos años, el concepto de hipertexto se ha mantenido de una forma constante, lo que ha ido cambiando notablemente han sido los medios que han permitido poner en práctica estas teorías (que tenían cierto regusto futurista durante los primeros años). Nos encontramos en un momento en que no sabemos cuál será el verdadero impacto de la tecnología digital y si modificará radicalmente la concepción de la literatura que hoy poseemos.

Abstract

In recent years, the concept of hypertext has remained a constant form, which has changed dramatically the media were allowed to implement these theories (which had some futuristic aftertaste in the early years). We are in a time when we do not know what the real impact of digital technology and change radically if the conception of literature we have today.

“—No puede ser, pero es. El número de páginas de este libro es exactamente infinito. Ninguna es la primera; ninguna, la última. No sé por qué están numeradas de ese modo arbitrario. Acaso para dar a entender que los términos de una serie infinita admiten cualquier número”.

Jorge Luis Borges, *El libro de arena*.

El Hipertexto: definiciones e historia

Los hipertextos son un conjunto de textos y otro tipo de datos multimedia (imágenes, sonidos, vídeos, etc.) en los que las unidades individuales más pequeñas (páginas, capítulos, párrafos, frases, etc.) no están ordenadas, y por tanto no se pueden leer según un orden secuencial preestablecido. Desde cada unidad individual (llamada nodo) se puede acceder directamente a cualquier otra unidad asociada a ella, a través de unos enlaces electrónicos (links) organizados por quien ha diseñado el

hipertexto. Con todo, como nos hace notar Alberto Cadiolo (1998: 65), aportar “antes de cualquier reflexión, una definición personal de hipertexto [...] se ha convertido casi en una regla”. Este hecho no debería sorprendernos, si tenemos en cuenta que se trata de una temática y de un ámbito de estudios bastante reciente, sobre la cual el debate aún está muy abierto.

En consecuencia, poner un poco de orden entre tantas definiciones no es una tarea nada fácil, como tampoco es sencillo establecer cuál podría ser *hoy* la mejor definición, la más adecuada, la más útil y definitiva. Tal vez lo más inteligente sea no aventurarnos en aportar una nueva, dado que, como ha explicado con acierto Laura Borràs, el hipertexto es diversas cosas a la vez: es *un modelo teórico*, porque se trata de una propuesta de organizar la información para que se pueda leer siguiendo relaciones asociativas y no únicamente secuenciales; también es *una abstracción*, ya que define un modo ideal de poner en relación toda la cultura producida por la humanidad y poderla tener a nuestro alcance gracias a internet; también es *una clase de programación* que permite relacionar diversos documentos digitales mediante relaciones asociativas y, finalmente, son también *textos digitales* que son el resultado de esta especial programación (Borràs, 2005: 38).

Mucho más sencillo es, sin duda, ofrecer una mirada histórica, explicar desde dónde empezó todo. Situarnos en los años sesenta y recordar quién acuñó el término hipertexto, Theodor H. Nelson; este norteamericano fue quien lo usó por primera vez refiriéndose a una forma de texto digitalizado, un tipo de texto completamente nuevo de tecnología de la información, una nueva modalidad de publicación:

Con 'hipertexto' me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario (Nelson, 1981:2).

George P. Landow, a quien podemos considerar hoy en día el más importante estudioso de hipertextos literarios, usa el término “hipertexto” para indicar una modalidad de información que, al contrario del libro, no tiene una forma estática y puede estar compuesto y leído en forma no secuencial, tiene una estructura variable formada por bloques de textos (aquello que, como veremos más tarde, Roland Barthes llamaba *lexías*) y otros elementos multimedia, que también pueden ser externos a la propia obra y de enlaces múltiples electrónicos (con trayectos múltiples) que unen entre ellos todos estos bloques (Landow).

Durante los últimos años, el concepto se ha mantenido de una forma constante, lo que ha ido cambiando notablemente han sido los medios que han permitido poner en práctica estas teorías (que tenían cierto regusto futurista durante los primeros años). Y este cambio se hace más que evidente con la introducción, en las definiciones propuestas y en términos como “elementos multimedia” o “enlaces electrónicos”, obviamente ausentes en las primeras.

Historia del concepto y su relación con la teoría literaria

Los paralelismos entre los hipertextos y la teoría de la literatura contemporánea son interesantes desde muchos puntos de vista. Quizá el más importante sea en el hecho que la teoría crítica promete teorizar el hipertexto y el hipertexto promete dar cuerpo, y por tanto proponer, para su verificación, diversos aspectos de la teoría, y en particular aquellos concernientes a la textualidad, a la narrativa, y a los roles o funciones del lector y del escritor.

La mayor parte de los estudios de literatura hipertextual han sido de la opinión que ésta representara la natural fase evolutiva de la narrativa experimental del siglo XX y, en particular, de las teorías postestructuralistas. Según Landow, en efecto, existe una clara relación entre el postestructuralismo, el posmodernismo y la textualidad digital: tanto el postestructuralismo como la textualidad digital nacen como crítica a los libros impresos; ambas son respuestas a las carencias del tipo de pensamiento que nace de la lectura y de la escritura del libro impreso. En el hipertexto convergerían, en consecuencia, las más significativas adquisiciones de la crítica literaria y de la estética contemporánea (teoría de la convergencia (Landow, 1995)), poniendo en discusión el sistema *gutenbergiano* de creación, transmisión y difusión del saber.

Si bien conviene recordar que han partido de bases teóricas disímiles, hay que tener en cuenta que Jacques Derrida, Roland Barthes y Michel Foucault han sido considerados por George Landow como los precursores de un movimiento capaz de romper con los cánones tradicionales de textualidad, poniendo en discusión, de forma muy especial, los conceptos de autor, de lector y de linealidad.

Cabe recordar que según el filósofo francés de origen argelino Jacques Derrida, cada texto es visto como decontextualizable: vive solo en la iterabilidad infinita, en la imposibilidad de la asignación definitiva de un destino o de un sentido consumado. Y esto también es así para el hipertexto, ya que nunca podemos afirmar de él que

poseemos la versión definitiva, acabada: un hipertexto está, por definición, en perpetua fase de “deconstrucción”.

Derrida afirma también que no se puede distinguir entre un “interior” y un “exterior”, y que la deconstrucción es una manera de demoler las falsas oposiciones; si pensamos en Internet, parece que esta imposibilidad de diferenciar entre algo “externo” y algo “interno” haya encontrado una realización concreta. Se nos hace evidente que los textos se fusionan unos con los otros, que la forma de ligarse entre ellos es muy diferente, diversa: “como cualquier otro texto, el de “Platón” no podía dejar de estar involucrado, al menos de manera virtual, dinámica y lateral, con todos los mundos que componían el sistema del idioma griego” (Derrida, 1972). Por otra parte los lectores ya están habituados (tal vez inconscientemente) a una lectura hipertextual, por ejemplo cuando se abandona el texto principal para leer una nota a pie de página, o cuando se abandona un libro para consultar otro al cual el principal hace referencia:

El uso de una máquina y una explícita organización hipertextual comportan, aún, alguna cosa de nuevo. Con la introducción del hipertexto digital, en efecto, las conexiones entre los textos son visiblemente sugeridas (a través de la evidencia de los marcadores que la revelan, resaltándolos respecto a los otros signos de la escritura) y el texto mismo invita explícitamente a completar conexiones diferentes (Cadiolo, 1998: 71).

También Foucault insiste en el hecho que los confines de un libro no son nunca netos ni rigurosamente limitados, dado que éste se encuentra preso en un “mecanismo de reenvíos” (Foucault, 1969) a otros libros y vive únicamente en la red de los libros y correspondencias de significado que se establecen entre los propios textos. Bajtin apela a la multivocalidad, a la elaboración de textos que no tengan una única voz jerárquica. En la publicación impresa esta propuesta parece que se corresponda con el caos, pero describe en efecto lo que sucede en una biblioteca o en Internet.

En *S/Z*, gracias a un análisis crítico del cuento “Sarrasine” de Honoré de Balzac, Roland Barthes ha probado una estructura ensayística de tipo multilinear. El texto de Balzac ha sido, en efecto, dividido por Barthes en 561 “bloques de significación” o lexías, a través de las cuales se han entrecruzado las 93 lexías que componen el comentario del mismo Barthes; por otra parte, en el apéndice se sugieren trayectos alternativos de entrada en el texto y nuevos montajes de la estructura de las lexías sugeridos por los diferentes temas que son analizados en el relato. Esto lo hace para liberar la pluralidad del texto y para desmostrar como la “tecnología del libro” encadena la multiplicidad de sus significados a una estructura fija marcada por la sucesión de las

páginas, mientras que el texto vive en la pluralidad de sus reenvíos, esto es, vive como red de significantes infinitamente abiertos a la interpretación. La textualidad, según Roland Barthes, no es “cerrada” si no más bien “abierta”: es necesario liberar al lector de su condición de minoría, una condición producida por una forma de textualidad que excluye al lector del “placer del texto” y lo condena respecto a un universo de significado predeterminado.

Siempre en *S/Z* Roland Barthes habla de una textualidad ideal que corresponde perfectamente con lo que, más tarde, ha sido llamado “hipertexto”: una textualidad que se manifiesta a través de trayectos múltiples, una textualidad abierta y siempre incompleta descrita con términos como “conexión”, “nodo”, “red”, “tela” y “trayecto”:

En este texto ideal –afirma Barthes– las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás; este texto no es una estructura de significados, es una galaxia de significantes; no tiene comienzo; es reversible; se accede a él a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal; los códigos que moviliza se perfilan hasta perderse de vista, son indecibles (el sentido no está nunca sometido a un principio de decisión sino al azar); los sistemas de sentido pueden apoderarse de este texto absolutamente plural, pero su número no se cierra nunca, al tener como medida el infinito del lenguaje (Barthes, 1964).

Resulta particularmente interesante notar cómo la visión del texto de Barthes se puede aplicar también al nuevo papel del lector/autor determinado por el hipertexto. En efecto, aún en *S/Z*, se indica la importancia del rol del lector en la construcción de una narrativa basada en los bloques de texto. Según Barthes, nuestra literatura está caracterizada por la división entre el lector y el autor: “un divorcio inexorable mantenido por la institución literaria”. Barthes subraya además cómo el lector debe permanecer pasivo, cómo ha sido abandonado ante el significante y por ello tiene la única elección de “aceptar o rechazar el texto: la lectura se reduce a una referéndum”. Este tipo de texto es definido como “clásico”. Por tanto la distinción que Barthes aplica es entre textos “legibles” y textos “escribibles” o bien entre textos impresos e hipertextos, donde el lector desarrolla también un papel de productor, y no sólo de consumidor.

(Pre)historia del hipertexto

Observando las biografías de los primeros estudiosos del hipertexto nos podemos dar cuenta inmediatamente de cuanto sea improbable buscar un hilo conductor

entre sus vidas, sus estudios y trayectoria de formación y sus profesiones. El concepto de hipertexto puede ser visto como un espejo cultural de nuestra época: entre aquéllos que han contribuido a la definición de la parte teórica nos encontramos con filósofos, científicos del ámbito militar e industrial, escritores y utopistas que se hallan a mitad camino entre el hipismo y el hackerismo, matemáticos e inventores de éxito, bien introducidos en la nueva industria informática.

El primero de estos personajes de frontera de la cultura ha sido Vannevar Bush (1890-1974). El estudioso americano se licencia en 1916 en Ingeniería, asistiendo contemporáneamente a la Harvard University y a la Massachusetts Institute of Technology (MIT), donde, desde el año 1923 ejerció de profesor titular. El equipo dirigido por Bush se especializa en el estudio y en el diseño de dispositivos para el cálculo analógico; y como consecuencia de estos estudios surge la idea de Memex. A lo largo de los años 30 Bush ofrece descripciones cada vez más precisas de este proyecto; al final de esta década, poco antes de la 2ª Guerra Mundial, el proyecto (nunca llevado a la práctica) alcanza su madurez y es descrito minuciosamente en un artículo propuesto a la revista *Fortune*. Por un conjunto de complicadas vicisitudes editoriales, el artículo no será publicado hasta algunos años después, concretamente en el mes de julio del 1945, en la revista *The Atlantic Monthly*, con el título “As we may Think” (‘Cómo podríamos pensar’).

En las intenciones de su ideador, el Memex es una máquina destinada a simular los comportamientos cognitivos del cerebro humano. Según Bush, en la base de la actividad cognitiva se encuentra el pensamiento asociativo que opera a través de la construcción de redes y de trayectos entre conceptos, recuerdos y nociones. Se hacía indispensable, por lo tanto, construir una máquina que permitiera establecer conexiones entre fragmentos de la cultura humana: el Memex (*Memory Extender*).

Lo que empujó a los precursores del hipertexto hacia este tipo de estudios fue la necesidad de recibir el texto de un modo más dinámico, dando solución a la explosión incontrolable de las informaciones que hacía cada vez más ardua su recepción. Bush sugirió como solución la construcción de máquinas conectadas y aparatos mecánicos para la recepción de estas informaciones. Imaginaba un cambio radical en la fruición de los textos (más concretamente de las informaciones), que hiciera posible conseguir una reorganización general de todo el patrimonio cultural. Los datos de cualquier género han sido siempre reorganizados por orden alfabético o numérico siguiendo a menudo reglas complejas. La propuesta de Bush partía, contrariamente, de la

consideración de un funcionamiento radicalmente diverso de la mente humana en la consulta de la información en su poder, y también se cuestionaba la dominante impostación lineal:

La mente humana no funciona de esa manera. La mente opera por medio de la asociación. Cuando un elemento se encuentra a su alcance, salta instantáneamente al siguiente que viene sugerido por la asociación de pensamientos según una intrincada red de senderos de información que portan las células del cerebro. Por supuesto, también tiene otras características; los senderos de información que no se transitan habitualmente tienden a disolverse: los elementos no son completamente permanentes. La memoria, en definitiva, es transitoria. Y, sin embargo, la velocidad de la acción, lo intrincado de los senderos y el nivel de detalle de las imágenes mentales nos maravillan mucho más reverencialmente que cualquier otra cosa de la naturaleza (Bush, 2001: 16).

Respecto a tal propósito, George Pulet escribió en 1975:

Los textos son entonces como los pensamientos de los hombres; su hilo está continuamente interrumpido. Se reenvían hacia adelante, hacia atrás, a otros textos con los cuales anudan vínculos a distancia, parecidos en esto a los faros de Baudelaire, cuya luz se entrecruza a otras luces intermitentes que se suceden a lo largo de un mismo litoral (Poulet, 1975: 76).

Encontrándose aún lejana la tecnología vinculada a los ordenadores, Bush concibió su artilugio como un escritorio equipado con visores y con palancas. Aprovechando las técnicas del microfilm y de la fotografía se podía añadir material a aquello ya registrado y elegir trayectos personificados. Libros, fotografías, revistas y periódicos, después de haber sido microfilmados, podían ser reclamados pulsando un código en el teclado. Las palancas situadas a los lados del escritorio permitirían que se desplazaran hacia delante o hacia atrás los textos visualizados. Cuando el usuario quisiera insertar algún material, lo ponía en una plancha central que lo fotografiaría, permitiendo su inserción en el archivo. Al mismo tiempo estaba previsto el añadido de comentarios y notas en los márgenes. El Memex registraba cada trayecto escogido por un usuario, permitiendo después que pudiera ser retomado o modificado en cualquier momento deseado. Por primera vez, el texto es considerado como algo virtual antes que algo físico. Bush había entendido que la asociación entre documentos era tan importante como los documentos mismos.

¿Cómo cambia el texto con la textualidad electrónica?

Buena parte de los humanistas aún son reacios a la llegada de lo digital. En un artículo de título emblemático, “La página hacia el píxel”, el escritor americano Sven Birkets expresa así sus razones y su escepticismo respecto al papel que lo digital estaba representado en la cultura actual, haciéndose portavoz de las ideas de muchos de sus colegas: “estoy convencido que hay una gran diferencia entre la lectura en papel y en video. No acepto las argumentaciones de quien dice que una palabra es una palabra y no importa donde ésta pueda aparecer. No hay palabras puras” (Birkerts). Para escribir más tarde en su libro *Elegía a Gutenberg*: “me parece evidente que el proceso (de paso de una cultura de la imprenta a una cultura electrónica) ya se ha iniciado y es probable que no se detenga”; y para añadir más adelante:

...me siento como si un tren hubiera pasado a toda velocidad por la estación dejándome en ella viendo el revoloteo de las envolturas de papel de los caramelos... aceptar el microship y toda su magia supondría separarme de gran parte de mis costumbres y actitudes, aquéllas que me definen... tendría que despedirme de determinadas formas de ver el mundo, ligadas a un conjunto de suposiciones sobre la historia y la distancia, sobre la dificultad y la soledad y el lento proceso de realización del yo, todo lo cual choca frontalmente con las premisas de la instantaneidad, la interacción, el estímulo sensorial y la comodidad que hacen del mundo de *Wired* tan atractivo para tantos... pienso en términos de enfrentamiento, lucha o guerra; pero se trata en gran medida de una guerra que se libra en mi interior... (Birkerts, 1999: 246).

La desconfianza del mundo literario hacia esta “revolución digital” es ilógica si la razón principal es la aversión contra una tecnología que estuviera desnaturalizando el modo de expresarse del ser humano. No resulta difícil entender que una pluma o un trozo de papel son medios más sencillos que un ordenador, pero también que estos instrumentos no son naturales. Algunos estudiosos, que se comportan como modernos puristas, quieren hacer creer que la cultura del libro es la natural y, por consiguiente, inatacable. Este comportamiento recuerda al de Sócrates que, citado en el Fedro de Platón, decía que era contrario a la escritura porque la consideraba una versión desnaturalizada, impersonal y anónima del discurso oral. Creía que, por el contrario, si el ser humano hubiera aceptado la escritura, hubiera introducido el olvido en su ánimo, porque habría dejado de ejercitar la memoria fiándose en demasía de lo que está escrito.

Cuando llegue el momento de dejar el libro a nuestras espaldas, como es fácilmente previsible, aquel movimiento no representará una desplazamiento desde algo natural a algo artificial –de la naturaleza a la tecnología- dado que la escritura, la imprenta y los libros son ya productos marcadamente tecnológicos.

Los libros son, en efecto, máquinas didácticas y comunicativas. La actitud de Birkerts recela de la novedad tecnológica, vista más como una agresión que como un desafío. En este sentido nos recuerda la actitud del moralista cultural descrita por Umberto Eco en su libro *Apocalípticos e integrados*, al definir a aquellas personas que, con indudable inteligencia, saben identificar a la primera la aparición de nuevos fenómenos éticos, sociológicos y estéticos pero que, una vez los han identificado con claridad, rehúyen – por pereza, por miedo o por simple esnobismo— la empresa más peligrosa de ponerse a analizarlos y a tratar de descubrir las causas, los efectos a largo plazo o las particularidades de su funcionamiento. El “moralista cultural”, según Eco, prefiere con la misma inteligente perspicacia, estigmatizar a la luz de un pretendido “humanismo”.

Parece que en ciertos ambientes literarios aún queda bien lo de rechazar la tecnología, sin saber qué aporta, qué uso podemos sacar por aplicarlo a la creación o al estudio de la literatura. Es curiosamente un autor que podríamos situar en la órbita conservadora de la reflexión sobre la llegada de los medios electrónicos en la literatura, como es el caso de Alvin Kernan, que en su libro *The Death of Literature* expone de forma clara y convincente cómo en el mundo occidental moderno, ha sido la tecnología la encargada de protagonizar o impulsar la orientación de los cambios culturales. Kernan no únicamente se refiere a los cambios impulsados por el ordenador, sino que también explica cómo la aparición de inventos como el automóvil, la píldora, la televisión o las bombas han afectado a todos nuestros valores culturales y ordenamientos sociales (desde las relaciones internacionales hasta la moral sexual). La aceleración del cambio tecnológico ha revolucionado toda nuestra vida, hasta el punto de afectar la manera en que son concebidos nuestros procesos mentales (Kernan, 1990).

También nuestra concepción actual de la literatura se la debemos a una tecnología concreta, la imprenta, que ahora, para algunos, resulta transparente, pero que, en su momento, cambió la concepción de la cultura y del saber.

La literatura, pues, cambia si cambian sus soportes y sus medios de producción. Nos encontramos en un momento en que no sabemos cuál será el verdadero impacto de la tecnología digital y si modificará radicalmente la concepción de la literatura que hoy poseemos. Seguramente, como ocurrió con la llegada del cine, que no mató a la literatura sino que permitió que surgiera una nueva forma artística complementaria, la llamada literatura digital revolucionará positivamente el campo del imaginario literario

cuando dejemos de identificar literatura con su soporte actual de difusión, el medio impreso y, más concretamente, el libro.

La textualidad electrónica: entre la apertura y el riesgo de la pérdida

La apertura, como principio interpretativo de cada texto, se ha convertido en una explícita elección estética, símbolo de una nueva visión del mundo. La hiperficción fue indudablemente uno de los productos más emblemáticos de este clima cultural, en tanto cuanto fue capaz de exhibir apertura tanto en el plano estructural como en el plano interpretativo.

En diferentes ámbitos del arte contemporáneo se ha desarrollado un cada vez mayor interés en la relación con lo posible y con lo indeterminado. Una obra de arte así concebida no obliga al lector a reconstruir de manera unívoca las redes de efectos comunicativos que le viene propuesta, sino que presenta múltiples posibilidades de aproximación y de trayectos interpretativos y, al mismo tiempo, posibilita resultados comunicativos múltiples e indeterminables a priori. Viene, por tanto, valorizada en un particular modo la apertura de la obra, o mejor dicho su disponibilidad a ser integrada, en la lectura o en la ejecución, por la intervención del usuario. Esta operación de “complemento” es, obviamente, un componente inevitable de cada proceso de lectura: en el caso de las obras con textualidad electrónica, sin embargo, la cooperación, además de ser mayor, es reclamada de una manera explícita. Y es en nombre de esta poética que ha aparecido, en el arte del siglo XX, la “obra en movimiento”, como Umberto Eco la llama, cuya fragmentación convierte en indispensable una intervención material de reconstrucción por parte del lector (o del ejecutor).

La llamada “poética de la obra abierta” es un testimonio de la difusión, también en el campo artístico y humanístico, de una sensibilidad hacia los nuevos aspectos y las nuevas problemáticas que debe encarar la sociedad contemporánea. En particular, Eco considera que las formas artísticas, en cada periodo histórico, se proponen como metáforas epistemológicas, en cuanto imitan el modo en el que la ciencia o la cultura de la época miran la realidad. Por tanto las problemáticas y los temas de referencia de esta poética los tendríamos que buscar especialmente en los últimos desarrollos de la física (el principio de indeterminación, la teoría de la relatividad), de la filosofía (la noción de posibilidad) o de las ciencias cognitivas (Eco, 1962).

Esta sensibilidad se expresa en su máximo grado en las obras de artistas experimentales (y, también cabe decir, elitistas), pero no se puede negar que sea

también el síntoma de un cambio generalizado en el “sentir común”; a fin de cuentas la encontramos reflejada también en la valoración del individuo y en la libertad de elección.

En el ámbito narrativo, “obra abierta” significa sustancialmente saber utilizar, y también poder desencadenar, la cooperación del lector. Esto se concreta, por ejemplo, en una preferencia por lo indeterminado y lo ambiguo, que abren el texto a la inserción del lector y le permiten efectuar los paseos inferenciales que prefiera o de precisar a su gusto los detalles de la escena.

De modo análogo, esa apertura puede ser también enfatizada creando textos estratificados, o bien compuestos de niveles de lectura múltiples (pero no predeterminados, como eran las cuatro opciones de la alegoría medieval). Esta estrategia es todavía más eficaz, según Eco, si los diversos niveles se ayudan y se refuerzan entre sí, permitiendo al lector de unificar los múltiples estímulos que el texto les ofrece: así se salva la unidad de la obra, presupuesto fundamental para el goce de estético.

Resulta evidente que esta nueva sensibilidad libertaria e individualista puede haber encontrado en el texto y en la textualidad electrónica el caldo de cultivo ideal para afirmarse e irse afinando. Los textos producidos en este formato, de hecho, son constitucionalmente más abiertos de los concebidos para la imprenta: el lector puede, con sus elecciones y sus propias exigencias, “construir” más textos a partir de las mismas lexías, teniendo así la posibilidad de dar su propia impronta personal a los trayectos nuevos por él contruidos. Como escribe Jay David Bolter:

Es precisamente la falta de orden fijo y de apego a un argumento lineal lo que causará mucha frustración para aquellos que están trabajando con y escribiendo para el medio impreso, pero de igual forma, liberará a aquellos dispuestos a experimentar con una nueva forma de diálogo. Para los de un solo argumento, una estructura de posibilidades (Bolter, 1991; 258).

La estructura de un texto electrónico es, por definición, abierta. Así, la definición que da Bolter de hipertexto como de una “estructura de estructuras posibles” alude precisamente a un abanico de posibilidades de ensamblaje, cuya concreción depende de la elección del lector. Contrariamente, un relato “tradicional” podría ser visto como una versión “degenerada” de un hipertexto, en el que los enlaces han sido elegidos (e impuestos) en un determinado orden, dando vida sólo a una de las estructuras posibles del mundo ficcional. Escribe Bolter:

En este espacio electrónico en continua modificación, los escritores necesitan un nuevo concepto de estructura, deben aprender a concebir los propios textos como estructuras de estructuras posibles, en vez que como estructuras cerradas y unitarias. Quien escribe debe practicar una especie de escritura de segundo nivel, creando líneas narrativas coherentes que el lector pueda descubrir sin excluir prematuramente y arbitrariamente otras posibilidades. La contribución peculiar del medio electrónico a la historia de la literatura residirá precisamente en esta escritura de segundo nivel. (Ibídem, p. 261)

Si bien Bolter alude a los cambios desde el punto de vista del escritor, del creador, también se producen modificaciones en el momento del acto de recepción, de lectura, porque en la textualidad electrónica se lee de forma diferente. En el caso del “hipertexto”, el lector debe retejer los dos fragmentos enlazados a través del link a través de paseos inferenciales, contextualizando los datos que ofrece el nuevo texto con aquellos ofrecidos hasta el momento: personajes, espacio, tiempo, etc. Este es el trabajo que ha de desarrollar el lector ante este desafío de la “rotura” de la literalidad. Y aquí surgen, sin duda, los riesgos de la pérdida por parte del lector, de su posible cansancio o de su deseo de abandono.

Si existen excesivos saltos, acontecimientos no casuales, saltos temporales extraños, imposibilidad de discernir entre el “antes” o el “después”, ausencia de continuidad de los espacios o de los personajes, puede resultar una tarea excesiva por parte del lector, quien tal vez verá como una tarea casi imposible la reconstrucción de un marco estructural necesario para el proceso de su lectura e interpretación. Apertura sí, pero con el riesgo de la pérdida o de la frustración. Esto nos lleva al fenómeno que llama Aarseth *literatura ergódica*. El cibertexto, como lo llama Aarseth, la textualidad electrónica invita al lector a un trabajo de cooperación y creación que no es necesario (o, al menos, no es igualmente necesario y en el mismo sentido) en las operaciones de lectura literaria. El lector de este tipo de textos está llamado a ser un jugador, a descubrir caminos inexplorados mediante las estructuras topológicas de la maquinaria textual. Así Aarseth señala:

El cibertexto coloca a su lector potencial en una posición de riesgo: el riesgo del rechazo. La energía y el esfuerzo exigido al lector por el cibertexto llevan la interpretación hasta el grado de la intervención. Intentar conocer un cibertexto es una inversión de improvisación personal que puede dar como resultado la intimidad o el fracaso. Las tensiones existentes en un cibertexto, aunque no son incompatibles con las del deseo narrativo, son también algo más que éstas: una lucha no solo por la idea interpretativa, sino también por el control narrativo: «quiero que este texto cuente *mi* historia; la historia que *no podría darse sin mí*». En algunos casos eso es literalmente cierto; pero, en otros casos, quizás la mayoría, la sensación de resultado individual es ilusoria, pero aun así el aspecto de coerción y manipulación es real (Aarseth, 1997).

Autor y lector, en el nuevo contexto de la textualidad electrónica, deben realizar acciones diferentes, pero sus papeles recíprocos no han cambiado, aunque en el futuro podrían cambiar, de modo sustancial. Si se ofrece al lector la posibilidad de elegir, realizará recorridos diferentes según los enlaces que elija, en muchas ocasiones actuando con perplejidad al no saber cuál es la mejor opción, la más adecuada. Eligiendo, el lector electrónico no solamente llega al último extremo de la posibilidad de cooperación que abrió *Rayuela* y otros exponentes de la novela más o menos experimental, sino que produce un salto cualitativo. El lector interactivo puede obedecer o discrepar, ampliar o reducir el texto, reorganizarlo, revisarlo, añadirle comentarios.

Las fronteras entre autor y lector y entre lector y crítico tienden a desaparecer en estos artefactos narrativos. La nueva realidad se parece más a la poesía oral del rapsoda, que sufría las reacciones de su público; incluso se parece más al teatro, que tiene como esencia esa influencia inmediata de la reacción del receptor, a diferencia de la literatura cuyo carácter escritural la mantiene indefectiblemente inalterada (abierta a las diferentes lecturas, pero inalterada).

Ahora bien, el problema se traslada del autor al lector. ¿Cómo saber si se acierta al elegir? ¿En virtud de qué se puede estar seguro de que el comentario no desvirtúa el texto inicial? El lector literario acertará o no en su lectura, pero puede despreocuparse porque ella no influye en nada ni en nadie a continuación. El lector del texto electrónico está obligado a la cooperación pero esto lo acerca al riesgo de la pérdida y la incertidumbre sobre el “acierto” de la elección.

Reflexión final

Cualquier innovación tecnológica verdaderamente penetrante acaba produciendo, en corto largo plazo, alteraciones que no sólo afectan al ámbito estricto donde es aplicada aquella novedad tecnológica, sino que produce consecuencias de un largo alcance. Así, con la llegada de las tecnologías digitales, algunos ámbitos culturales en principio poco propicios a los cambios, si tenemos en cuenta su condición aparente de “escasez” tecnológica, como podría ser el de la literatura, también se ven afectados por unas transformaciones culturales y sociales de consecuencias todavía impensables, pero cada vez más crecientes.

Así la creación literaria, como hemos visto, siempre ha sido deudora de sus soportes y de sus medios de producción. No sabemos, pues, hasta qué punto las tecnologías digitales y el hipertexto acabarán siendo una verdadera amenaza para la

literatura tal como hoy la conocemos, o si, por el contrario, la idea que tenemos de la literatura y sus instituciones se verá revolucionada positivamente por la textualidad electrónica, cuando dejemos de identificar literatura con su soporte actual de difusión, el medio impreso y, más concretamente, el libro. Lo que sí resulta cierto es que, a estas alturas, no podemos dar la espalda a la existencia de una nueva forma de circular de la literatura a través del medio digital. Sin embargo, también es evidente que no es fácil medir en el momento presente cuáles podrán ser a medio y largo plazo los efectos de esta salida parcial de la “Galaxia Gutenberg” para adentrarse en una “Galaxia Internet”, como la llamó Manuel Castells, aún en gestación y en desarrollo vertiginoso.

Hay que tener presente, sin embargo, que este cambio de galaxia tiene una trascendencia que va mucho más allá de un simple cambio de soporte. Por todo lo que ya ofrece y por las promesas de futuro que deja entrever, la textualidad electrónica es portadora de cambios profundos.

Desde el punto de vista de lo literario, por ejemplo, el hipertexto ha provocado una verdadera reconfiguración de la creación literaria y de las funciones que la institución literaria aunque atribuye al autor, al editor y al lector, al tiempo que, como parece evidente, se modifica la propia materialidad del texto. Parece una obviedad recordarlo, pero no nos encontramos ante átomos, sino ante bits. Estos cambios, como hemos apuntado afectarán sin duda a la literatura ya existente, pero también es el origen del nacimiento de nuevos géneros o de nuevas concepciones de la literatura que nos obligarán a repensar y debatir las categorías y los conceptos con los que nos habíamos acostumbrado a describir y a explicar la literatura.

Referencias bibliográficas

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Barthes, R. (1964). *S/Z*, París, Seuil.
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*, Madrid, Alianza Editorial. pp. 246.
- Birkerts, S. “*Page Versus Pixel, A Dialog on Electronic Text*”, que se puede consultar en
- Bolter, J. D. (1991). *Writing space: the computer, hypertext and the history of writing*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 258.

- Borràs, L. (2005). “Teorías literarias y retos digitales” en Laura Borràs (ed.) *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*, Barcelona, Editorial UOC. pp. 38.
- Bush, V. (2001). “As We May Think”, *The Atlantic Monthly*, 1945. Versión Española “Como podríamos pensar”, *Revista de Occidente*, núm. 239. pp. 16.
- Cadiolo, A. (1998). *Il critico navigante. Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Milán, Marietti. pp. 65.
- Cadiolo, A. (1998). *Il critico navigante. Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Milán, Marietti. pp. 71.
- Derrida, J. (1972). *La dissémination*, París, Edition du Seuil.
- Eco, U. (1962). *Opera aperta*, Bompiani, Milán.
- Foucault, M. (1969). *Archéologie du savoir*, París, Gallimard.
- http://www.feedmag.com/templates/old_article.php3?a_id=1230.
- Kernan, A. (1990). *The Death of Literature*, New Haven, Yale University Press.
- Landow, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós.
- Landow, G. P. *The Digital Word and Digital Image: The Electronic Text*, en *Victorian Poetry on the Web?* Conferencia que se puede consultar en la página web de la Brown University, <http://www.stg.brown.edu/>
- Nelson, T. D. (1981). *Literary Machines*. Publicación propia. Swarthmore. pp. 2.
- Poulet, G. (1975). “Lecture et Interpretation du texte littéraire”, en E. Barbotin (ed.) *Qu'est-ce qu'un texte?* París, Corti. pp. 76.

LA FUERZA DE LAS REDES: REFLEXIONES DIDÁCTICAS SOBRE EL USO DE LAS REDES (FACEBOOK Y TWITTER) Y LAS TIC EN LA DOCENCIA

Laura Borràs Castanyer

Universitat de Barcelona / HERMENEIA / Institució de les Lletres Catalanes

Resumen

El impacto generalizado del efecto digital sobre la lectura ha modificado de manera sustancial el *statu quo*. A nadie se le escapa que con la llegada de internet hemos experimentado una transformación radical que afecta y modifica la práctica totalidad de componentes del ecosistema lector. El reto, en este contexto y desde una perspectiva didáctica, sigue siendo saber exactamente qué enseñar y cómo hay que hacerlo.

Abstract

The widespread impact of the digital effect on reading has substantially changed the *status quo*. Nobody is aware that with the advent of internet have undergone a radical transformation and changes affecting virtually all ecosystem components of the reader. The challenge, in this context and from an educational perspective, still knows exactly what to teach and how to do it.

La pasión del presente: una introducción epocal

En el libro de Giacomo Marramao, de título fascinante y de lenta digestión: *La pasión del presente. Breve léxico de la modernidad-mundo* (Gedisa 2011), se dibuja con tiralíneas una esfera pública global pensada para la comprensión y la gestión de la diferencia. Se trata, a mi modo de ver, de una cuestión de máxima actualidad, porque la sociología y la filosofía, y también la historia, como discursos sociales que son, deben de teorizar la realidad social y tratar de hallar nuevas metáforas que nos sirvan para explicar -y por ende comprender- nuestra realidad. Son estas disciplinas las que nos han

de servir para construir relatos que hablen de nosotros y nos expliquen quiénes somos, como colectivo, en función de lo que hacemos, a veces individualmente. En el mejor de los casos estas imágenes serán incorporadas a la constelación de símbolos y valores que representan una cultura y se convertirán en un relato social. De lo que no hay duda es que, en el siglo XXI, este relato social tiene que comprender un uso intensivo de las TIC en todos los ámbitos de la vida humana y por la aparición de las redes sociales como una realidad comunicativa radicalmente nueva.

La profesora, pero también lectora de narrativas, que soy encuentra una frase en esta carta de navegación colectiva que dice así: "la trágica experiencia del siglo XX nos ha enseñado duramente que el tiempo de la historia no es, en efecto, ni lineal ni cíclico, el tiempo histórico es un tiempo en estratos, un tiempo arqueológico". Sería interesante, a la luz de tal afirmación, que procediéramos a analizar estratificadamente el uso de la red que ha tenido, hasta el momento, en nuestro sistema educativo. Al fin y al cabo, en época de cambios permanentes, en esta "modernidad líquida" que ha definido Zygmunt Bauman, se precisa el ajuste constante y la modificación de las coordenadas, las perspectivas, las posiciones, las certezas... A este sociólogo podemos atribuir el acierto de haber identificado un estado social y haberlo descrito con una metáfora *prêt à porter*: lo que es líquido sintetiza la precariedad y la inseguridad de los parámetros vitales de nuestro tiempo en los ámbitos más diversos (el trabajo, las relaciones amorosas, la propiedad, la educación, pero también ante los cambios naturales, las pandemias, el terrorismo...). El nomadismo permanente conduce a la licuefacción de la realidad y tiene su reflejo más acertado en una cultura que administra esta labilidad consubstancial a la fecha de caducidad de sus productos, el remolino voraz del consumismo en general. En una sociedad de la opulencia, no deja de ser significativo que estemos viviendo una cierta pobreza del exceso.

Claude Lévi-Strauss ya hace tiempo que había planteado que las dos dimensiones de cualquier sociedad humana son, indefectiblemente, técnica y cultura. La primera nos permite controlar el medio hostil que a veces es la naturaleza. La técnica – entendiendo por técnica de manera general la fabricación de herramientas- permite domesticar el mundo, vencer lo que tiene de inhóspito. Gracias a la cultura, en cambio, y utilizando el lenguaje como base estructural de la misma, erigimos un mundo propio hecho de representaciones literarias y artísticas, de orden simbólico, que nos permite vivirlo, habitarlo y también hacerlo más habitable. Tener que elegir entre una u otra es un debate que no lleva a ninguna parte. Y sin embargo, en este escenario, en el que la

desestabilización es estructural, aparece un nuevo abanico de cuestiones y respuestas que cuestionan centros y asunciones universales, también en el ámbito docente donde hemos oscilado –y a mi modo de ver seguimos oscilando- entre una estéril y simplificadora tecnofilia o tecnofobia.

Las convenciones y los tiempos: el tiempo de Internet.

“Nos Beaux-Arts ont été institués, et leurs types comme leur usage fixés, dans un temps bien distinct du nôtre, par des hommes dont le pouvoir d’action sur les choses était insignifiant auprès de celui que nous possédons. Mais l’étonnant accroissement de nos moyens, la souplesse et la précision qu’ils atteignent, les idées et les habitudes qu’ils introduisent nous assurent de changements prochains et très profonds dans l’antique industrie du Beau”

Paul Valéry, *Pièces sur l'art* («La conquête de l'ubiquité»).

En este contexto de cambio y mutación se ven afectados muchos procedimientos, muchas asunciones. Además, las convenciones sobre el arte, como afirma Valéry, son siempre instituidas en un tiempo distinto del propio. Lo cierto es el progresivo incremento de los medios que tenemos a nuestro alcance y los resultados que han demostrado poder conseguir introducen cuestiones y hacen modificaciones sustanciales a la idea misma del arte, que se modifica y cambia profundamente. El mayor medio de nuestro tiempo es, sin duda, Internet.

La aparición y generalización del uso de Internet ha resultado tener unas dimensiones sociales, culturales y económicas tan grandes que su acceso ha sido recientemente considerado como uno de los derechos humanos por la ONU. Según afirmó el ponente de la ONU Frank La Rue en un documento presentado en la 17^a sesión del Consejo de Derechos Humanos (2011):

"La única y cambiante naturaleza de Internet no sólo permite a los individuos ejercer su derecho de opinión y expresión, sino que también forma parte de sus derechos humanos y promueve el progreso de la sociedad en su conjunto".

El documento insta a los gobiernos a esforzarse "para hacer Internet ampliamente disponible, accesible y asequible para todos", por lo que el hecho de asegurar el acceso universal a la red" debe ser una prioridad para todos los estados". Una prioridad todavía incomprendida aun cuando la recomendación de la ONU sea la que es. De ahí que las metáforas con que nos referimos a ella nos lleven a hablar de *tsunami* para comprender lo que ha representado su advenimiento. Que vinculemos Internet a catástrofe ya es bien significativo. Es necesario, sin embargo, tener presente que por más necesidad que tengamos de nombrar la realidad que nos rodea, de etiquetarla para analizarla y comprenderla, Internet no es un *tsunami stricto sensu* en la

medida que los *tsunamis* son devastadores, pero pasajeros. Es decir llegan, destruyen y se retiran, mientras que los efectos sociales de la red no está previsto que se retiren o disminuyan. Si acaso, van a acentuarse. De ahí que Manuel Castells encuñara a principios de este siglo el descriptivo término de “Sociedad red”. Y la sociedad red precisa de una educación para estas nuevas coordenadas, con estas nuevas herramientas y para una plena alfabetización digital.

La “pantallocracia” y la lectura en pantalla

La "pantallocracia" domina nuestro mundo y determina el signo de nuestro tiempo y más que combatirlas deberíamos aliarnos a ellas. Ordenadores, teléfonos, *e-readers*, *iPads*, *iPods*, *smartphones*, etc. son las pantallas globales que han aumentado sobremanera el componente visual de la comunicación de información en todas sus dimensiones. Paralelamente, hemos retrocedido en aspectos básicos y muy preocupantes como el dominio de la lectoescritura o la comprensión lectora. La galaxia Internet contiene cantidades ingentes de información y recursos extraordinariamente buenos y también -no lo olvidemos- increíblemente malos. La lectura juega aquí un papel decisivo. Leer ayuda a pensar y a generar conexiones a nivel neuronal que sólo esta actividad provoca en determinadas zonas del cerebro. Pisani, un prestigioso analista tecnológico, es partidario de una "revolución en las aulas" en la que los profesores hemos de sufrir una pérdida considerable de protagonismo.

Perder protagonismo es seguramente el menor de nuestros problemas. Lo que hay es recuperar la cultura del esfuerzo y establecer una estrategia global en términos educativos que permita que la revolución que se produzca sea la de la recuperación de una alfabetización de calidad, del dominio de la palabra y del pensamiento en situación de igualdad con la imagen: de la cultura humanística, en definitiva, y del papel fundamental que tiene la lectura como estrategia crítica fundamental. Schopenhauer decía que leer es pensar en un cerebro ajeno. Creo profundamente en el papel formador y transformador de la literatura. Creo en la enseñanza y en su importancia en términos de sociedad, de país, por eso pienso que aún estamos a tiempo de abordar una reforma ambiciosa para recuperar el rumbo y superar la desorientación.

El impacto generalizado del efecto digital sobre la lectura ha modificado de manera sustancial el *statu quo*. A nadie se le escapa que con la llegada de internet hemos experimentado una transformación radical que afecta y modifica la práctica totalidad de componentes del ecosistema lector. Se han modificado los soportes de

lectura (del móvil a las *tablets* pasando por los ordenadores y los lectores digitales o *e-readers*), los canales de transmisión (potencialmente podemos llevar una biblioteca en el bolsillo), los procesos de edición y presentación de los contenidos, las formas de comercialización, recepción y consumo y se ha resentido el modelo mismo de empresa editorial. Ha variado ostensiblemente el comportamiento de los lectores con las potencialidades de los nuevos dispositivos, unos lectores que -cada vez más- son activos y creativos. Se ha modificado de manera significativa la interacción entre autores y lectores, y también hemos asistido al debilitamiento, superposición o confusión de las fronteras entre el ocio, el trabajo y el aprendizaje, lo que conlleva, de manera sumatoria y como consecuencia global de todas las transformaciones que he mencionado, una modificación significativa de la manera de leer.

En estos momentos podemos hablar de tres grandes praxis lectoras en nuestra vida cotidiana: la "lectura compartida" (cuesta imaginar un momento más álgido de socialización de la lectura, de lectura dialógica a gran escala como la que se produce de manera viral en las redes sociales), la "lectura fragmentada" (los estudios sobre el tipo de lectura que se practica actualmente revelan que nos acercamos a los textos de manera fragmentaria, no necesariamente secuencial en un sentido amplio, discontinua, fugaz...) y la "lectura transmedia" (que discurre entre soportes y plataformas diversas y combina modos narrativos variados del cine, la televisión, las redes, los cómics, la publicidad, los textos literarios...).

Lectura compartida, fragmentada y transmedia son algunas de las formas de la lectura en nuestro tiempo. Un tiempo enormemente lector, contrariamente a lo que las voces más catastrofistas se empeñan en proclamar, en el que el concepto de lectura se ha alargado y vuelto enormemente complejo. Un tiempo, también, en el que indefectiblemente aparecen los luditas de turno- con intereses más materiales que ideológicos en algunos casos- para prevenir los efectos perniciosos de la tecnología en nuestras vidas pero, ¡ay! , es que resulta que ¡todavía hay que recordar que la escritura es una tecnología y el libro es una máquina! El universo lector se ha enriquecido extraordinariamente y la historia de la escritura nos ha ofrecido varios ejemplos de tal enriquecimiento. Pero por espacio de quinientos años el libro ha sido el objeto cultural y transmisor de saber de referencia, alrededor del cual ha florecido una industria editorial que en nuestro país es rica, potente y variada. Últimamente, sin embargo, la irrupción de otros dispositivos que aportan otras prestaciones que se suman y se complementan con el libro, configura un escenario en el que hay que redefinir todos los elementos de la

cadena lectora y de todas las instituciones que giran a su alrededor, desde las escuelas a las bibliotecas. No podemos soslayar esta realidad. Como diría Paul Valéry, el inconveniente de nuestro tiempo es que el futuro ya no es lo que era.

¿Metamorfosis? Vivimos en la *mediamorfosis*.

Hemos afirmado que la aparición de Internet supone un desplazamiento conceptual permanente. Estamos viviendo una época de metamorfosis, transformaciones y cambios. No obstante, no se trata de meras metamorfosis, sino que nos adentramos en un fenómeno mucho más complejo por cuando no se trata de un cambio radical en la forma, que también, sino que afrontamos una adaptación absoluta del resto de medios y dispositivos ante la novedad que supone la red y el conjunto de usos y aplicaciones de la misma en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Por ello Roger Fidler usó el concepto de *mediamorfosis* y lo definió como la transformación de un medio de comunicación de una forma a otra, generalmente como resultado de la combinación de cambios culturales y la llegada de nuevas tecnologías. El teórico canadiense opina que: “Los medios no surgen por generación espontánea ni independientemente. Aparecen gradualmente por la metamorfosis de los medios antiguos. Y cuando emergen nuevas formas de medios de comunicación, las formas antiguas no mueren, sino que continúan evolucionando y adaptándose”¹. Educativamente hablando tal vez tengamos que abrirnos hacia estas nuevas *mediamorfosis* y prestar atención a las distintas etapas que señala Fidler:

1. **Coevolución:** el momento en que la irrupción del nuevo medio tiene lugar de manera simultánea al desarrollo de los distintos otros medios coexistentes, sin que al principio les afecte de manera significativa.
2. **Metamorfosis:** momento en que el nuevo medio crece de manera gradual y va adoptando progresivamente los códigos de un medio anterior. Primero imita, para después innovar.
3. **Propagación:** después de replicar las características del medio anterior, el nuevo medio va ganando nuevos adeptos al tiempo que genera su propio código expresivo, su propio lenguaje, un nuevo manual de uso.
4. **Supervivencia:** llegados a este punto, el nuevo medio aparece ya como una clara amenaza para el resto, que empieza su andadura de cambio y adaptación para evitar la desaparición.
5. **Oportunidad y necesidad:** para conseguir alcanzar esta etapa, el nuevo medio ha de haber conseguido una cierta condición de imprescindibilidad. El nuevo medio se ha proyectado ya en distintas direcciones y ámbitos de influencia: social, política y económica.
6. **Adopción retardada:** la historia de los medios nos ha demostrado hasta qué punto es necesario un relevo generacional completo (aproximadamente 25-30 años) para alcanzar la consolidación de un nuevo medio en el seno de la sociedad.

¹ Roger Fidler, *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*, Buenos Aires, Granica, 1998, p. 9.

El reto, en este contexto y desde una perspectiva didáctica, sigue siendo saber exactamente qué enseñar y cómo hay que hacerlo. Después de todo, como reza una viñeta gráfica francesa: « À l'école, on apprend le passé simple, mais rien sur le futur compliqué », a la que podemos añadir el lema de una serie de camisetas inglesas que tuve ocasión de descubrir durante mis años de “visitin professor” en Kingston University: “I was born intelligent, but education ruined me” y todavía una versión parecida que portaba como lema un alumno asistente a un curso sobre alfabetizaciones múltiples y cultura transmedia de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo que impartí en La Coruña en septiembre de 2013: “Intento ser normal, pero me aburro muy pronto”. Lo cierto es que la escuela, la universidad, debe de ser objeto todavía de una reflexión a fondo que más que modificar los planes de estudios de arriba abajo como estamos haciendo desde hace un par de décadas y que inevitablemente nos hacen pensar en la fragilidad y la inconsistencia de las políticas educativas en nuestro país; sea capaz de incorporar al servicio de los contenidos, la formación en adquisición de competencias que ya se requieren y que todavía van a requerirse más en un futuro inmediato.

La lógica del fragmento, la estética de la brevedad

Ars longa, vita brevis, rezaba el aforismo clásico que traduce el pensamiento hipocrático que concede mayor longevidad al saber que a la vida. Pues parece que la brevedad aludida en la cita se ha impuesto como parámetro vital de nuestro tiempo. Si con la aparición de los periódicos se impuso la lógica del titular, con las redes sociales vivimos una cierta *tuitización* de la realidad. Enrique Vila-Matas declaró públicamente en varios artículos en el diario “El País” en mayo de 2011 que ello comporta un empobrecimiento substancial del lenguaje. La gente, afirmaba el escritor barcelonés, “ya sólo sabe leer tuits” (http://elpais.com/diario/2011/05/29/catalunya/1306631254_850215.html) y “los tuits son un atentado contra la complejidad del mundo que pretenden leer” (http://elpais.com/diario/2011/05/24/cultura/1306188004_850215.html). Sam Abrams, por su parte, afirmó unos años antes que la rapidez existencial con la que cohabitamos también ha modificado nuestra manera de vivir y leer la literatura.

Fue William J. Mitchell quien en su momento habló del concepto de “e-topía” (*e-topia. Urban life, Jim-But not as We know it*, MIT, Cambridge MA, Londres 2000) como una de las consecuencias de la revolución digital que consiste en una nueva

relación entre las personas y la información. Los lectores de la actualidad consumen contenidos siguiendo esta lógica de la fragmentariedad, del titular, del tuit, que serían los ejes vertebradores de nuestro aquí y nuestro ahora. Desconcierto y rechazo son dos de las respuestas habituales hacia las transformaciones que estamos experimentando. En este sentido, creo que es necesario recuperar el último libro de Lipovetsky y Serroy, *La cultura-mundo*, que se presenta –precisamente– como una respuesta a una sociedad desorientada.

Superada la posmodernidad, la nuestra sería la era de la "hipermodernidad". Aceleración, impacto tecnológico -de la tecnociencia a las redes sociales-, globalización y mediatización podrían ser sus rasgos configuradores. Por ello es conveniente preguntarnos ¿cuál es el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y la transmisión de la cultura en este contexto? Manuel Castells anunciaba hace casi una década que el nuevo aprendizaje está orientado hacia el desarrollo de la capacidad educativa que permite transformar la información en conocimiento y el conocimiento en acción. Nuestra presuntuosa y *soi-disant* "sociedad de la información" (¡como si la información no hubiera jugado un papel clave en todas las sociedades y épocas precedentes!) a veces nos confunde y nos hace creer que el acceso a la información significa ya, *per se*, acceso al conocimiento. Gran error. Hoy más que nunca el papel que desarrolle el profesorado -con todos los métodos de los que se dote para conseguir su objetivo- es crucial para posibilitar esta transformación fundamental y casi alquímica de la información en conocimiento y del conocimiento en acción que resulta indispensable para una sociedad madura e independiente.

"Al principio fue la acción", escribe Fausto en la primera parte de la obra de Goethe cuando se enfrentaba a la traducción del evangelio. Quizás ya intuía el escritor alemán que la acción como impulso motriz sería el rasgo *epocal* del futuro siglo XXI. Movimiento, velocidad, cambio..., aunque no se sepa muy bien hacia dónde nos movemos, respecto de qué queremos cambiar y por qué hay que hacerlo tan rápidamente. Bajo este influjo, habiendo subido al tren de la informática facilitadora, convertimos al ordenador en un *tótem* contemporáneo. Hace unos años institutos, escuelas y centros de formación daban cabida de manera precipitada a salas de informática donde se suponía que el factor tecnológico debía marcar la diferencia educativa. Pasada una década y con el balance del primer curso de las escuelas 2.0, nos dimos cuenta que no fue así por varias razones, la primera de las cuales es que no resulta prudente "empezar la casa por el tejado".

Sabemos que la enseñanza es buena o mala con independencia de su factor tecnológico y disfrutar de un entorno tecnológicamente asistido (con pantallas táctiles y *gadgets* de todo tipo) no asegura una buena acción docente. Sobre todo porque quien enseña en un sentido holístico es el profesor, no las tecnologías. Obviar este punto y no atender el profesorado y sus necesidades formativas en el uso de las TIC, prestigiando socialmente su trabajo, valorando los procesos de innovación y creatividad, etc. significa hacer esfuerzos inútiles. Ciertamente, el rol de los docentes debe adaptarse y reconfigurarse al momento presente y a las características de las nuevas generaciones digitales "multi" (multifuncionales, multimedia, multicomunicadas, multiconectadas...). Los profesores ya no somos los únicos depositarios del saber y sus transmisores, sino que el acceso generalizado a la información que permite la red o los materiales didácticos digitales nos obliga a replantear los modos de ejercicio de transferencia de conocimiento. Aquí no hay vía de retorno posible: las TIC aplicadas a la enseñanza pueden ser el anzuelo con que recuperamos los estudiantes mediante los dispositivos y su *modus operandi* aplicado a los saberes que queremos transmitir.

Alfabetizaciones múltiples

Si leer tiene que ver con la palabra, los cambios de soporte han ido ampliando el espectro de la actividad que denominamos lectura para decodificar textos cada vez más complejos, para los que se necesitan nuevas alfabetizaciones. Leer también significa analizar, comprender, criticar, reflexionar, valorar y compartir. La lectura es una forma de pensar el mundo, de comprenderlo. Una sociedad lectora es una sociedad con criterio y hay que trabajar en el fomento de la lectura para lograr formar lectores que decodifique textos y que disfruten porque, como decía Joseph Joubert, recordamos mejor aquello que nos ha gustado más. Formar lectores hoy, pues, significa que la alfabetización digital debe ser básica porque vivimos en entornos multilingües, multimodales y multimedia. Los *luditas* que hasta ahora podían seguir siendo indigentes digitales se han quedado sin coartada: tenemos por delante un fecundo "tiempo de lectura", y así debe ser porque cada vez más necesitamos especialistas en textos orales, escritos, visuales, sonoros, iconográficos, audiovisuales, hipertextuales... Necesitamos lectores. Por ello hay que construir un futuro de progreso no solo invirtiendo en lectura, sino haciendo uso de todas las herramientas que el mundo 2.0 pone a nuestro alcance. La rapidez, secuenciación en "tiempos", la fragmentación que es propensa a la hipertextualidad, a la enunciación que espera del trabajo conclusivo y cooperante del

lector, a veces del “lectoespectador”, como lo denomina Vicente Luis Mora, el uso de referentes narrativos cinematográficos, etc. son recursos expresivos de nuestro ahora y nuestro aquí que no podemos desdeñar porque nuestros estudiantes están totalmente familiarizados con ellos.

Así, del mismo modo que en 1936 Walter Benjamin consideraba que en el interior de un cine la experiencia perceptiva del público era forzosamente “distraída” puesto que se veía sacudido por una serie de choques expresivos debidos principalmente a la rapidez de sucesión de las imágenes y a lo brusco de su irrupción en la pantalla; cruzada la frontera del año 2000 el público ya ha interiorizado estos modos expresivos y le son propios porque son nativos en estos lenguajes. La cristalización de algunos de estos modos y tiempos expresivos tiene lugar en las redes sociales. Su avance constituye una realidad innegable que se proyecta cada vez más en grandes medios de comunicación de masas como son la radio, la televisión o la prensa escrita, quienes no sólo no son inmunes a ellas, sino que las usan para proyectarse más y mejor y mantener el contacto con el público y distribuir sus contenidos. Y, sin embargo, ¿qué ocurre de manera general e incluso de modo acentuado, si cabe, en el ámbito educativo? Ante la novedad, la crítica.

La recurrente y desinformada crítica de las redes sociales

Criticar las redes sociales está de moda, queda bien, y últimamente es recurrente. Todo el mundo se repite: ya se sabe que son una pérdida de tiempo, que sólo fomentan la adulación o la crítica más feroz, que es un terreno abonado para el anonimato más conspicuo que aprovecha la máscara de la virtualidad para practicar insulto más descarnado y cobarde. Las redes sociales como gran *capharnaiim* de los más bajos instintos, como cadena de transmisión de banalidades, como escaparate de la frivolidad y reino de la superficialidad más absoluta. ¿Qué, sino, pueden ofrecer 140 caracteres, en el caso de Twitter o un muro como el de Facebook que para muchos es visto como un escaparate permanente? Estos son los puntos clave de la feroz crítica a una realidad comunicativa de primera magnitud que está modificando la forma en que nos relacionamos con la información, como la generamos, la difundimos, la comentamos, como vemos la televisión o leemos los periódicos, como comentamos lo que hacemos, pensamos, odiamos, amamos o simplemente queremos compartir por la más pura gratuidad del medio y de sus posibilidades de uso. Eso sí, me resulta sorprendente que quien más critica sea quien menos conocimiento tiene. Se necesitan tres minutos -si se

trata de tertulianos en medios audiovisuales - y un máximo de cinco líneas si la crítica es en formato escrito para darse cuenta de si la crítica está fundamentada o es totalmente infundada. Generalmente el crítico más vehemente ni las usa, ni conoce sus reglas de funcionamiento, y no sabe ni siquiera cómo hacer las acciones más básicas, pero es más seguro parapetarse en la crítica gruesa y desinformada que tomarse la molestia de abrirse a un nuevo escenario para el conocimiento, de analizar cómo están cambiando las relaciones sociales a partir del uso de estas redes, de ver qué lógicas siguen los flujos informativos en red y en la red por no hablar de la esfuerzo mayúsculo de intentar cambiar algo en nuestro carácter, si no personal, profesional.

Boyd y Ellison² reflexionaron en su momento sobre el "boom" de las redes sociales a partir de la identificación de elementos estructurales que las definían como servicios en red que permiten la construcción de un perfil público o semi-público en un sistema delimitado, que también permite articular un listado de usuarios con los que compartir relaciones y, en último término, que facilita la posibilidad de seguir la lista de relaciones que las personas que se relacionan con nosotros mantienen con otras personas en el interior del sistema. Estos elementos básicos son los que, desde 1997, momento en que apareció SixDegrees, la pionera en este campo que, sin embargo, desapareció en 2000; han marcado sin excesivas variaciones la esencia del fenómeno. Pero una red social es mucho más que todo eso, porque lo que todo acaba siendo es una herramienta moldeada por sus usuarios en permanente evolución. Con posterioridad a 2002, se popularizan Fotolog, LinkedIn, MySpace, Flickr, Youtube, Ning, o las grandes estrellas: Facebook y Twitter y a partir de ahí el acceso masivo a las redes es fulgurante. Hay redes que cuentan con más usuarios que habitantes tienen muchos países del mundo.

Pero para mí lo más interesante es el paradigma comunicativo que surge del uso intensivo de las redes sociales, que subraya aspectos como la participación, la rapidez de la información en tiempo real, la movilidad y la transparencia, entendiendo el concepto como el síndrome de la casa de cristal, como también se le conoce por el efecto de *extimidad* que genera el hecho de compartir en cada momento qué se hace, se ve, se piensa o se come. Yo soy usuaria intensiva de las redes sociales desde 2007 (fundamentalmente Facebook y Twitter, por orden de antigüedad de registro, pero también Instagram y, en menor medida, LinkedIn, Academia.Edu, Quora o Pinterest).

² Boyd, D. M, Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), article 11.

En estos ocho años de experiencia diaria lógicamente me he encontrado algún majadero con nombres y apellidos (aunque he bloqueado muy pocas personas y casi siempre por motivos de obcecación política o ideológica), muchos francotiradores que se esconden bajo el anonimato que les hace valientes, una cantidad acotada de predicadores, mucha publicidad más o menos afortunada y un número bastante elevado de personas que hacen circular o generan información que es relevante para mi vida o mi trabajo.

A través de las redes sociales me comunico con muchos de mis estudiantes: alumnos o ex alumnos. Twitter representa para mí un medio privilegiado de adquisición de conocimiento, especialmente de ámbitos de investigación especializada que genera la comunidad académica internacional (desde colegas de los Estados Unidos a media Europa, pasando por Australia y Latinoamérica). A través de Facebook he recibido ofertas de trabajo en el mundo editorial, audiovisual y también de la alta divulgación. Mediante Twitter he contactado con periodistas de todo el mundo en momentos decisivos como el de la manifestación en Barcelona del 11 de septiembre de 2012, o me han publicado artículos sobre el sentido de una movilización singular como aquella en diarios como el Washington Post. Las redes me conectan con gente que comparte mi manera de entender la enseñanza. Los modos de sociabilidad *online* basados en la generosidad del compartir me han permitido conocer a personas que hoy forman parte de mi círculo de amistades más cercano. En la red he llevado a cabo experiencias de aprendizaje que ha motivado y capacidad del alumnado de una manera extraordinariamente productiva en términos de rendimiento académico. Desde la red comparto lectura, recomendaciones y citas literarias que funcionan como máximas o epifanías y que generan una cascada de reverberaciones imposibles de imaginar en otros soportes. En red vivo y reconozco amigos y colegas así como detecto también los impostores que chupan información pero que nunca comparten o los que se atreven a pedirte "amistad" cuando lo único que son capaces de ofrecer es la máxima enemistad. Eludir esta realidad, trivializarla o demonizarla —cuando somos sus usuarios quienes marcamos las reglas de uso— me parece, a estas alturas, totalmente estéril.

Facebook y Twitter en el aula

Y esto, sobretodo, porque el profesorado puede hallar en estos recursos un gran aliado docente. El tema nos interesa especialmente por cuanto analizamos el uso en las aulas de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y las TAC (Tecnologías del aprendizaje colaborativo). Desde hace años uso Twitter como una

herramienta de toma de apuntes colectiva en los primeros temas al inicio de un curso universitario para poder ver qué nivel de profundidad y comprensión adquiere la clase como grupo a partir de la suma de sus individuos, para poder procesar, con posterioridad, la elaboración colectiva de unos “apuntes compartidos” a partir de la inclusión de los tuits marcados con *hashtag* en un *Google Docs* que es editado conjuntamente por el grupo. Además de mantenerles en un estado totalmente activo, atento y participativo en clase, la experiencia confirma que su nivel de comprensión y retención de conceptos es mucho más elevado que en una clase donde probablemente usarían de igual modo el móvil pero con cualquier otra finalidad. Del mismo modo, he usado Facebook como un espacio de lectura compartida como han demostrado las prácticas que he desarrollado con estudiantes universitarios desde 2009, pero también con estudiantes desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato mediante los cursos de formación de profesorado que he impartido a través de Centros de Recursos de Baleares, Galicia y Valencia, así como en el Máster en Literatura en la era digital de la UB. Pero cuando alguien no sabe cómo usar una tecnología y la vive como una amenaza, la reacción acostumbra a ser de una gran violencia: se prohíbe porque no se comprende. El testimonio de una profesora de lengua española de Mallorca después de haber abierto sus recursos con el uso de Facebook y habiendo encontrado el éxito y la motivación académica con sus alumnos es verdaderamente descorazonador.



[Redacted name]

13 gener

Hola, som una alumna teva dels cursos de TICS i Literatura a Manacor. Me va sorprendre molt positivament tot el que vaig aprendre amb tu sobre la relació dels clàssics i les noves tecnologies. Els booktrailers (poemes-trailers) dels alumnes sobre poesia popular medieval varen ser bastant atractius, tant per a ells com per a mi.

Ara la meva directiva m'obliga suspendre el grup tancat de Facebook a on presentavem els treballs i els comentaven. Intentar passar de "actriu de cinema mut a parlar una miqueta davan la càmera" a vegades és dur i trist. Una abraçada des de la Illa de la Calma.

Que hoy en día la enseñanza pasa por la tecnología es, a mi modo de ver, una realidad irreversible, pero, para hablar de un verdadero plan de digitalización escolar se necesita mucho más que ordenadores. Hace falta una buena estructura de red *wifi*, puntos de alimentación en las aulas, cañones de proyección y, lógicamente, un cambio

en la concepción del tipo de docencia a impartir, saber con qué materiales y con qué finalidad hacemos uso de la tecnología y cómo nos puede servir para conectar con nuestros estudiantes. Hoy más que nunca es necesario replantear cómo debe ser esta acción docente que pasará por dispositivos tecnológicos (continentes), materiales didácticos digitales que se caractericen por aportar valor añadido y que exploten todas las potencialidades que la red digital ofrece a la enseñanza (contenidos). Un entorno tecnológicamente asistido no asegura una buena acción docente para que quien enseña en último término es el profesor y obviar este punto y no atender el profesorado y sus necesidades formativas, prestigiando socialmente su trabajo, formándose en el uso de las TIC, valorando los procesos de innovación y creatividad, significa hacer esfuerzos que probablemente serán inútiles.

Decimos que la civilización comienza cuando tenemos conciencia de la memoria. Nuestros enfoques pedagógicos son deudores de este planteamiento, pero la problemática de sustituir el historicismo, una mirada sobre la cultura como texto colectivo en clave de pasado, a hacerlo (sólo) en clave de presente nos pasa una factura importante: el culto a la información y su inmediatez, que lleva asociada una determinada sustitución de la memoria y de la producción de sentido que nace del diálogo con el pasado.

Por mi parte, yo lo tengo claro: la lectura juega aquí un papel decisivo. Leer significa descodificar, pensar, asociar, combinar, dialogar, comprender. Y leer literatura es la mejor manera de aprender a hacerlo en su nivel más complejo, más elevado. Hay, pues, recuperar la cultura del esfuerzo del trabajo y establecer una estrategia global en términos educativos que permita la recuperación de una alfabetización de calidad, también digital, de la cultura humanística, en definitiva, y del papel fundamental que tiene la lectura (con independencia del soporte en que se lea o incluso utilizando los nuevos soportes como aliados) como estrategia crítica fundamental para la enseñanza. Schopenhauer decía que leer es pensar en un cerebro ajeno. Confío profundamente en el papel formador y transformador de la literatura. Creo en la enseñanza y en sus profesionales, en su importancia en términos de sociedad, de país, pero también en términos tecnológicos, por eso pienso que aún estamos a tiempo de abordar una reforma ambiciosa, recuperar el rumbo y salir de la desorientación. Porque ya se sabe que la mejor manera de predecir el futuro es inventarlo.

La minificción como elogio de la brevedad

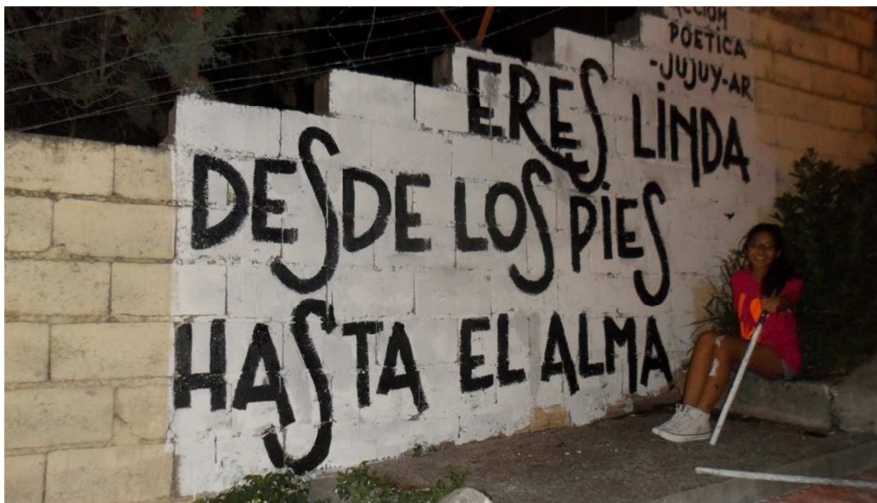
“¿Se narrará utilizando todos los resortes literarios de la complejidad que tanto pueden ayudar a profundizar en el laberinto de la realidad, o bien con el lenguaje surgido de la taquigrafía del tuit?”, se preguntaba Vila-Matas en el artículo antes citado. Pues bien, la estética de la brevedad está desarrollando formas creativas muy interesantes: el territorio comprendido entre una y dos-mil palabras es el del minimalismo literario. Nada nuevo bajo el sol... o casi. Aforismo, sentencia, fábula, epitafio, moraleja, haiku haiga, greguería, minicuento, microcuento, micropoema, nanocuento, flashpoema, microcuento, tuitrelato, tuitpoema... son algunas de las denominaciones de esta irrupción creativa del minimalismo y la brevedad. Decía Julio Torri, maestro en estas lides, que “el horror por las explicaciones y amplificaciones me parece la más preciosa de las virtudes literarias”. Con todo respeto, no podría estar más en desacuerdo con él, puesto que hallo placer en la amplificación que es una de las formas de la literatura como forma del ocio y del placer de otros tiempos: pienso en *Ana Karenina*, por ejemplo: una bella forma de la explicación literaria hecha virtud en manos de Tolstoi. Después de todo, como nos cuenta en su microcuento “Literatura” el mismo Torri:

El novelista, en mangas de camisa, metió en la máquina de escribir una hoja de papel, la numeró, y se dispuso a relatar un abordaje de piratas. No conocía el mar y sin embargo iba a pintar los mares del sur, turbulentos y misteriosos; no había tratado en su vida más que a empleados sin prestigio romántico y a vecinos pacíficos y oscuros, pero tenía que decir ahora cómo son los piratas; oía gorjear a los jilgueros de su mujer, y poblaba en esos instantes de albatros y grandes aves marinas los cielos sombríos y empavorecedores. La lucha que sostenía con editores rapaces y con un público indiferente se le antojó el abordaje; la miseria que amenazaba su hogar, el mar bravío. Y al describir las olas en que se mecían cadáveres y mástiles rotos, el mísero escritor pensó en su vida sin triunfo, gobernada por fuerzas sordas y fatales, y a pesar de todo fascinante, mágica, sobrenatural.

Dejando las estéticas literarias a un lado, la fascinación contemporánea por el minimalismo se ve en poemarios singulares, libros-objetos como el de Elvira Ramos: *Los dolores* (tiraje limitado a 50 ejemplares) en que la poesía se presenta como remedio contra los dolores. Por ello se incluye un “prólogo-prospecto” con información para el usuario, que es como es denominado aquí el lector por parte de Alberto Gamoneda.



O la poesía como forma de conquista del espacio público bajo la forma de pintadas colectivas que dejan mensajes en los muros, una suerte de conquista literaria del espacio público:



Afirmaba Roland Barthes que la lengua es el límite inicial de lo posible. Y la relación lúdica y artística con la lengua nos abre el territorio de lo literario, también en la brevedad. Lectura mini *versus* minificción. Un concepto, éste, que abarca todos los textos extremadamente breves, según lo acordado en el I Encuentro internacional de Minificción que tuvo lugar en el año 1998. Juan Armando Epple la define de este modo tan poco constrictivo:

La minificción tiene un territorio pequeño y le gusta pivotear en las fronteras, que a veces son bastante borrosas. Si parece un poema, es que es un poema. Si parece un aforismo, sin duda es un aforismo. Si no se sabe bien lo que es, probablemente sea una minificción.

Tan minificción podría ser este cuento de Pere Calders: “Copyright”: “Algú m’ha fet a mi i he estat venut. Mai no he pogut saber qui ha cobrat els drets ni si he estat un bon o un mal negoci³”, como este micropoema de Ajo: “Esto supera la ficción, / debe de ser la realidad”. David Lagmanovich, autor de *El microrrelato hispánico* (2007) se refiere al concepto de “escala narrativa” para referirse al microrrelato: “El microrrelato forma parte de un *continuum* que abarcaría el ciclo novelístico: la novela, la *nouvelle*, el cuento y el microrrelato. Tal es la escala básica de la narratividad” (<http://es.wikipedia.org/wiki/Minificci%C3%B3n>). Por su parte, Lauro Zavala afirma que la minificción se inserta en la posmodernidad debido a su carácter fragmentario, rapidez, incertidumbre discursiva, ironía, a lo paradójico y a su producción masiva (<http://www.redmini.net/pdf/cursozavala.pdf>) :

La minificción experimenta con otros niveles de la ficción, como son el espacio gráfico-discursivo, el título y la tipografía, o el uso de signos no ortográficos. Y parodia algunos géneros de la estética de la brevedad, como los haikus y las greguerías, además de imitar otras clases de discursos, como el científico, los instructivos y el telefónico.

Álvaro Mutis, en una entrevista con Cristina Riveragarza (http://elpais.com/diario/2007/11/24/babelia/1195864752_850215.html), lo había resumido así reivindicando un fuerte uso intransitivo del lenguaje: “No hay que ponerle a la escritura nimbo alguno. ¡No, por dios! Es lo mismo nuestro de todos los días. Escribir es”. No puedo imaginar mejor conclusión para hablar de la literatura, de la lectura, de la minificción como forma creativa de nuestro tiempo que va desarrollando espacios de creatividad que encuentran en las redes y en sus usuarios a consumidores, espectadores, usuarios y -pese a todo-, lectores que los profesores de hoy en día

³ “Copyright: Alguien me ha hecho y vendido. Nunca he podido saber quien ha cobrado los derechos ni si he sido un buen o mal negocio” (la traducción del catalán es mía).

debemos cuidar, fidelizar y –de ser posible- ampliar. ¡El reto está en nuestras manos y es ineludible!

Referencias bibliográficas

- Boyd, D. M, Ellison, N. B. (2007) “Social network sites: Definition, history, and scholarship”. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), article 11.
- Fidler, R. (1998) *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*, Buenos Aires: Granica.
- Lagmanovich, D. <http://es.wikipedia.org/wiki/Minificci%C3%B3n>)
- Marramao, G. (2011) *La pasión del presente. Breve léxico de la modernidad-mundo*, Barcelona: Gedisa.
- Mitchell, W.J. (2000) *e-topia. Urban life, Jim-But not as We know it*, MIT: Cambridge MA, Londres.
- Mutis, Á. (2007) entrevista con Cristina Riveragarza en “El País”: http://elpais.com/diario/2007/11/24/babelia/1195864752_850215.html.
- Valéry, P. (1928) *Pièces sur l'art*, «La conquête de l'ubiquité»: http://classiques.uqac.ca/classiques/Valery_paul/conquete_ubiquite/valery_conquete_ubiquite.pdf .
- Vila-Matas, E. (2011) “Empobrecimiento”: http://elpais.com/diario/2011/05/24/cultura/1306188004_850215.html y “Nos perdimos la revolución”: http://elpais.com/diario/2011/05/29/catalunya/1306631254_850215.html)
- Zavala, L.: <http://www.redmini.net/pdf/cursozavala.pdf>

HIPERTEXTO Y LITERATURA: NUEVAS PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS

Susana Tosca
IT University of Copenhagen

Resumen

Este capítulo explora las nuevas aplicaciones pedagógicas del hipertexto como herramienta para la enseñanza de la literatura en la era *Web 2*, en relación con las teorías más recientes de alfabetismo digital (*digital literacy*). Proponemos una serie de actividades hipertextuales que aprovechan las redes sociales para estimular la creatividad de los alumnos.

Abstract

This chapter explores the pedagogical affordances of hypertext as a tool for teaching literature in the *Web 2* era in relation to newer theories of digital literacy. We propose a series of hypertextual activities that harness the power of social media and can stimulate students creativity.

Antecedentes: el hipertexto y la enseñanza de la literatura

Han pasado doce años desde que leyera mi tesis doctoral, origen del libro *Literatura Digital. El Paradigma Hipertextual* (Tosca, 2004). El proyecto exploraba las posibilidades del formato hipertextual como soporte pedagógico. La parte práctica estaba centrada en el diseño de un sistema de hipertextos que ilustraran la aplicación del nuevo medio a la enseñanza de la literatura (en este caso la obra de James Joyce), que después probé con alumnos universitarios. El examen minucioso del concepto de hipertexto como teoría generadora de ideas y la evaluación del prototipo me llevaron a concluir que en aquel entonces (2000) había una discrepancia profunda entre los sueños utópicos de los que veían en el hipertexto una nueva pedagogía liberadora (que además encarnaba los ideales de la teoría postmoderna) y los problemas técnicos y didácticos

que originaba su implementación (Tosca, 2004: 63). Los teóricos hipertextuales consideraban que el sistema educativo literario estaba paralizado por el dominio aplastante del canon y los estudiantes eran súbditos sin voto ni capacidad creativa. El hipertexto, con sus estructuras abiertas, era la panacea para curar estos males. (Tosca, 2004 55-60).

Pero la práctica demostraba que aunque era posible construir redes intertextuales que contribuyeran a contextualizar los textos o las épocas (como la sobresaliente *Victorian Web*¹ de George Landow, que sigue creciendo), no era posible convertir a los estudiantes en co-creadores de las dichas redes. Ni las herramientas informáticas estaban a la altura ni el grado de familiaridad del estudiante medio con la tecnología lo permitía. Y sin esta actividad creadora de los estudiantes, las esperanzas de crecimiento pedagógico puestas en la nueva tecnología se quedaban en papel mojado.

En medio de todo el entusiasmo con poco fundamento empírico que domina la época, destaca el trabajo de Dillon, McKnight y Richardson, que ya en 1993 advertían que "merely illustrating content structures in the interface is not sufficient for helping learners acquire that structure" (McKnight, 1993: 153). O sea, que enfrentarse a la meta-estructura asociativa del hipertexto no puede convertir a los lectores en autores. Todo lo más ofrece el valor añadido de sopesar los enlaces antes de elegirlos, pero eso no es lo mismo que ponerse al nivel de los expertos que han producido los textos.

Las cosas, sin embargo, podrían mejorar si utilizásemos el hipertexto para que los alumnos crearan sus propios enlaces. Por eso me alegra sobremanera retomar este asunto en la era de las redes sociales, en que los jóvenes están más que acostumbrados a moverse por Internet, seguir enlace tras enlace e incluso hacer visibles y *performativas* sus relaciones sociales en servicios como *Facebook*. El hipertexto es una realidad tan omnipresente que se ha vuelto prácticamente invisible, y el usuario habitual de los nuevos medios ha adquirido experiencia como hiperlector y en muchos casos hipercreador.

La pregunta que trataré de contestar en este capítulo será pues: ¿cómo se puede aprovechar el hipertexto pedagógicamente para enseñar literatura en este nuevo contexto de la era *Web 2*?

Hipertextos, enlaces y Web 2

¹ Accesible en <http://www.victorianweb.org>

La idea de hipertexto no es extraña para los que se ocupan de enseñar literatura. Una obra literaria anotada es en realidad un hipertexto en papel, ya que muchas palabras son el origen de enlaces externos: información etimológica, geográfica, biográfica, intertextual con otras obras, mitos, etc. En una edición en papel, el lector tiene que moverse constantemente del texto principal a las notas, sean a pie de página o al final del libro. Si esto se tradujese a una plataforma digital, el lector podría activar las notas con un *click* y los enlaces se cargarían en la misma pantalla. Esto permitiría además continuar la búsqueda más allá del contexto de la propia obra; por ejemplo una anotación geográfica sobre una calle de Dublín puede llevar al lector a buscar dicha calle en Wikipedia y descubrir que la pastelería que menciona James Joyce todavía existe. Quizá el lector la haya hasta visitado cuando estuvo en Dublín de vacaciones...

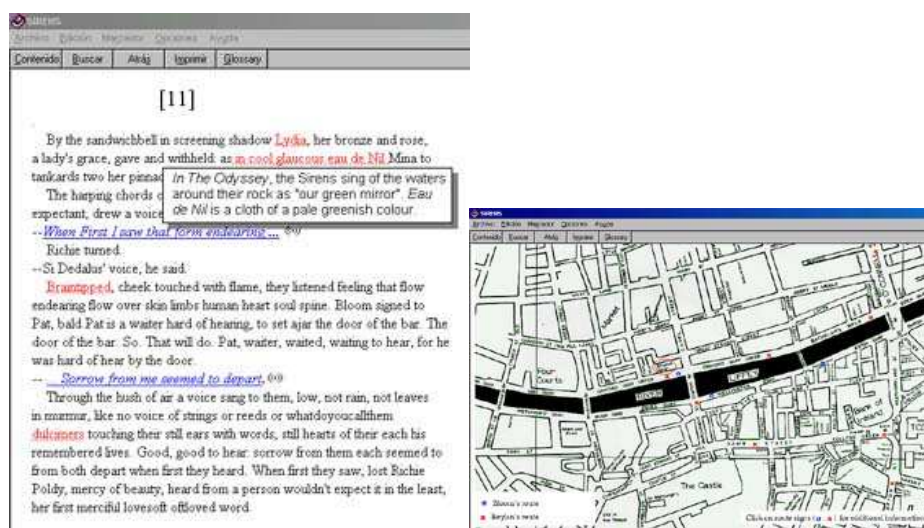


Fig. 1. El hipertexto : "Sirens in Hypertext", de Tosca Janssens (1995)

Podemos pues construir un hipertexto de muchas maneras. En este ejemplo se trata del programa "windows help", que está pensado para hacer enciclopedias temáticas de ayuda. Pero la propia red, el lenguaje HTML, es un hipertexto, y también lo son plataformas que trabajan con enlaces como *Storyspace*, *Tinderbox*, o *Evernote*, entre otros. El hipertexto es además la base estructural que subyace tras muchos juegos de ordenador, con estructuras multilineales que permiten que los jugadores lleguen a la meta por diversos caminos.

La esencia del hipertexto eran y siguen siendo pues los enlaces. En una definición muy simple podemos decir que el hipertexto es texto más enlaces, o textos enlazados:

El hipertexto es una estructura de base informática para organizar información que hace posible la conexión electrónica de unidades textuales (de diferente tamaño, categoría y naturaleza) a través de enlaces (links) dentro de un mismo documento o con documentos externos. Requiere la manipulación activa del lector para poder ser leído/utilizado, además de la actividad cognitiva común a cualquier proceso de lectura. (Tosca, 2004: 34)

Esta definición trata de incorporar la actividad consciente del lector como componente esencial de la forma hipertextual. Se trata de algo tan simple como de afirmar que los lectores *piensan* antes de activar un enlace u otro, que no se trata de un espasmo mecánico desprovisto de sentido. Esta insistencia en el momento de reflexión que precede a la elección de un enlace es la base de los hipertextos educativos que diseñé en aquel momento.

La conclusión de la investigación empírica en aquel trabajo fue que al construir hipertextos educativos, debíamos trabajar la estructura de enlaces tanto o más que el contenido de los propios nodos, pues el camino de los lectores a través del laberinto estaba cargado de significado, y se obtenían diferentes beneficios de una estructura muy clara (informativa) y de otra más oculta (lírica) (Tosca, 2004: 114-115).

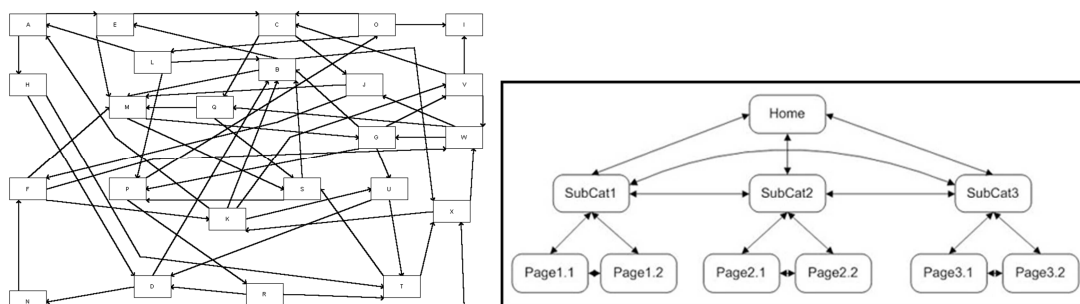


Fig 2. Un hipertexto literario con muchos enlaces (lírico), y uno más jerárquico/informativo (típica página web)

Trece años después, me choca el "autor-centrismo" de la definición, si se me permite el barbarismo. Los hipertextos que proponía entonces son redes asociativas que los lectores simplemente navegan, pero que han sido totalmente planeadas a priori por un autor más que omnisciente, pues controla no sólo el nivel textual sino el de las redes de enlaces. Bien es verdad que la actividad de elucubrar en cada salto de enlace es en sí misma un valor añadido a la actividad interpretativa normal en cualquier texto, pero se trata de una participación limitada.

Esta propuesta de diseño respondía a la realidad tecnológica del momento y permitía trabajar con la forma hipertextual de manera sencilla y accesible. Hoy en día, sin embargo, hay multitud de herramientas informáticas y servicios en línea que

posibilitan diversas formas de participación, y que van más allá de lo que Marie Laure Ryan denominaría hipertexto "externo/explorativo" (Ryan, 2001), acercándose más bien a los dos tipos propuestos por Aarseth: los textos configurativos (en que el lector elige qué unidades textuales formaran su meta-texto) y los textónicos (en que el propio lector crea las unidades textuales) (Aarseth, 1997: 64).

La idea de *Web 2*² insiste en el nuevo dinamismo de la red, y quiere diferenciarlo de sus inicios más estáticos. Ahora ya no es una colección de páginas web aisladas que los buscadores clasifican en rígidas taxonomías, sino que los enlaces se han multiplicado, y determinan la lógica procesual de los buscadores (siguiendo el ejemplo de Google). *Web 2* es la plataforma sobre la que se construyen las nuevas redes sociales, o servicios en que los usuarios comparten información de diversos tipos (personal, blogs, fotografías) integrados en complejas redes de relaciones. La idea de red (*network*) es fundamental para comprender el funcionamiento técnico y social de este nuevo entorno, en que los usuarios son autores de contenidos con un volumen nunca visto hasta ahora.

A los que nos dedicamos a la docencia, la idea de las redes sociales suele horrorizarnos. Evoca filas de alumnos ensimismados ante las pantallas de sus portátiles o *smartphones*, actualizando su perfil de *Facebook* o conversando en *Twitter* mientras nosotros hablamos desde la cátedra para que nos escuchen exclusivamente las paredes. Pero la facilidad de nuestros jóvenes para establecer enlaces (de su blog a otro, de su perfil a otro, de un "hilo" de comentarios al siguiente, etc.) puede aprovecharse didácticamente.

Nueva pedagogía digital

De entre todos los que han tratado de definir en qué consiste el "alfabetismo digital" (*digital literacy*), quizá sea David Buckingham quien lo haya hecho con mayor rigor y entusiasmo a lo largo de los últimos años. Buckingham insiste en que para nuestros jóvenes, las nuevas tecnologías son formas culturales en sí mismas (2006: 264), y que no sirve sólo incorporarlas de manera accesoria en nuestro sistema educativo. Además, el alfabetismo digital no es únicamente una cuestión de saber buscar en línea y distinguir las fuentes serias de las que no lo son:

² La expresión fue acuñada en 1999 por Darcy DiNuzzi (1999) pero suele asociarse a Tim O'Reilly que la popularizó en los años posteriores.

Critical understandings can and should be developed through the experience of media production, and not merely through critical analysis. Media literacy involves "writing" the media as well as "reading" them (2006: 273).

Cada asignatura tiene que encontrar sus propias formas de estimular la capacidad creativa de los alumnos a través de la producción de contenidos digitales, dado que la variedad de objetivos pedagógicos y aplicaciones informáticas es tal, que es absurdo intentar dar una respuesta que sirva para todos.

Buckingham no es el único que ha señalado la importancia del aspecto productivo de la educación digital. Allan Martin habla de un "tercer nivel de alfabetización digital"³, el nivel de "transformación". Y David Gauntlett, en su exitoso libro *Making is Connecting*, insiste también la importancia de los actos creativos para el desarrollo humano en general (2011).

Si traducimos esto a términos hipertextuales y literarios, se trata de encontrar formas de estimular a los alumnos a crear enlaces entre las obras estudiadas y sus conocimientos literarios y culturales, así como con su propia vida y visión del mundo.

Queremos aquí hacer una anotación metodológica, que más bien es un caveat, acerca de las propuestas que introducimos a continuación. Desde la IT University of Copenhagen tratamos de participar en el debate social acerca de la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza (primaria, secundaria y superior). En este momento tenemos estudiantes de doctorado investigando diversos temas en el área de encuentro de la cultura digital y la pedagogía, y participamos en diversos grupos de asesoramiento de instituciones políticas relacionadas con la enseñanza. En este contexto, el clima es propicio para experimentos pedagógicos en el aula, y en los últimos cinco años he probado diversas actividades hipertextuales con los alumnos. Sin embargo, estos experimentos no están integrados en un proyecto homogéneo de investigación pedagógica más allá de un interés personal por las aplicaciones del hipertexto. Los proyectos han surgido un tanto *ad hoc*, según el material que estuviéramos tratando en cada momento. Sólo después ha resultado evidente que el denominador común de todos ellos era estimular a los alumnos a crear sus propios enlaces. Recientemente he comenzado a recopilar información sobre cada nuevo experimento, creando fichas de objetivos e indicadores de éxito pedagógico, invitando a los alumnos a realizar evaluaciones de cada actividad, etc. Pero este proceso empírico no ha concluido aún,

³ El primer nivel sería el de competencia digital (uso básico del ordenador) y el segundo el de uso (navegar, encontrar información, usar aplicaciones y programas).

por lo que todavía no hay resultados definitivos ni conclusiones rotundas. Por eso lo que viene a continuación es más bien un catálogo de propuestas de actividades que desarrollan la idea de los enlaces hipertextuales de modo diferente, y que esperamos sirvan de inspiración a los docentes.

Las cien metamorfosis de los enlaces hipertextuales

Hemos escogido tres áreas especialmente productivas relacionadas con las ideas hipertextuales introducidas más arriba: el retorno del *Memex*, los enlaces que se materializan y el *remix*. El denominador común es que en todas las actividades propuestas, los alumnos son los responsables de crear enlaces hipertextuales de naturaleza variada, así como de justificar sus elecciones en discusiones posteriores con los profesores y el resto de compañeros.

Los enlaces hipertextuales ya no son sólo texto azul en una página *web*, sino que han adoptado nuevas caras y nuevas materialidades. Es un tanto pretencioso hacerle un guiño a Ovidio en el título de esta sección, pues no vamos a proponer tantas transformaciones como hace él. La intención es más bien recordar que lo antiguo puede ser valioso; insistir en que las nuevas tecnologías de la era *Web 2* se pueden comprender y aprovechar desde la "vieja" óptica hipertextual. Es decir, que detrás de estos nuevos "disfraces" está el enlace como sostén de la idea de red (*network*), y eso nos va a ayudar a dar sentido a aplicaciones en apariencia dispersas y de utilidad pedagógica dudosa.

El retorno del Memex

Es inevitable hacer una mención al texto clásico de Vannevar Bush (1945) cuando hablamos de hipertexto didáctico en la era *Web 2*. Bush soñaba con una máquina que nos permitiera almacenar toda nuestra biblioteca en un mueble automatizado. Una pantalla doble sería el medio para acceder a esta información, que podríamos anotar, conectar y compartir a voluntad; facilitando así el acceso al conocimiento. Durante muchos años este ha sido un sueño utópico que a pesar de haber inspirado a muchos programadores y diseñadores, había sido imposible de realizar.

Hasta ahora. Repositorios de libros como el *Proyecto Gutenberg* o *Google Books* encarnan fielmente la idea de la vasta biblioteca accesible a través de una pantalla, y además permiten la búsqueda automatizada. Sin embargo todavía no nos

dejan registrar nuestras "excursiones" buscando material, como soñaba Bush, cuya visión otorgaba incluso más poder al usuario.

Aun así, la labor de los investigadores se ha transformado radicalmente en los últimos diez años. Ahora no tenemos que esperar a que llegue el correo con las nuevas ediciones de las revistas científicas o a que el préstamo interbibliotecario nos consiga un ejemplar de un libro especialmente raro (que podremos consultar sólo en la sala de una biblioteca). Ahora los nuevos artículos de investigación se encuentran a sólo un click de nuestras pantallas (siempre que nuestra universidad esté abonada a los grandes repositorios de revistas científicas como JSTOR, Sage, Springer, etc.). En cuanto a los libros, una consulta rápida en *Google Books* nos aclarará si es algo que merece la pena encargar o si nos basta con esa mirada casi furtiva. Y todo esto sucede sin apenas demora, instantáneamente.

En un mundo de riqueza exuberante de información, el verdadero arte no es el del detective que ha de desenterrar un tesoro oculto, como en las bibliotecas de antaño, sino más bien el del sabueso que sabe descartar los mil olores intrascendentes para llegar al único hueso. A los educadores se nos presenta el problema nada desdeñable de enseñar a los alumnos a orientarse en este bosque de sabiduría tan excesivo. Nosotros, los profesionales del saber, contamos al menos con una formación sólida y unas referencias que nos permiten reconocer si una fuente resulta fiable a primera vista o no. Pero un alumno que acaba de empezar el bachillerato no puede distinguir si el artículo de *Wikipedia* malinterpreta la teoría de la deconstrucción de Derrida, por poner un ejemplo.

Y precisamente el hipertexto como metáfora es una herramienta bastante útil para descartar las fuentes poco fiables, porque *Google* y otros motores de búsqueda basan sus algoritmos en lo tupido de los enlaces: las páginas que son enlazadas más a menudo por otras páginas en la misma área semántica obtienen mayor preeminencia en los resultados de búsqueda. Esto por supuesto se puede "trucar" mediante anuncios o creando enlaces falsos, pero aun así es bueno que los alumnos conozcan esta mecánica. Porque el mismo principio se puede aplicar a los artículos aparentemente científicos que se encuentran en línea. Si una página o artículo parece fiable, se pueden realizar búsquedas por título para comprobar que un número suficiente de otras páginas relevantes lo mencionan en sus listas de enlaces o bibliografías. Si un artículo parece muy interesante pero se encuentra aislado en la red, sin referencias que apunten a él, lo mejor es que el alumno consulte con el profesor antes de utilizarlo.

Enseñar a los alumnos a desarrollar su sentido crítico en relación con las fuentes es sin duda importante, pero no es "transformadora", en el sentido de Martin que mencionábamos antes.

Hay sin embargo plataformas específicamente diseñadas para registrar la variedad de datos, textos o imágenes que despiertan nuestro interés y que además permiten que lo compartamos con otros. Se suelen llamar "herramientas de anotación social" (social annotation tools) y se dieron a conocer a raíz del éxito de Delicious⁴. En su origen era simplemente una página que permitía hacer listas de marcadores y compartirlas con otros usuarios. Las listas eran públicas, y el sistema compilaba listas de interés general recogiendo los marcadores más populares (a la manera de *YouTube*).

En nuestros cursos, hemos utilizado esta herramienta y otras similares para crear archivos de interés común, por ejemplo de obras de arte digital. Este curso nos hemos mudado a la aplicación *Clipboard*, porque aparte de ofrecer las mismas funciones de anotación, permite añadir etiquetas (#hashtags), y tiene una presentación que favorece más lo visual, lo que estimula la creatividad de los alumnos. Una vez a la semana, los alumnos han de publicar una nota en el clipboard común del curso. Cada nota ha de ser un enlace a una obra de arte digital, y ha de contener como mínimo dos etiquetas que la categoricen; puede ser el género, tema, perspectiva teórica, etc. El curso tiene 46 alumnos, con lo que la biblioteca de obras digitales llega a tener 644 notas en las 14 semanas del curso. Los alumnos utilizan las notas de modo diverso, desde inspiración para conocer obras que de otro modo les hubieran pasado desapercibidas a escribir ensayos para este u otros cursos. Por ejemplo si alguien está escribiendo un ensayo sobre el género "digital poetry", una búsqueda por etiquetas le proporcionará unas cuantas decenas de ejemplos dentro de ese género, anotados por sus compañeros.



Figura 3. Una nota en *Clipboard*

⁴ Cuando se fundó en 2003 se llamaba del.icio.us.

Lo interesante de *Clipboard* es que también permite que cada alumno mantenga sus recopilaciones personales, con notas privadas (sobre los textos, observaciones, etc.) que sólo comparten en el clipboard común si así lo desean. Hemos trabajado muchos años con *scrapbooks* manuales, y nuestra experiencia es que los alumnos prefieren la versión electrónica, pues la posibilidad de establecer enlaces con las notas de otros alumnos, así como de ilustrar las suyas con imágenes, videos, etc. de la red supone un valor añadido de gran importancia.

Esta forma de trabajar está inspirada directamente en los senderos del *memex* de Vannevar Bush, y aunque sólo tiene validez dentro del contexto del curso, esperamos estimular unos hábitos de anotación que les demuestren a los alumnos las ventajas de registrar sus observaciones y reflexiones para referencia futura e inspiración.

Enlaces que se materializan: lugares y tesoros

Hay un modo nuevo de materializar la literatura que consiste en sacarla de las páginas de los libros, darle una localización geográfica e invitar a otros "usuarios" a descubrir nuestra versión particular de la obra o la vida de un autor. Nuestro experimento se basa en dos aplicaciones muy distintas: *lovelyguide* y *geocaching*.

El primer ejemplo se basa en la superposición de cartografías literarias sobre cartografías reales. El programa *Lovemyguide*⁵ permite la creación de "guías móviles" gratuitas online. Los alumnos descargan un mapa de la ciudad elegida (basado en *Google Maps*) y añaden marcas en los lugares que les interesen. Cada marca puede contener imágenes, video, audio o texto; y los creadores pueden establecer un recorrido "turístico" que queda registrado online. Después, los usuarios descargan una aplicación en sus teléfonos móviles y pueden seguir el recorrido directamente en la calle activando el GPS. Cada vez que lleguen a uno de los puntos señalados, pueden interactuar con la aplicación y leer/ver la información que el autor haya preparado.

Quizá el uso más obvio de esta herramienta sea el de traducir efemérides vitales de un autor (lugar de nacimiento, escuela, casa, universidad, etc.) o los lugares emblemáticos de una novela (como el París del *Código Da Vinci*) a un recorrido turístico virtual. Pero eso no sería más que una "traducción" geográfica mecánica, en la que los programadores siguen una pauta ya establecida. En nuestro curso de estética digital hemos escogido una opción más arriesgada pero a nuestro juicio más creativa,

⁵ <http://www.lovelyguide.com>

que consiste en "traducir" la simbología de una obra a una localización geográfica. A continuación presentamos brevemente uno de nuestros mini-proyectos.

El poeta danés Michael Strunge fue uno de los máximos representantes de la generación punk en los años ochenta en Copenhague. Su visión negativa de la sociedad en general y la vida de la gran ciudad en particular se plasma en unos poemas llenos de fuerza simbólica, imágenes impactantes y un lenguaje original e intenso. Les pedimos a los estudiantes que hicieran su propio mapa de Strunge, escogieran los lugares en que podrían desarrollarse diferentes escenas (que los poemas no sitúan en ningún sitio concreto) y documentaran sus elecciones. Cada estudiante se convierte así en un programador-creador que utiliza su propia capacidad interpretativa (y a menudo su propia biografía) para identificar lugares que resuenen con la lírica del poeta. Uno de los poemas "Kronisk Krampe" (espasmo crónico) sobre la vida en la ciudad aparece de esta manera situado en lugares muy diferentes, según la interpretación de cada alumno. Pero casi más interesante que especular acerca de las localizaciones geográficas es el material que los alumnos eligen para ilustrar sus puntos en la "guía turística", es decir, sus enlaces a la obra del poeta. Suben fotografías de los lugares elegidos, a veces de las calles vacías o de protagonistas de la vida nocturna de la ciudad, canciones que sirven de banda sonora, videos del tráfico o los paseantes, textos autobiográficos que elaboran y extienden los símbolos del poeta... hasta un sueño dramatizado.

Todo este material explicita la exploración de las implicaturas débiles que hemos identificado en otros trabajos (Tosca, 2004: 104-116) como característica de los hipertextos de ficción. Lo interesante de esta herramienta es que estructura y hace visible esta búsqueda de sentido tan inherente a la poesía y la literatura en general, de modo que los alumnos incorporan la obra literaria a su propia experiencia vital y cultural.

Nuestro segundo ejemplo de materialización de los enlaces es parecido al anterior, pero además de la localización geográfica se sirve también de objetos reales. Se trata del pasatiempo de la "caza del tesoro", que ha encontrado en el *Geocaching*⁶ la plataforma ideal para que miles de entusiastas de todo el mundo puedan compartir su hobby. El ejercicio que hemos realizado repetidas veces con nuestros alumnos consiste en crear una caza del tesoro que responda a una obra que estemos estudiando, por ejemplo las *Islandske Sagaer* (sagas islandesas) que son historias de la era vikinga

⁶ <http://www.geocaching.com>

escritas durante la edad media. Los alumnos, en grupos de seis, llenan una "caja del tesoro" (normalmente un recipiente de plástico) con objetos relacionados con el tema que han de fabricar ellos mismos; por ejemplo, unos collares de cuero con runas y motivos vikingos. A continuación esconden o entierran la caja en algún lugar de la ciudad, registran las coordenadas GPS y crean una serie de "pistas" que tienen que ver con la obra en cuestión, y que otro grupo de alumnos ha de ir resolviendo hasta llegar al tesoro. Las pistas se publican en la página web de *Geocaching*, y pueden combinar diversos medios de comunicación como vehículo, desde simples mensajes de texto a fotografías o códigos QR que llevan a páginas web con preguntas y enigmas relacionados con la obra. Este ejercicio incita a la expansión geográfica y fuerza a los alumnos a inventar/encontrar una "materialización" de las historias para llenar las cajas del tesoro. Además, la fascinación por las estructuras lúdicas y la necesidad de motivar al equipo contrario de jugadores hacen que los alumnos le dediquen mucha energía al diseño de los enigmas, creando auténticas narrativas espaciales (Jenkins, 2003).

Remix: la forma estética de la nueva era web

El último tipo de enlaces que queremos mencionar es el que se da en las mezclas que se hacen en el *remix*, el collage de la era electrónica. El término *remix* nace con las mezclas de canciones de los disc-jockeys, y ha pasado a utilizarse también en relación a otros medios (Navas 2007). Un ejemplo impreso es *Pride and Prejudice and Zombies* (2009), la parodia que el escritor Seth Grahame-Smith realizó extendiendo el texto del original de Jane Austen. Grahame-Smith intercaló escenas y diálogos que convirtieron el mundo pastoral de la campiña inglesa de Austen en un infierno apocalíptico poblado de zombies y otros monstruos. La superposición de géneros en este pastiche transgresor le da una vuelta de tuerca sorprendente al texto clásico.

Remixes hechos por amateurs se pueden encontrar también en YouTube. Los aficionados ponen banda sonora a sus imágenes favoritas (por ejemplo los cuadros de un pintor concreto), hacen "videos musicales" cortando y pegando imágenes de sus películas preferidas y añadiendo una música alternativa o incluso superponen dos productos similares de modo paródico.

Los remixes son más que la mera suma de dos textos mediáticos, pues su superposición añade siempre un comentario que sitúa los textos originales en una nueva y, a veces sorprendente, perspectiva.

Hemos utilizado el remix para desarrollar las capacidades analíticas de los alumnos en relación con el estudio de distintas teorías culturales. Por ejemplo, les entregamos a los alumnos un libro infantil titulado "Princesas Disney" que presentaba 8 páginas con las princesas más emblemáticas (Cenicienta, Bella, Ariel, etc.) y unos pequeñas poesías laudatorias. Cada grupo recibió el encargo de utilizar el libro como material original para desarrollar un remix basado en uno de los textos teóricos que habíamos leído en la clase (feminismo, marxismo, deconstrucción, etc.). Los remixes resultantes convirtieron a las princesas de Disney en monstruos de todo tipo, y pusieron en juego un riquísimo material multimediático (música, videos, recortes de revistas del corazón, etc.) que los alumnos reinterpretaron en relación con las teorías críticas. Los enlaces que crearon demostraron un grado muy alto de comprensión de las teorías y de madurez interpretativa de su consumo de cultura popular.

Superficialmente, el remix puede parecer una forma bastarda, desprovista de originalidad, pues se trata de "unir" cosas ya existentes. Pero defendemos que la operación de conectar ideas e imágenes es esencialmente creativa, como sostienen los defensores de teorías cognitivas de la creatividad (Prager, 2012). No es ni más ni menos que darles a los alumnos la oportunidad de hacer los enlaces hipertextuales ellos mismos, en lugar de navegar por redes hechas por otros. Son competencias muy valiosas en la era *Web 2*, como señala Ola Erstad, que ha estudiado la práctica de remix en un contexto de escuela primaria:

The important challenge is to move away from a simplistic understanding of digital literacy as the skills in operating the technology, towards the more complex set of competencies, such as selecting, organizing, reflecting, evaluating, creating and communicating (Erstad, 2008: 198).

A modo de breve conclusión

Aunque aún no hemos concluido la evaluación definitiva de estas actividades, hemos podido constatar sobre la marcha una serie de efectos beneficiosos derivados de permitir a los estudiantes trabajar creando sus propios *enlaces*.

Los alumnos demuestran entusiasmo y ganas de trabajar cuando se les pide que hagan ellos las conexiones (sean estas del tipo que sean). A pesar de que estos experimentos requieren más trabajo que otros ejercicios más tradicionales (como leer textos o hipertextos), los alumnos afirman haberse implicado más y haber aprendido

más que con las formas más pasivas de recepción de conocimientos. Es importante señalar que para que este efecto positivo se produzca, hay que haber trabajado antes las bases tradicionales; por ejemplo, el remix de las princesas Disney nunca hubiera funcionado si los alumnos no hubieran tenido una buena base de teoría crítica. Es decir, estas actividades nunca han de plantearse como sustitutas de modos de enseñanza tradicionales, sino más bien como un complemento que refuerza competencias complementarias.

En las encuestas preliminares, los alumnos mencionan otra ventaja de estos experimentos: la posibilidad de utilizar provechosamente sus conocimientos generales, su visión del mundo y su cultura mediática, poniendo las materias obligatorias en otro contexto que se percibe como más relevante. En otras palabras, estos experimentos hacen que los alumnos se sientan implicados directamente, y contribuyen a contrarrestar la posible alienación que un sistema académico sin conexión con la realidad social de los jóvenes pueda provocar.

Es necesario sin embargo señalar que no todo es positivo. A veces la tecnología no funciona, o surgen problemas en los grupos de alumnos si algún miembro no está motivado o no tiene las competencias técnicas básicas. El profesor ha de estar preparado para improvisar si falla la tecnología y motivar/ayudar a los rezagados. Este tipo de actividades experimentales son más arriesgadas que otros modos de enseñanza tradicional, con lo que los docentes han de preparar planes alternativos para salvar la clase si la tecnología falla.

En cualquier caso, nos atrevemos a afirmar que el enlace, y con él el hipertexto, son conceptos que en la era *web 2* están más vivos que nunca. Todavía no hemos visto todo lo que pueden dar de sí.

Referencias bibliográficas

- Aarseth, Espen (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Buckingham, David (2006). "Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media?". *Digital Kompetanse*, 4, Vol. 1, pp. 263-276.
- Bush, Vannevar (1945). "As We May Think". *Atlantic Monthly*, Vol. 176, no.1.
- Dinucci, Darcy (1999) "Fragmented Future". *Print*, Vol. 53, No. 4., 32.

- Erstad, Ola (2008) "Trajectories of Remixing. Digital Literacies, Media Production, and Schooling". Enn Lankshear & Knobel. *Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- Gauntlett, David (2011). *Making is Connecting – The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity Press.
- Grahame-Smith, Seth (2009). *Pride and Prejudice and Zombies*. Philadelphia: Quirk Press.
- Jenkins, Henry.(2003). "Game Design as Narrative Architecture". En Wardrip-Fruin & Harrigan (Eds.), *First Person*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Martin, Allan. (2008). "Digital Literacy and the "Digital Society"". In Lankshear & Knobel. *Digital Literacies*. New York: Peter Lang.
- McKnight, Dillon & Richardson. (1993). *Hypertext: A Psychological Perspective*. Hertfordshire: Ellis Horwood.
- Navas, Eduardo. 2007. "The Three Basic Forms of Remix: A Point of Entry". In *Remix Theory*. (<http://remixtheory.net/?p=174>) Consultado 14/01/13
- Prager, Philip. 2012. "Making an Art of Creativity: the Cognitive Science of Duchamp and Dada". In *Creativity Research Journal*. 24 (4), 1-12.
- Ryan, Marie-Laure. (2001). "Beyond Myth and Metaphor. The Case of Narrative in Digital Media". In *Gamestudies*, vol 1, issue 1, <http://www.gamestudies.org/0101/ryan/> . Consultado 14/01/13
- Tosca, Susana P. (2003). "¿Abismo entre investigación literaria y su docencia? El caso del *Portrait of the Artist as a Young Man*", *Especulo*, n° 23. Consultado 14/01/13
- Tosca, Susana P. (2004). *Literatura Digital. El Paradigma Hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.

PARA UNA TEORÍA DEL CORTOMETRAJE Y EL NANOMETRAJE

Lauro Zavala

Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco (México)

Resumen

El principio aristotélico necesario para definir una especie consiste en reconocer el género próximo y la diferencia específica. En estas notas propongo señalar los rasgos distintivos del corto y el nanometraje, y sus diferencias con el medio y el largometraje.

Abstract

The Aristotelian principle necessary to define a species is to recognize the genre and specific difference. These notes intend to point out the distinctive features of shortfilm and nanofilm, and its differences with the media and the film.

La distinción esencial entre largometraje y cortometraje no está determinada por su duración, sino que esta duración está determinada por las características estructurales del género. Esto significa que cada estructura textual requiere de una determinada duración. La estructura de un material audiovisual o literario determina la duración y el ritmo del montaje o de la prosa, aunque el espectador o lector tenga la sensación de que es la duración o extensión lo que determina la estructura, ya que ésta es más fácilmente reconocible por la experiencia del tiempo de proyección sobre la pantalla o por el número de páginas, líneas o palabras escritas.

Al estudiar el cortometraje, convencionalmente se piensa en un material audiovisual con una duración menor a 30 minutos, mientras que se suele considerar como nanometraje todo material audiovisual con una duración menor a 3 minutos. Pero podría considerarse que el *nanometraje* es una versión esencial, condensada y, para emplear una metáfora gastronómica, la versión *macerada* de un *cortometraje*.

Por su parte, ha sido convencional considerar que un mediometraje oscila entre 30 y 60 minutos, mientras que el largometraje es cualquier material audiovisual que se extiende por más de 60 minutos. Pero es necesario señalar nuevamente que estas extensiones son estrictamente convencionales y totalmente arbitrarias, y que la frontera entre uno y otro género es algo negociable y casuístico, como también es el caso de las fronteras que se establecen convencionalmente para distinguir entre novela (más de 100 páginas), novela corta (de 50 a 100 páginas), cuento (menos de 50 páginas) y minificción (menos de 1 página).

Un cortometraje (o una nanoficción) es un género autónomo con características distintivas en relación con el largometraje y el mediometraje. Un cortometraje (como una minificción literaria) no es un largometraje pequeño, pues tiene rasgos estructurales que lo distinguen de aquél, exactamente como ocurre con la minificción literaria, que no es un cuento breve. Un cuento breve es un minicuento o, como algunos lo llaman, un microrrelato. Una minificción, en cambio, no es un subgénero del cuento, en la misma medida en que un cortometraje no es un subgénero del largometraje. Veamos a continuación las diferencias esenciales, de carácter estructural y formal entre un género y otro, que determinan precisamente su respectiva duración.

Una minificción o un cortometraje se distinguen de un cuento o de un largometraje, respectivamente, porque una minificción o un cortometraje no cuentan una historia o *no sólo* cuentan una historia. Si un cortometraje no cuenta una historia o no sólo cuenta una historia, entonces ¿qué es lo que hace? Un cortometraje ofrece a sus espectadores una visión poética del mundo o de un instante, o bien una visión lúdica o irónica, alegórica o metafórica del mundo o de un momento particular de la experiencia, de la memoria o de la imaginación.

¿Qué es una minificción?

El horizonte conceptual que utilizo como punto partida para esta argumentación es el concepto de *ficción*. En lengua inglesa, el término *fiction* se utiliza como equivalente de narración. Pero en la filosofía constructivista, *ficción* es sinónimo de una Verdad Contextual, es decir, cualquier Verdad Humana. De tal manera que lo *fictional* (verdadero) es lo opuesto a lo *fiction* (falso), y la *verdad fictional* depende del contexto que la hace posible. Desde esta perspectiva, lo que determina la naturaleza ficcional en un texto literario o un material audiovisual no es su contenido narrativo, sino el hecho

de que contiene una verdad ficcional, es decir, una verdad ética y estética de interés para sus lectores y espectadores.¹

El horizonte genérico del que parto aquí es el de la Minificción Literaria, cuya naturaleza es claramente distinta del cuento, y cuyo contenido no es necesariamente narrativo. La minificción es un género caracterizado por su naturaleza genéricamente híbrida, marcadamente intertextual y con un alto grado de ironía, además de contar con un uso intensivo de la elipsis. Estos rasgos determinan que estos textos tengan una extensión extremadamente breve, la cual es, en términos muy generales, menor a una página impresa².

El llamado *microrrelato* es un subgénero del cuento clásico, pues tiene un carácter estrictamente narrativo³. En cambio, la *minificción* es un género moderno y posmoderno, con casi ningún elemento en común con el cuento clásico⁴. La minificción moderna surge en las primeras décadas del siglo XX con el trabajo de numerosos autores en cuya escritura se fusionan diversos géneros literarios, como es el caso de los mexicanos Julio Torri (en cuya escritura se fusionan ensayo y poesía) y Juan José Arreola (en cuya escritura se fusionan narración y ensayo)⁵. Por su parte, la minificción posmoderna surge con el trabajo de autores en cuya escritura se hibridizan elementos literarios con el formato de un género extraliterario, como es el caso de los argentinos Julio Cortázar (en cuya escritura se fusiona lúdicamente la poesía con el instructivo o la crónica deportiva) y Jorge Luis Borges (en cuya escritura se fusionan la alegoría histórica y la reflexión filosófica)⁶ o el hondureño-guatemalteco-mexicano Augusto

¹ Para una discusión técnica sobre este concepto en el terreno de la teoría literaria, véase el estudio de M. Riffaterre (1990). También conviene recordar el revelador título del volumen colectivo de M. A. González et al., *Verdad ficcional no es un oxímoron. Sobre las relaciones peligrosas entre filosofía y literatura* (2010).

² Para tener una visión panorámica de este campo de estudio en constante crecimiento es recomendable explorar sitios como www.ficcionminima (dedicado a la creación y la difusión del género) o www.redmini (dedicado a la teoría y el análisis). El VII Congreso Internacional de Minificción tuvo lugar en Berlín en noviembre de 2012, y el VIII será a fines de 2014 en la ciudad de Kentucky. El primero tuvo lugar en 1998 en la Ciudad de México, y las actas de este Primer congreso están disponibles en línea, en los primeros dos números de la revista *El Cuento en Red. Estudios sobre la Ficción Breve* (<http://cuentoenred.xoc.uam.mx>).

³ Éste es el empleo que hace, por ejemplo, David Lagmanovich en *El microrrelato. Teoría e historia* (2006).

⁴ Un desarrollo más sistemático de este principio genológico se encuentra, por ejemplo, en el trabajo de L. Zavala, *La minificción bajo el microscopio* (2006).

⁵ Julio Torri: *Ensayos y poemas* (1916), volumen incluido en la recopilación de Serge Zaitzeff, *Obras* (2012); Juan José Arreola: *Bestiario* (1959), volumen incluido en la recopilación titulada *Obras* (2002).

⁶ Julio Cortázar: sección "Manual de instrucciones" en el volumen *Historias de cronopios y de famas* (1962); Jorge Luis Borges: sección "Museo" en el volumen *El hacedor* (1960).

Monterroso (en cuyos textos se fusionan fábula y ensayo) o el uruguayo Eduardo Galeano (en cuyos textos se fusionan la crónica historiográfica y las mitologías precolombinas)⁷.

Para distinguir entre largometraje y cortometraje tomaré algunos elementos de la discusión sobre las diferencias estructurales entre cuento y minificción. En lo que sigue sostengo que los rasgos del largometraje corresponden al cuento, y los rasgos del cortometraje corresponden a la minificción.

Del largometraje al nanometraje (del cuento a la minificción)

Un largometraje de ficción tiene la estructura de un cuento. Y sabemos que un cuento se distingue de otros géneros (entre ellos, la novela) porque cuenta dos historias.⁸ La relación entre estas dos historias (una evidente y otra oculta) crea una tensión narrativa que mantiene el interés del lector o espectador a partir de estrategias de seducción narrativa como el suspenso y la sorpresa. En el largometraje *clásico* (como en el cuento clásico) esta tensión narrativa se resuelve en una epifanía o revelación de la verdad narrativa, que puede ser un final feliz o trágico⁹. Este final puede consistir en la revelación de la identidad del autor de un crimen o puede ser cualquier otra forma de verdad narrativa (verdad a la que llamamos ficcional, pues se opone a lo ficticio, que es lo falso). Se trata de una verdad epifánica, pues se presenta como una sorpresa, y por lo tanto, este final consiste en la *revelación* de una verdad ficcional.

En el largometraje *moderno* (a veces llamado cine de autor o de arte), en cambio, como también ocurre en el relato moderno, la segunda historia que contiene la epifanía narrativa no aparece al final, y a ello lo llamamos un final abierto, lo que lleva al espectador a imaginar o intuir este posible final: la tensión narrativa no se resuelve en el texto o la película. En el largometraje *posmoderno*, que ha caracterizado al cine producido durante los últimos 50 años, encontramos la presencia simultánea de ambas tradiciones o la presencia de un simulacro de final clásico o de final moderno.

⁷ Minificciones de éstos y otros escritores latinoamericanos se pueden encontrar, por ejemplo, en la antología de L. Zavala, *Relatos vertiginosos* (2000), distribuida en la región iberoamericana a partir del año 2008. En este volumen se reúnen textos breves de carácter narrativo, y muchos otros de naturaleza minificcional.

⁸ Esta idea fue propuesta por primera ocasión por Jorge Luis Borges en el prólogo a un libro de cuentos, y ha sido retomada, entre otros, por Ricardo Piglia. Véanse los textos de estos escritores (y otros 120 cuentistas) acerca de la naturaleza del cuento literario en la serie *Teorías del cuento* compiladas por L. Zavala (1993 en adelante).

⁹ Para una discusión sobre el final epifánico en el cuento clásico, véase el desarrollo de Rust Hills (1987).

De esta manera podríamos reconocer los demás elementos formales y estructurales que distinguen al cuento y al largometraje clásico en el terreno de sus componentes esenciales, es decir, en el diseño de la imagen, el sonido, la puesta en escena y el montaje¹⁰.

Ahora bien, lo que define al cortometraje (y al nanometraje) son los rasgos formales y estructurales de la minificción literaria.

En el cortometraje, como en la minificción, se crea un sistema de implícitos y un sistema de alusiones y otras estrategias de intertextualidad, así como un sistema de elipsis que producen una poética de la sustitución (alegórica o metafórica), que a su vez propicia la necesidad de efectuar una relectura múltiple del material. La estructura de un cortometraje invita a ser visto varias veces, de manera similar al fenómeno recursivo de leer una minificción y cantar o tararear una melodía familiar. Es un acto que tiene sentido en sí mismo, y que al estar construido a partir de la experiencia de los sentidos, genera una diversidad de interpretaciones posibles.

La teoría del cortometraje como una teoría de la secuencia

Un cortometraje clásico tiene los rasgos de un simulacro de cuento (similar al largometraje clásico) con un final sorpresivo, pero irónico o poético. En el largometraje moderno tenemos los elementos que caracterizan, por ejemplo, a la estructura y la letra de una canción, es decir que aunque podemos reconocer los elementos de una historia, éstos están implícitos, aludidos o alegorizados. Y en el cortometraje posmoderno la secuencia narrativa, de naturaleza causal, es desplazada por una secuencia de naturaleza paratáctica, incluso arbitraria, que sin embargo ocurre en un orden cronológico inevitable.

Todo lo anterior tiene consecuencias muy claras en la experiencia del espectador. Por ejemplo, cuando un espectador escucha o lee la reseña que alguien hace de un largometraje (o de un cortometraje clásico) espera que no se le revele el final, pues este final es una especie de regalo que nos ofrece el cuento o el largometraje como consecuencia de haber acompañado el texto o la película desde su inicio y a lo largo de su desarrollo.

Pero esto no ocurre en un cortometraje, pues éste tiene en sí mismo la estructura de un final narrativo (o la estructura de un inicio). Por eso podemos contar cómo es un

¹⁰ Estas características están señaladas en el trabajo de L. Zavala sobre teoría del cuento (2008) y sobre teoría del cine (2010).

cortometraje sin revelar de esa manera su esencia, pues ésta se encuentra en la experiencia misma de verlo y escucharlo.

Esto último significa que la teoría del cortometraje es también una teoría de la secuencia cinematográfica. Una secuencia es un fragmento de largometraje que contiene una unidad aristotélica de tiempo, espacio y consistencia dramática. Todo largometraje tiene al menos dos secuencias estratégicas, que son la inicial y la final, además de una o varias otras que, desde distintas perspectivas, condensan el concepto ético o estético de la película como totalidad¹¹. Un cortometraje puede ser estructurado como una secuencia, y una secuencia puede ser disfrutada como un cortometraje o un nanometraje, y eso explica la utilidad de la proyección de secuencias y/o cortometrajes como parte de un curso universitario (o en cualquier otro nivel educativo). Al estudiar una película de largometraje en un curso, es suficiente proyectar en clase una o varias secuencias estratégicas, y analizarlas en su unidad estructural, formal y temática, precisamente como se puede hacer como un cortometraje¹².

La proyección de cortometrajes, nanometrajes y secuencias es una poderosa herramienta para la enseñanza del lenguaje cinematográfico y como apoyo didáctico para la enseñanza de cualquier disciplina en el nivel universitario o en cualquier otro nivel educativo, de acuerdo con los contenidos del material audiovisual seleccionado¹³. Esto es particularmente importante al estudiar la articulación entre la dimensión estética (estudiada en este artículo) y la dimensión ética del cortometraje seleccionado.

Géneros de la minificción audiovisual

Algunos de los géneros de la minificción audiovisual cuya duración oscila entre 10 segundos y 10 minutos son: el *videoclip* musical (de 3 a 7 minutos); el *tráiler* de cine (10 segundos a 5 minutos); la secuencia de *créditos* (10 segundos a 10 minutos); el

¹¹ La teoría de la secuencia está implícita en la práctica del análisis de secuencias y en la selección de secuencias canónicas. Entre los estudios sobre el canon de secuencias, véanse el trabajo de R. Clarke (2009) y el muy documentado estudio de R. D. McCracken (1999).

¹² La teoría del cortometraje todavía está por ser elaborada. Hay numerosos estudios sobre la producción del cortometraje, pero el primer estudio sistemático sobre el género es el trabajo de A. Meier (2013).

¹³ Véase la abundante literatura sobre el empleo de secuencias cinematográficas en la enseñanza del lenguaje cinematográfico, como el reciente trabajo de R. Ryan (2012) en los Estados Unidos o el de L. Jullier (2012) en Francia.

celucine (elaborado con celular, con duración menor a 3 minutos); el *nanometraje* (menos de 3 minutos) y el *cineminuto* (1 minuto exacto)¹⁴.

Los formatos del nanometraje (con duración menor a 1 minuto) incluyen, entre otros: *spot* (comercial, político, social, promocional); *nanometraje experimental* (artístico); *teaser* (tráiler de TV o internet), el cual puede anunciar un material cinematográfico, un producto televisivo, un concierto musical, un espectáculo, festival, etc.; *spin-offs* (materiales derivados de las series de TV, generalmente difundidos por los medios digitales); *condensación* (en el que se muestra de manera breve lo esencial de una trayectoria personal o profesional o el contenido de una obra literaria o cinematográfica); *adaptación* (elaborada a partir de una minificción literaria); *cuña* (animación que precede, acompaña o sucede a la transmisión de una serie de TV); *gag* o *plop* (similar al chiste pero construido con recursos puramente audiovisuales, onomatopéyicos o de otra naturaleza que rebasa el empleo de la palabra, o bien construido precisamente a partir de la puesta en escena de juegos de palabras integrados a recursos específicos, como la música)¹⁵.

El *spot* ha sido el referente más conocido y estudiado de todos estos formatos, y su finalidad no necesariamente es comercial, pues con frecuencia es política, social o promocional. Las características genéricas que lo distinguen son las siguientes: Es un género de naturaleza Serial (cada spot individual pertenece a una campaña); es un género Transitivo (no se agota en sí mismo, sino que está al servicio de un objetivo específico), y es un material Persuasivo (su finalidad es convencer a su audiencia de un concepto o de realizar una acción concreta a partir de un objetivo comercial o una agenda ideológica).

Los regímenes de verosimilitud del spot son: narración / documental / experimental (actuación / animación / virtual). Y los subgéneros (como variantes intertextuales) incluyen: *réplica posmoderna* (copia sin original); *tráiler apócrifo* (de una película conocida) y *parodia* (versión irónica a partir del original).

¹⁴ Estos géneros están poco estudiados. Por ello, en el caso del videoclip sigue siendo una referencia imprescindible el trabajo de E. A. Kaplan (1987). Más recientemente, las secuencias de créditos y los tráilers empiezan a ser estudiados de manera sistemática, como se puede observar en los estudios de A. Tylski (2008) y L. Zavala (2008b).

¹⁵ Un caso espectacular en el empleo de este recurso es el desarrollado por el grupo musical argentino Les Luthiers, cuyos numerosos juegos de palabras son estudiados por C. Núñez Cortés (2007) a partir del trabajo enciclopédico de M. Serra (2000; 2002), y que ha sido registrado en numerosos videos.

Cortometraje clásico, moderno y posmoderno

Al igual que ocurre con la minificción literaria, el cortometraje tiene rasgos estructurales específicos, que lo distinguen claramente del largometraje. El inicio del cortometraje tiende a ser anafórico, de tal manera que lo más importante de la historia implícita ya ocurrió antes de empezar el cortometraje. Y por lo tanto, el final tiende a ser catafórico, lo cual significa que la experiencia más importante del espectador frente al cortometraje está por ocurrir al terminar la proyección, o bien está diferido a una o varias proyecciones sucesivas del mismo.

Las imágenes en un cortometraje tienden a tener un sentido alegórico, metafórico, implícito, incluso intertextual. Y el sonido que acompaña a la imagen refuerza esta naturaleza polisémica, semánticamente ambigua o narrativamente indeterminada de la imagen. El sonido, que puede ser directo, musical o verbal, parece anclar la polisemia de las imágenes, pero en realidad propicia una multiplicación de esta misma polisemia de la imagen.

Es por ello que el cortometraje tiende al empleo del plano-secuencia, que tiene una naturaleza narrativamente más indeterminada que la secuencia construida por el corte directo. En un cortometraje clásico, la utilización del corte directo es directamente proporcional al gradiente narrativo. Un cortometraje clásico utiliza el corte directo y tiende al montaje rápido. Un cortometraje moderno utiliza el plano-secuencia y tiende a construir un sistema de implícitos con un ritmo pausado, semánticamente indeterminados. En un cortometraje moderno, entonces, la utilización del montaje a través del corte directo es inversamente proporcional al gradiente narrativo. Un cortometraje posmoderno utiliza el corte directo o el plano-secuencia como simulacros de narrativa o lirismo, respectivamente, y el ritmo del montaje puede ser variable.

En los cortometrajes posmodernos, los rápidos cortes de un montaje dinámico producen la sensación de estar presenciando una secuencia progresiva, aunque se trate de una sucesión alegórica. Por otra parte, el plano-secuencia produce la sensación de una total ausencia de narración, pero el sentido narrativo de ese plano es un sentido implícito que es construido, reconstruido o simplemente intuido por el espectador.

En un nanometraje moderno puede haber un único plano-secuencia con duración menor a un minuto, donde parece que no hay historia. Pero la historia es intensa y compleja, y está implícita en el plano único, tal vez intuida en un lento zoom back.

En un cortometraje posmoderno, el montaje rápido lleva a pensar que no hay una secuencia progresiva, pero se trata de una experiencia secuencial de carácter sensorial. En un cortometraje posmoderno, el montaje (que aquí es un simulacro de secuencia progresiva) ofrece una experiencia audiovisual para el disfrute de los sentidos. Y en un cortometraje posmoderno construido con un único plano-secuencia (que aquí es un simulacro de ausencia de progresión y causalidad narrativa) ofrece una historia intensa y compleja de manera implícita.

En síntesis, la estética del cortometraje y la nanoficción corresponden a la ética y la estética de la minificción literaria, lo cual permite distinguir entre cortometraje y nanoficción clásica, moderna y posmoderna, y sus correspondientes rasgos formales y estructurales (inicio, imagen, sonido, montaje, puesta en escena, género, intertextualidad y final).

La puesta en escena del cortometraje clásico es narrativamente funcional. La puesta en escena del cortometraje moderno es alegórica o metafórica. La puesta en escena del cortometraje posmoderno es paradójica o variable.

Los géneros del cortometraje son el cortometraje de *ficción*, el cortometraje *documental* y el cortometraje de *no ficción*, todos los cuales pueden ser poéticos o irónicos (como ocurre con la minificción literaria), y pueden tener los rasgos genéricos o temáticos del largometraje (es decir, puede haber cortometrajes fantásticos, de terror, infantiles, policíacos, románticos, eróticos, etc.).

La intertextualidad en el cortometraje contribuye a enriquecer la naturaleza polisémica y elíptica del cortometraje, al crear un sistema de implícitos cuyo reconocimiento depende de la enciclopedia del espectador, es decir, de su memoria cultural.

En el terreno del cortometraje y el nanometraje se pueden establecer los siguientes parámetros paradigmáticos:

	Nano Clásico	Nano Moderno	Nano Posmoderno
Inicio	Catafórico	Anafórico	Simultáneamente catafórico y anafórico
Imagen	Representacional Realista	Metafórica Prof. de Campo	Alegórica Polisémica
Sonido	Función Didáctica:	Función Sinestésica	Multiplica la

	Acompaña la Imagen	Precede a la Imagen	Indeterminación
Edición	Corte directo Ritmo rápido	Plano-Secuencia Ritmo pausado	Lirismo Ritmo variable
Puesta en Escena	El espacio acompaña al personaje	El espacio precede al personaje	Espacio autónomo frente al personaje
Narrativa	Explícita Dominante Secuencial	Implícita Elíptica Fragmentada	Metaficcional Ironizada Progresión no causal
Género	Fórmulas Genéricas	El director precede al Género	Itinerante, lúdico, fragmentario
Intertextos	Implícitos	Pretextuales Parodia Metaficción	Architextuales Metaparodia Metalepsis
Ideología	Anagnórisis Teleología Causalidad Espectacularidad (<i>Representación</i>) Presupone la existencia de una realidad representable)	Indeterminación Ambigüedad moral Distanciamiento de las convenciones y de la tradición (<i>Anti-Representación</i>) Relativización de todo valor representacional	Incertidumbre Paradojas Simulacros de lo clásico y moderno (<i>Presentación</i>) Autonomía de las condiciones de posibilidad
Final	Anafórico Epifánico: Una verdad resuelve todos los enigmas	Catafórico Abierto: Neutralización de la resolución	Virtual: Simulacro de epifanía

La existencia de estos rasgos paradigmáticos (clásicos, modernos o posmodernos) se desprende del estudio de numerosos casos particulares. A continuación se presentan algunos ejemplos de plano-secuencias, secuencias de largometraje,

cortometrajes y nanometrajes en los que es posible reconocer la presencia de estos rasgos.

Minificciones audiovisuales de estructura CLÁSICA

Cortometrajes, nanometrajes y secuencias

CASO	GÉNERO	RECURSOS	DURACIÓN
AudiA4 (de bebé a adulto)	Spot Publicitario	Sorpresa Final	1 min
Pasatiempo americano	Secuencia de largometraje	Acción / Reacción Reto amistoso	2 min
Notting Hill	Plano-secuencia de largometraje	Estructura Circular Estaciones del año (pieza musical)	2 min
In My Country	Secuencia de largometraje	Epifanía Moral	3 min

Minificciones audiovisuales de estructura MODERNA

Cortometrajes, nanometrajes y secuencias

CASO	GÉNERO	RECURSOS	DURACIÓN
Evian	Spot Publicitario	Homenaje Genológico (coreografías acuáticas)	1 min
Levi's Romántico	Spot Publicitario	Doble Homenaje Genérico (el hombre invisible)	1 min
Levi's Thriller	Spot Publicitario	Homenaje Estilístico (cambio de identidad)	1 min
Eimbcke	Campaña Moral	Contraejemplo	1 min

What's in a Name?	Plano-secuencia	Hibridación de largometraje de animación y monólogo	2 min
-------------------	-----------------	---	-------

Minificciones audiovisuales de estructura POSMODERNA

Cortometrajes, nanometrajes y secuencias

CASO	GÉNERO	RECURSOS	DURACIÓN
Crime de M. Lange	Plano-secuencia de largometraje	Movimiento de ámara como enunciado moral	1 min
Provoca insomnio	Spot publicitario	Sistema de metáforas del acto sexual	1 min
Scary Mary	Metaparodia de trailer de cine	Ironización (de comedia a terror)	1 min
A – Ha	Videoclip musical	Metaficción tematizada	3 min
Antarctica	Spot publicitario	Homenaje estilístico (arte moderno)	30 seg
Sin City	Epígrafe de largometraje de cine 40's a comic 80's a cine posmoderno	Traducción intersemiótica	3 min

Modelos para el análisis del nanometraje

En lo que sigue se proponen 8 modelos para el análisis del nanometraje, siguiendo la tradición en los estudios del lenguaje audiovisual en general (y publicitario en particular). Cada uno de estos modelos responde a preguntas muy distintas acerca del discurso audiovisual, y a su vez se derivan de campos muy diversos: semiótica estructural; teoría del framing; registros de la prosaica; teoría de los actos de habla;

niveles de verosimilitud; teoría de la diferencia; teoría de la metáfora, y teoría de la minificción. A continuación se señalan, de manera condensada, las categorías propias de cada modelo.

En el análisis derivado de la semiótica estructural se distinguen 6 niveles de sentido: nivel *textual* (ideograma); nivel *icónico* (elementos intextuales); nivel *iconológico* (iconograma: connotaciones visuales); nivel *entimemático* (iconograma & ideograma: ideología); nivel *tópico* (técnicas visuales); nivel *tropológico* (figuras retóricas); nivel *polisémico*; (resemantización); nivel *co-textual* (semanticidad latente), y nivel *iconográfico* (contexto de producción)¹⁶.

El análisis desde la teoría del framing se deriva de la sociosemiótica (Erwin Goffman, 1974). El frame (marco) es un esquema interpretativo, y el objetivo del análisis es identificar el espectador implícito. En México, Aquiles Chihui ha publicado diversos estudios sobre spots políticos desde esta perspectiva, donde distingue entre framing *verbal*, framing *visual* y framing *aural*¹⁷.

El análisis de los componentes de la prosaica se desprende del modelo de Katya Mandoki, donde se distingue entre poética (como experiencia estética frente al arte) de prosaica (como experiencia estética de lo cotidiano). Los componentes de la prosaica son: los *registros de la retórica* (léxico / acústico / somático / escópico) y las *dimensiones de la dramática* (proxémica / cinética / enfática / fluxión)¹⁸.

En la teoría de los actos de habla se aprovechan los modelos lingüísticos de J. L. Austin y R. Searle, para quienes hay al menos 4 terrenos de enunciación, cada uno de ellos identificado por una oposición binaria: el terreno de la *lingüística* (hablar vs hacer cosas con palabras) (teoría vs práctica); la *literatura* (decir vs mostrar) (narrador vs diálogos); el *discurso* (ilocución vs perlocución), y la *semiótica* (discurso vs acción) (palabra vs imagen). Además de estos planos, en el estudio de los nanometrajes resulta pertinente distinguir entre la *referencia deíctica* a un objeto vs la *mostración axiológica* de sus cualidades distintivas. Así, por ejemplo, podemos reconocer la distinción entre

¹⁶ Este modelo puede encontrarse, por ejemplo, al final del trabajo de L. Zavala (2005) sobre el análisis de secuencias.

¹⁷ La teoría del framing o enmarcamiento es muy pertinente para el estudio del cuadro y el fuera de cuadro en el lenguaje cinematográfico. Véanse, entre otros, los trabajos de F. J. Gómez Tarín (2006) sobre el fuera de campo, y el estudio de A. Chihui (2010) sobre el spot político en la polémica campaña presidencial de México en el año 2006.

¹⁸ La versión más reciente de la prosaica o estética de lo cotidiano se puede encontrar en el segundo tomo de la Prosaica de K. Mandoki (2006).

una publicidad donde *se dice algo* implícito o explícito sobre un producto vs la publicidad donde *se ven los efectos* prácticos de estas cualidades¹⁹.

En la teoría de los niveles de verosimilitud, como es el caso de la semiótica literaria de Jonathan Culler (a partir del estudio de la ironía implícita en la novela decimonónica de Flaubert) se señalan 5 niveles de verosimilitud (lengua, código, género, ideología e ironía), aquí adaptados al nanometraje: *códigos audiovisuales* (imagen, sonido, etc.); *formato de nanometraje* (spot, tráiler, etc.); *contexto genérico* (melodrama, thriller, etc.); *presupuestos ideológicos* (ética y estética), y *estrategias irónicas* (subversión de códigos)²⁰.

En la teoría de la diferencia está en juego un proceso de comunicación que consiste en cruzar la frontera entre A y B, donde la frontera es la diferencia entre A y B). En este proceso están en juego varios principios: Principio de Contraste (entre A y B) (lo valioso vs lo no valioso: ver la teoría de la metáfora, más adelante); un Principio de Secuencia (al pasar siempre de A hasta B), cuya consecuencia es que hay una narración que sigue un orden lógico y cronológico; y un Principio de Demostración: de A sigue B; de B sigue C; de C sigue D, y de D sigue... (X). Es el espectador quien debe inferir la conclusión de la serie, como resultado de un razonamiento: el espectador da la respuesta.

En la teoría de las estrategias metafóricas presentes en el discurso audiovisual (muy lejos del Grupo M), Trevor Whittock distingue las siguientes diez categorías: *diáfora* (como yuxtaposición de A / B); *diferencia* (como afirmación de identidad, donde A es B); *distorsión* (como hipérbole o caricatura, donde A se convierte en @); *epifora* (como comparación explícita, donde A es como B); *metonimia* (como desplazamiento por una idea asociada, donde a Ab corresponde b); *objetivo correlativo* (como principio de equivalencia, donde O está en lugar de ABC); *paralelismo* (establecido entre series, donde a la serie (A / pqr) tiene su correspondencia en la serie (B / pqr); *ruptura* (como disrupción de regla, donde la serie ABCD cambia por AbCD)

¹⁹ La lingüística de los actos de habla ha sido muy difundida entre lingüistas, filósofos del lenguaje y semiólogos. Véase, por ejemplo, la reseña de su evolución disciplinaria propuesta por O. Ducrot y J. M. Schaeffer (1998).

²⁰ El trabajo de J. Culler (1985) fue originalmente su tesis doctoral en filologías europeas.

sinécdoque (como la parte en lugar del todo, donde A está en lugar de ABC), y *sustitución* (como identidad implicada, donde A es sustituida por B)²¹.

Cada uno de estos modelos puede ser útil para responder distintas preguntas sobre la operación de cualquier secuencia audiovisual, y son particularmente pertinentes en el estudio del cortometraje y el nanometraje.

Conclusiones

A partir de lo expuesto hasta aquí, es posible proponer tres tipos de conclusiones:

una conclusión de carácter genérico: la categoría de minificción audiovisual es la más flexible para el estudio de los géneros cuya duración es menor a los 5 minutos, incluyendo los tipos de nanometrajes (spot, trailer, teaser, epígrafe, etc.); una conclusión de carácter metodológico: la distinción paradigmática (entre minificciones clásicas, modernas y posmodernas) es muy flexible, y en ella pueden inscribirse los elementos

de los diversos métodos de análisis existentes (estructural, metafórico, prosaico, framing, etc.); y una conclusión de carácter analítico: la tipología paradigmática permite estudiar la función que cumple cada uno de los componentes formales (imagen, sonido, puesta en escena, montaje, narración, género, ideología, intertexto y final).

Todo lo anterior se desprende de la conclusión central de estas notas: los rasgos formales y estructurales del largometraje y el mediometraje corresponden al cuento literario, mientras que los rasgos distintivos del cortometraje y la nanoficción corresponden a la minificción literaria. Esta estructura interna es la que determina la duración de estos materiales audiovisuales, así como los efectos que éstos produce en los espectadores.

En consecuencia, la *teoría del cortometraje* (que todavía está por ser elaborada) puede ser utilizada para el estudio del *nanometraje*. Y a su vez, puede ser utilizada como una *teoría de la secuencia* cinematográfica, de tal manera que se puede convertir en la parte medular del análisis semiótico del cine.

²¹ Antes de estudiar el lenguaje audiovisual y proponer una tipología metafórica ad hoc, T. Whittock (1990) estudió el sistema de metáforas en la danza, lo cual lo alejó de la retórica literaria y lo aproximó al lenguaje audiovisual.

Referencias bibliográficas

- Arreola, Juan José (2002). *Obra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Borges, Jorge Luis (2002). *El hacedor* (1960). Buenos Aires: La Nación.
- Clarke, Roger (2009). *Story of the Scene. The Inside Scoop on Famous Moments in Film*. London: Methuen.
- Cortázar, Julio (2002). *Historias de cronopios y de famas* (1960). Madrid: El País.
- Culler, Jonathan (1978). “Convención y naturalización”. En Culler, Jonathan. *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama. Pp. 188-228.
- Chihui Amparán, Aquiles (2010): *El framing del spot político*. México: UAM Azcapotzalco / Miguel Ángel Porrúa.
- Ducrot, Oswald y Jean-Marie Schaeffer (2006). “Lenguaje y acción”. En *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife. Pp. 709-718.
- Gómez Tarín, Francisco Javier (2006). *Discursos de la ausencia. Elipsis y fuera de campo en el texto fílmico*. Valencia: Filmoteca de Valencia.
- González Valerio, María Antonieta et al. (Coords.) (2010). *Verdad ficcional no es un oxímoron. Sobre las relaciones peligrosas entre filosofía y literatura*. México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México / Ítaca.
- Hills, Rust (1986). *Writing in General and the Short Story in Particular*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jullier, Laurent (2012). *L'analyse de séquences*. (3^{ème} édition). Paris: Armand Colin.
- Kaplan, E. Ann (1987). *Rocking around the Clock. Music Television, Postmodernism, and Consumer Culture*. New York: Routledge.
- Lagmanovich, David (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.
- Landeros Neri, Lucía Gabriela (2003). “Estudio formal del cortometraje *Sin sostén*”. *Ideosema. Revista de literatura, lingüística y semiótica* (Escuela de Lengua y Literaturas Hispánicas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo) núm. 2. Pp. 111-127
- Mandoki, Katya (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica Dos*. México: Siglo XXI Editores.
- McCracken, Robert D. (1999). *Director's Choice. The Greatest Film Scenes of All Time and Why*. Las Vegas: Marion Street Publishing.
- Meier, Annemarie (2013). *El cortometraje: el arte de narrar, emocionar y significar*. México: UAM Xochimilco.

- Núñez Cortés, Carlos (2007). *Los juegos de mastropiero. Palíndromos, retruécanos y demás yerbas en Les Luthiers*. Buenos Aires: Emecé.
- Riffaterre, Michael (1990). *Fictional Truth*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ryan, Michael (2012). *An Introduction to Film Analysis. Technique and Meaning in Narrative Film*. New York: Continuum.
- Serra, Marius (2000). *Verbalia. Juegos de palabras y esfuerzos del ingenio literario*. Barcelona: Península.
- Serra, Marius (2002). *Verbalia.com. Jugar, leer, tal vez escribir*. Barcelona: Península.
- Torri, Julio (2012). *Obras*. Edición de Serge Zaïtzeff. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tylski, Alexandre (2008). *Le générique de cinema. Histoire et fonctions d'un fragment hybride*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Whittock, Trevor (1990). *Film and Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zavala, Lauro (2005). *Elementos del discurso cinematográfico*. México: UAM Xochimilco.
- Zavala, Lauro (2006). *La minificción bajo el microscopio*. México: Dirección de Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zavala, Lauro (2008a). *Cómo estudiar el cuento*. México: Trillas.
- Zavala, Lauro (2008b). "La minificción audiovisual: hacia un nuevo paradigma en los estudios de la minificción". En Andrés-Suárez, Irene y Antonio Rivas (Eds.). *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico. Actas del IV Congreso Internacional de Minificción, Universidad de Neuchatel, 6-8 de noviembre de 2006*. Palencia: Menoscuarto. Pp. 207-229
- Zavala, Lauro (2010). *Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. México: Trillas.
- Zavala, Lauro (Ed.) (2000). *Relatos vertiginosos*. México: Alfaguara Juvenil. Reimpreso en Santillana (edición iberoamericana), 2006.

Filmografía

A continuación se señalan las secuencias y plano-secuencias tomados de diversos largometrajes para ilustrar los rasgos estructurales compartidos con el cortometraje y el nanometraje.

American Pastime (2 min). Dir.: Desmond Nakano, EUA, 2007. Secuencia sobre el encuentro musical entre la joven maestra norteamericana de piano tradicional y el saxofonista japonés de jazz.

Notting Hill (2 min). Dir.: Roger Michell, GB, 1999. Plano-secuencia musical sobre el transcurso de un año completo en el que los amantes están separados.

In My Country (3 min). Dir.: John Boorman, GB, Irlanda, Sudáfrica, 2004. Secuencia sobre el careo entre un niño víctima del apartheid y el adulto blanco que ejecutó a sus padres.

American Splendor (2 min). Dir.: Shari Springer Berman y Robert Pulcini, EUA, 2003.

Plano-secuencia (*What's in a Name?*) en el que se fusionan recursos de animación y monólogo para ofrecer una reflexión sobre el lenguaje y la identidad.

Sin City (3 min). Dir.: Frank Miller y Robert Rodríguez, EUA, 2005. Secuencia previa al inicio de los créditos, en la que se condensan los elementos del film post-noir.

Le crime de Monsieur Lange (1 min). Dir.: Jean Renoir, Francia, 1936. Plano-secuencia donde se puede observar la función de un paneo circular (en 360°) como instrumento para involucrar moralmente al espectador.

NUEVOS HORIZONTES EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: HACIA UNA EDUCACIÓN LITERARIA Y DIGITAL

José Rovira, jrovira.collado@ua.es
Ramón F. Llorens, ramon.llorens@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen

Dentro de los distintos estudios sobre las nuevas tendencias en tecnología y educación, los Informes *Horizon* del *New Media Consortium* son una de las publicaciones más comentadas ya que plantean los posibles desarrollos que las TIC tendrán en los próximos años y su influencia en el ámbito educativo. La generalización de Internet y los dispositivos móviles han propiciado un espectacular crecimiento de las teorías de aprendizaje y modelos de actuación pedagógica, con el Conectivismo como principal corriente y el aprendizaje ubicuo como nuevo espacio de desarrollo. En todas ellas, el concepto de hipertexto digital está implícito y es básico para el desarrollo de una nueva educación literaria, pero consideramos que es necesario conocerlas mejor desde la didáctica de la lengua y la literatura (DLL) para poder aprovecharlas al máximo adaptándonos a las nuevas realidades.

Palabras Clave: Informe Horizon, Conectivismo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación Literaria y Digital.

Abstract

Among the various studies on the new trends in technology and education, the *Horizon Report* from the *New Media Consortium* is one of the most talked publications and possible developments posed the TIC will in the coming years and its influence on education. The generalization of Internet and mobile devices has led to a revolution on learning theories and models of educational performance, with Connectivism as principal way and mobile learning as a new space. The concept of digital hypertext is implicit and is one of the bases for the development of a new literary education, but we consider it necessary to know better from the teaching of language and literature (DLL) to make the most of and adapt to the different realities.

Keywords: Horizon Report, Connectivism, Teaching Language and Literature. Literary and Digital Education.

La Educación Literaria y Digital del futuro

La generalización de los teléfonos inteligentes, la banda ancha y la difusión de nuevos soportes de lectura, junto a la situación de crisis global que afecta a todos los ámbitos vitales, las preguntas sobre cómo será el futuro son constantes: ¿Qué nos depara?, ¿Cuáles serán las nuevas profesiones?, ¿Cómo será la educación? son solamente algunas de las múltiples cuestiones que se nos presentan, día a día, tanto en los medios de comunicación de masas, como en la prensa especializada e incluso se desarrollan investigaciones específicas y corrientes teóricas centradas en este tema.

Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) tenemos que ser conscientes de las nuevas teorías de aprendizaje y las últimas herramientas que están transformando la manera de comunicarse y acceder a la información. El desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia lecto-literaria siguen siendo ejes fundamentales para afrontar los nuevos escenarios que nos propone el futuro. Por lo tanto, consideramos que es necesario incluir dentro de la Educación Literaria todas las destrezas necesarias para aprender a través del medio digital. La competencia digital y la autonomía del aprendizaje deben estar integradas en la formación que se ofrece desde nuestra área al alumnado del siglo XXI.

Predicciones sobre Tecnología y Educación

En la famosa *TEDTalk*¹ de Ken Robinson (2006), sobre la educación y la creatividad², nos recuerda que el alumnado infantil y juvenil actual será el protagonista de casi todo este siglo. Podemos profundizar en esta idea y destacar que nuestro alumnado universitario, futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria serán las maestras y profesores del siglo XXII. La carrera de estos docentes se prolongará hasta 2055, por lo que su alumnado será adulto en el 2100.

Por lo tanto, no es extraño si planteamos la educación como un viaje en el tiempo, en el que aprovechar todas las teorías, actuales y del pasado, para prepararnos hacia un futuro donde la tecnología estará, queramos o no, siempre presente. Esta

¹ Las Fundación *TED* (Tecnología, Entretenimiento y Diseño) es una organización sin fines de lucro dedicada a las “Ideas dignas de difundir” y organiza un congreso anual (*TED Conference*) y charlas (*TED Talks*) <http://www.ted.com/talks?lang=es>.

² Esta charla http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html ha sido citada hasta la saciedad para anunciar la necesidad de un cambio en la educación.

necesidad de prepararnos para lo desconocido ha dado lugar a nuevas “profesiones” como la de “futurista”³. Pero no pensemos que dichas ideas se reducen a un grupo de tecnólogos, esta inquietud también afecta a la educación y encontramos multitud de propuestas desde el ámbito de la pedagogía (Adell y Castañeda, 2012, Lara 2012 y Roig, 2013), que han dado pie a este trabajo.

Existen numerosas publicaciones como los *Informes Horizon* <http://www.nmc.org/horizon-project> y los *Informes JISC* <http://www.jisc.ac.uk/publications/generalpublications/2011/09/empda.aspx> o toda la información recogida en la web de *Futurelab* <http://www.futurelab.org.uk/resources> que actúan como ejes centrales de esta perspectiva. Incluso se ha acuñado el término de *tecnologías emergentes* para referirse a las nuevas herramientas que están apareciendo. “De hecho, destacar qué tecnologías y qué usos de ella serán importantes en un futuro inmediato constituye casi un género dentro de lo que podríamos denominar informes *futuristas* sobre educación y TIC.” (Adell y Castañeda, 2012:16)

De entre todos estos estudios, la publicación que más repercusión tiene, son los *Informes Horizon* del *New Media Consortium* que desde 2002 analizan las repercusiones de las tecnologías en los distintos ámbitos educativos y que serán la base de nuestra investigación.

Nuevas tendencias educativas

Directamente relacionadas con el desarrollo tecnológico y con estas predicciones sobre la educación del futuro, han surgido en los últimos años un importante número de teorías pedagógicas⁴ donde los avances digitales y la conectividad son elementos fundamentales que transforman las formas de aprendizaje. Algunas corren un ciclo breve y desaparecen, o se centran en aspectos concretos o aislados, pero existen varias que son necesarias para la comprensión de las nuevas posibilidades pedagógicas que nos ofrece Internet y los nuevos dispositivos tecnológicos.

La *Fundación Telefónica* a través de su página *Educared* <http://encuentro.educared.org/> ha lanzado entre 2012 y 2013 una serie de encuentros

³ Ray Kurweil, creador del primer escáner y del sistema OCR, ingeniero de *Google*, se define así y su empresa <http://www.kurweilai.net/> se dedica a analizar las tecnologías emergentes.

⁴ Por ejemplo, en la web *Lukor* tenemos una breve introducción a seis propuestas para la pedagogía del Siglo XXI <http://lukor.com/blogs/noticiasdehoy/2013/04/19/seis-visiones-de-la-pedagogia-en-el-siglo-xxi/> pero en Internet podemos encontrar otras muchas corrientes e infinidad de webs, blogs y artículos de investigación que profundizan en ellas.

titulados *¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI?* donde podemos encontrar artículos, conferencias, investigaciones y prácticas específicas sobre las últimas corrientes. El último tema de estos encuentros, que se ha desarrollado entre septiembre y noviembre de 2013, está titulado *Visión y tendencias educativas de futuro*, <http://encuentro.educared.org/page/tema-9-2013> y está directamente relacionado con nuestro trabajo.

Jordi Adell y Linda Castañeda destacan que en todas estas corrientes está presente la tecnología y proponen el término de “pedagogías emergentes”:

Podríamos definir las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. (2012:15).

Rosabel Roig (2013), a la hora de definir estos nuevos escenarios de aprendizaje, va más allá y nos habla de “pedagogías efervescentes” y se plantea si es necesario desarrollar una nueva pedagogía. Las denomina así porque están teniendo un desarrollo espectacular, pero en muchos casos falta una importante reflexión teórica, y sobre todo, una carencia en la formación pedagógica de muchos modelos, que se presentan como revolucionarias sin ni siquiera conocer a los grandes pedagogos del siglo XX.

Este trabajo puede considerarse dentro de los principios del *Conectivismo* <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> desarrollado por George Siemens y Stephen Downes. Es una corriente que recibe la influencia del Cognitivismo, el Constructivismo y el Aprendizaje Social, junto con la Teoría de Sistemas y la Teoría del Caos, entre otras. Aunque hay voces que no la consideran ni una teoría ni enfoque pedagógico ha tenido mucha repercusión y es la que mejor describe las nuevas posibilidades que nos ofrecen la tecnología e Internet, siendo básico en su concepción. En nuestro país es interesante todo el análisis que ha realizado el grupo *NodosEle*⁵ que además ha traducido la obra de George Siemens *Conociendo el Conocimiento* (2010). De él podemos extraer las siguientes ideas:

- Las personas aprenden como las redes.
- El aprendizaje y la generación de conocimiento yacen en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es el proceso de conectar nodos o fuentes de información.

⁵ Integrado por Lola Torres, David Vidal y Emilio Quintana <http://www.nodosele.com/editorial/> es una red colaborativa informal dedicada al estudio de las redes sociales, la Web 2.0 y la enseñanza de lenguas.

- La información puede estar en otras personas, grupos, en libros, en Internet y se puede acceder a ella casi inmediatamente y en cualquier lugar.
- La capacidad de aumentar el conocimiento es más importante que el conocimiento que se tienen en un momento determinado.
- Es necesario nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad para ver las conexiones entre los campos, ideas y conceptos es primordial.

Es una corriente en desarrollo y todavía le falta integrar muchas de las cuestiones fundamentales sobre la importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje o la comprensión lectora y las relaciones intertextuales e hipertextuales. Consideramos que desde la didáctica de la lengua y la literatura es necesario adoptar estos nuevos enfoques para ponerlos en práctica, mejorarlos o ampliarlos y reconocemos la labor de encuentros como este simposio, como ya hemos mencionado en otras ocasiones (Rovira, 2012, Llorens y Rovira 2012) que nos permiten introducir estas nuevas corrientes en nuestra práctica docente.

Hacia una Estética de la Cibernética.

Desde una perspectiva centrada en la Educación Literaria, las nuevas posibilidades de la red han ido transformando los conceptos de creación literaria y desde una imprescindible Estética de la Recepción ya se ha planteado una evolución en la Estética de la Interactividad (Borràs, 2004), donde la participación del lector es inmediata a través de los nuevos medios sociales.

Sin embargo, las formas de escritura se siguen expandiendo, y ya muchas veces se plantea la necesidad de una escritura breve y sencilla (Tascón, 2012)⁶, adecuada a la “lectura en F”⁷ en la pantalla que plantea Jakob Nielsen (2006), pero sobre todo, optimizada para la lectura por parte de las máquinas.

Para comenzar, el propio procesador de texto influye en nuestra escritura, corrigiendo la ortografía, la cohesión y proponiéndonos sinónimos para nuestro texto, teniendo el diccionario y las referencias bibliográficas integradas directamente. De allí,

⁶ En *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*, publicación dirigida por Mario Tascón encontramos una infinidad de propuestas para adecuarnos a la comunicación en Internet.

⁷ En este estudio basado en la mirada de los lectores se plantea esta forma de acceder al texto en una pantalla digital <http://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content/>

podemos pasar a los numerosos programas *antiplagio*⁸, cada vez más imprescindibles ante la inabarcable multitud de fuentes que nos ofrece la red.

Pero el espacio final donde evoluciona la estética es el Internet de los medios sociales. En ellos la publicación no es solamente para el resto de usuarios y muchas veces al publicar una entrada, una actualización de muro, un “tuit” o un comentario debemos tener en cuenta los “robots” que leerán nuestros textos y según su estructura y contenido, los posicionarán, es decir harán la información más accesible al usuario.

El concepto de *Macrodatos (BigData)* es imprescindible para conocer el alcance de la información recogida en Internet que se amplía constantemente y es fundamental la necesidad de saber analizarlo y gestionarlo adecuadamente a través de las Analíticas de Aprendizaje así como los múltiples desarrollos de la Lectura Social como veremos más adelante.

Desde el clásico de Jagjit Singh *Teoría de la información, del lenguaje y de la cibernética* (1966) encontramos infinidad de intentos de definir una Estética del Cambio (Keeney, 1994) o una Estética de la Cibercultura (Carlos Fajardo, 1998) hasta propuestas recientes como la propuesta de Sociosemiótica de las interacciones digitales (Carlos Scolari, 2004). Es solamente un apunte, que se irá transformando con el asentamiento de las pedagogías emergentes antes mencionadas, pero consideramos que a la hora escribir en Internet tenemos que tener en cuenta tanto a las personas como a las máquinas por lo que podemos plantear un nuevo desarrollo hacia una Estética de la Cibernética.

Los informes Horizon y su relevancia para la Didáctica de la lengua y la literatura.

Como ya hemos mencionado, los Informes *Horizon* del *New Media Consortium* <http://www.nmc.org/horizon-project/horizon-reports> son estudios “futuristas” donde se analiza la integración de las tecnologías educativas, distribuyéndolas según los plazos de adaptación entre inmediato o cercano (un año o menos), medio (dos, tres años) o largo (cuatro, cinco años)⁹.

⁸ En la revista *Comunicar* encontramos un apartado específico <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=antiplagio> donde nos presenta las principales herramientas antiplagio. Está enfocadas a los autores de artículos de investigación pero los podemos aprovechar para nuestra práctica docente.

⁹ Debemos destacar que plantear cinco años como largo plazo pone de manifiesto la velocidad de los cambios en Internet. Cualquier reforma o transformación educativa se plantea con plazos muchos más largos y los horizontes son más lejanos, pero en este caso, la innovación tecnológica es constante. Por ejemplo el Ministerio de Educación siguiendo las directrices de la Unión Europea acaba de publicar

Desde 2002, y con la colaboración de investigadores de todo el mundo, se recogen experiencias y se presentan las últimas novedades para hacerlas accesibles a cualquier docente. Con el paso de los tiempos han ido surgiendo distintas variedades y tenemos por ejemplo informes específicos para la Educación Superior, la Educación Universitaria en Iberoamérica, la Educación para Museos o incluso para el Aprendizaje Informal o para los Centros escolares.

Como primera aproximación queremos citar la entrada de Tíscar Lara donde en febrero de 2013 analiza el *Informe Perspectivas Tecnológicas. Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017*¹⁰ y el *Informe Horizon Global 2012* <http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2012-higher-ed-edition>. A través de ella, podemos ver la siguiente tabla comparativa donde se comparan los dos ámbitos y las distintas tecnologías:

Lista resumida del informe IB y del informe NMC Horizon 2012

IB Educación Superior 2012-2017	NMC Horizon Report 2012
Horizonte de implantación: un año o menos	
Aplicaciones móviles Computación en nube Contenido abierto Entornos colaborativos	Computación en nube Aplicaciones móviles Lecturas sociales Tabletas
Horizonte de implantación: de dos a tres años	
Análíticas de aprendizaje Aplicaciones semánticas Cursos masivos abiertos en línea Realidad aumentada	Entornos adaptativos Realidad aumentada Aprendizaje basado en juegos Análíticas de aprendizaje
Horizonte de implantación: de cuatro a cinco años	
Aprendizaje basado en juegos Tabletas Entornos personales de aprendizaje Geolocalización	Identidad digital Interfaces naturales Internet de los objetos Computación basada en gestos

Tabla obtenida de <http://tiscar.com/2013/02/03/informe-horizon-report-2012-iberoamerica/>

Dicha entrada sirvió como punto de arranque de nuestra investigación y demuestra que los *Informes Horizon* son unas herramientas adecuadas para que cualquier docente esté al tanto de las nuevas tendencias en educación y tecnología.

De especial mención para nuestra práctica docente en las Facultades de Educación son los *Informes para Educación Básica y Media (K-12)*¹¹, ya que a dichas

Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020 <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article12994>.

¹⁰ Centra la investigación en los países de la región iberoamericana (incluyendo el conjunto de América Latina, España y Portugal) y en el campo de la educación superior. Ha sido producido por el NMC y el eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y fue publicado en octubre de 2012 <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/17021>.

¹¹ En Estados Unidos se usa el concepto *K12 Kindergarten Grado 12* para referirse a los niños y adolescentes entre 4 y 16 años por lo que en nuestro sistema podríamos incluir toda la educación obligatoria.

tecnologías se enfrentará nuestro alumnado actual, futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En la web educativa *Eduteka* tenemos una completa entrada sobre dicha variedad de los informes *Horizon*. De ella extraemos la siguiente tabla comparativa:

HORIZONTE	Tecnologías Emergentes 2011	Tecnologías Emergentes 2012	Tecnologías Emergentes 2013
CERCANO DE ADOPCIÓN (1 año o menos)	<ul style="list-style-type: none"> • Computación en la nube • Dispositivos móviles 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos móviles y Apps • Computación con tabletas 	<ul style="list-style-type: none"> • Computación en la nube • Aprendizaje con dispositivos móviles
MEDIO DE ADOPCIÓN (2-3 años)	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje basado en juegos • Contenido abierto 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje basado en juegos • Ambientes de aprendizaje personalizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del aprendizaje • Contenido abierto
DE ADOPCIÓN A LARGO PLAZO (4-5 años)	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del aprendizaje • Ambientes de aprendizaje personalizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad aumentada • Interfaces de uso natural 	<ul style="list-style-type: none"> • Impresión tridimensional (3D) • Laboratorios virtuales y remotos

Tabla obtenida de: <http://www.eduteka.org/ReporteHorizonte2013.php>

Podemos observar como la *Computación en la nube* y el uso de *Dispositivos móviles*, bases del aprendizaje ubicuo¹², son constantes en los distintos informes, mientras que otras propuestas como la *Realidad Aumenta*, que parece en el largo plazo en 2012, ya no aparece en 2013, quizá porque ya se dé por integrada como veremos más adelante. Está claro que la evolución es imparable y siempre tendremos nuevas propuestas que posiblemente entrarán en nuestra práctica docente.

Para acotar las tecnologías analizadas en este trabajo, nos limitaremos a analizar el *Informe Horizon Global para Enseñanza Universitaria 2013*. Tenemos un resumen en español en la web del *Educalab* <http://blog.educalab.es/intef/2013/05/21/informe-horizon-2013-ensenanza-universitaria-tecnologias-de-1-a-5-anos/> del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. El 29 de octubre de 2013 la *Universidad Internacional de La Rioja* presentó la traducción del informe completo <http://research.unir.net/horizonreport2013es/>. Las *Tecnologías emergentes*¹³ en los próximos cinco años son las siguientes:

¹² El *Aprendizaje Ubicuo* nos permite adquirir conocimientos en cualquier lugar a través de los nuevos dispositivos como vemos en el monográfico del *Observatorio Tecnológico*. <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/910-monografico-informatica-ubicua-y-aprendizaje-ubicuo>. También podemos hablar del *Mobile Learning* <http://tiscar.com/2013/06/20/mlearning-cuando-el-caballo-de-troya-entro-en-el-aula/>.

¹³ Estas tecnologías están recogidas en el Informe de Educación Superior 2013. Algunas ya aparecen en las tablas de los informes anteriores.

1 año o menos: MOOC.

Si en octubre de 2012 hubiéramos preguntado en un claustro educativo ¿Qué es un *MOOC*? y ¿Cuántas personas han realizado un *MOOC*? posiblemente la mayoría desconocería su significado y sus posibilidades didácticas. Un año después ha sido tal el boom tecnológico y la infinidad de experiencias y análisis que se han desarrollado en tan poco tiempo, que muchos lo consideran la nueva revolución tecnológica y un cambio de paradigma pedagógico. Los *Cursos Masivos Abiertos en Línea (Massive Open Online Courses)* conjugan la filosofía del aprendizaje en abierto con las últimas posibilidades digitales donde la tecnología ya no es un problema y poder recibir cursos universitarios gratuitos desde cualquier parte del mundo. Ha sido tal el impacto que incluso George Siemens, uno de sus teóricos principales, planteaba en julio de 2013:

“If 2012 was the year of the MOOC, 2013 will be the year of the anti-MOOC.”

Aunque 2012 fue considerado el año central de esta explosión ya encontramos suficientes ejemplos anteriores y por supuesto, también voces críticas que cuestionan el modelo. Para conocer sus características y cómo pueden afectar a la educación es fundamental el *Manifiesto Mooc*¹⁴ de *Educacontic* lanzado por Fernando Trujillo en abril de 2013.

Como experiencia propia, desde la Universidad de Alicante y para la *Xarxa Vives* de universitats hemos lanzado *XarxaMooc*¹⁵ *Introducció al llenguatge d'especialitat en les universitats de llengua catalana. Eines digitals per als futurs estudiants de la Xarxa Vives d'Universitats* <http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>. Existen otras muchas propuestas pero este proyecto se centra en las dificultades del aprendizaje de los *L-MOOC* o cursos masivos de lenguas (Rovira et alii, 2013).

¹⁴ Aunque no hace un recorrido por su historia, ni presenta todas las variedades de *MOOC*, es un documento imprescindible para entender esta evolución de la filosofía educativa del Aprendizaje en Abierto: <http://www.educacontic.es/blog/manifiesto-mooc>.

¹⁵ El curso comenzará en diciembre 2013 y a través del blog podemos conocer su evolución: <http://blooc.xarxamooc.cat/>.

Calendari

Unitat 1: Presentació

Unitat 2: Educació

Portada XarxaMOOC <http://xarxamooc.uaedf.ua.es/preview>

1 año o menos: Tablet as en el aula.

Desde la aparición del *Ipad* de *Apple* en 2010 las posibilidades educativas y las aplicaciones didácticas para los distintos sistemas (*Android*, *Microsoft*), se han desarrollado constantemente y pasamos del uso del docente para gestionar la información a prácticas por parte del alumnado. Aunque podemos encontrar todavía muchas reticencias a su uso en el aula, sobre todo con la crítica de que estas herramientas distraen, basta mirar cualquier congreso o encuentro educativo para comprobar que los docentes las usan para seguir las conferencias y compartir la información a través de redes sociales. Por lo tanto es necesario proponer un uso adecuado, donde al alumnado se le pida la búsqueda de la información y aprovechar su conectividad para hacer prácticas específicas¹⁶ relacionadas con la DLL.

2-3 años: Videojuegos-Gamificación.

La importancia del juego como proceso de aprendizaje es algo obvio desde la etapa Infantil, pero con el desarrollo tecnológico, las posibilidades de aprendizaje se han multiplicado y podemos aprovecharlos a cualquier edad. Estrategia, actividades multitarea, matemáticas, trabajo en equipo o lenguas extranjeras son solamente algunas de las destrezas que podemos trabajar. Además, la consecución de retos, la adquisición de nuevos niveles o el desarrollo de competencias son conceptos implícitos en la estructura de cualquier juego. Es fundamental el trabajo de Carlos González Tardón

¹⁶ En la siguiente entrada de Javier Tourón encontramos una reciente infografía sobre las posibilidades de las Tablet as en el Aula: <http://www.javiertouron.es/2013/09/cual-es-el-estado-actual-de-las-tic-en.html>.

<http://www.carlosgonzalezardon.com/> cuya web recoge infinidad de videojuegos demostrando su utilidad didáctica y con ejemplos de su importancia, en algunos casos para el fomento de la lectura. Fernando Santamaría (2011) nos indica algunas claves como la necesidad de compromiso por parte del alumnado junto la motivación extrínseca destacando tres elementos, el cognitivo, el emocional y el social, para aumentar la participación del alumnado y su actitud positiva hacia cualquier tarea. Los videojuegos también sirven para eliminar las fronteras hacia el aprendizaje informal, aunque, por supuesto, no siempre tendrán un éxito reconocido. Aunque como vemos hay mucho trabajo realizado es un ámbito todavía en desarrollo ya que incluso se introducen prácticas en sector editorial¹⁷ y aparecen constantes investigaciones¹⁸.

2-3 años: Analíticas de aprendizaje

Gracias a las corrientes de *Open Access* y la introducción de herramientas de comunicación en la educación con millones de usuarios como *Facebook* y *Twitter* se ha ido desarrollando una corriente de investigación pedagógica donde la fuente de información son los *Macrodatos* y solamente se pueden analizar con programas específicos. Los *MOOC* son la última expresión de esta corriente ya que la fuerza de las estadísticas que nos ofrecen los miles de personas inscritas en un mismo curso son irrefutables y nos pueden permitir diseñar nuevas actividades según el análisis de esos datos. El propio George Siemens ha lanzado un curso masivo <http://lak12.mooc.ca/> para estudiar las nuevas posibilidades y una web específica <http://www.learninganalytics.net/> donde se presentan las bases de las Analíticas de Aprendizaje.

4-5 años: Tecnologías portátiles.

Hablamos de Tecnología Portátil para referirnos a cualquier dispositivo que se pueda incluir en nuestra indumentaria y nos pueda acompañar a todos lados. Ya son conocidas las aplicaciones para medir el esfuerzo en muchos deportes a través de prendas de vestir o móviles, y el Informe *Horizon* 2013 nos habla de los monitores como *Erogear* que se adaptan a la vestimenta o los *Keygloves*, guantes para acceder a distintos programas y herramientas digitales. *Apple* está trabajando en el próximo

¹⁷ Javier Celaya en *Dosdoce* nos comenta las nuevas prácticas editoriales que imitan las propuestas de *gamificación* de los dispositivos móviles: <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3862/gamificacion-en-el-sector-editorial/>.

¹⁸ Por ejemplo la revista *Journal of New Approaches in Educational Research* <http://naerjournal.ua.es/> dedicará su próximo número de enero de 2014 a “Video games and education”.

Iwacht, pero el dispositivo que más repercusión ha tenido son las *Google Glases*¹⁹. Aunque todavía no están comercializadas en nuestro país encontramos propuestas de actividades²⁰ y análisis desde prestigiosas páginas educativas norteamericanas²¹.

4-5 años: Impresión 3D

La tecnología de *Impresión 3D* es ya una realidad y muchas empresas la están utilizando en España para el diseño de prototipos. Aunque son obvias las posibilidades para las clases dibujo o diseño, también se podría usar para explicar historia o artes plásticas y tendremos que plantearnos actividades directas para el aula de lengua y literatura.

Realidad Aumentada. Una tecnología con experiencias directas.

En los Informes de 2012, la Realidad Aumentada se presentaba como una tecnología a medio plazo (2-3 años), pero en el de 2013 ya no aparece. ¿Qué significa? ¿Se da ya por superada? O por el contrario, ¿ha perdido interés y ya no se considera una novedad relevante? También en el *K-12* de 2012 se presenta a largo plazo, como si todavía faltara tiempo para poder adaptarla.

Sin embargo, nos encontramos ante una propuesta ya desarrollada. En noviembre de 2012, el lanzamiento en nuestro país del *Wonder Book* <http://es.playstation.com/bookofspells/>, un juego para la *PlayStation3* basado en el universo de Harry Potter, demostraba las posibilidades lúdicas para el gran público y las interesantes opciones para recrear una narrativa ya conocida. Posteriormente encontramos otras muchas propuestas como en la obra *Two Left Feet* <http://www.youtube.com/watch?v=L6IYv9yPcZc> donde vemos las posibilidades para enriquecer la lectura de un álbum ilustrado a través de una tableta. No entraremos aquí en discutir si eso es o no es literatura, o si aleja de la lectura al niño en formación, pero sí consideramos que, como mínimo, es una herramienta atractiva para la animación lectora. También hay otros ejemplos como toda la línea de cómics con realidad

¹⁹ El vídeo titulado *Project Glass: One day* de abril de 2012 nos muestra las posibilidades de integración del nuevo dispositivo <http://youtu.be/9c6W4CCU9M4>.

²⁰ Andrés Pedreño, el director de *Unimooc-aemprende* nos comenta en su blog las enormes posibilidades que ve en este dispositivo. Este es el primer *MOOC* que ha lanzado la Universidad de Alicante junto con otras entidades y ha superado los 25.000 inscritos. Se basa en la plataforma *Google Course Builder* y en la entrada del blog nos muestra ejemplos con dichas gafas: <http://blogmooc.iei.ua.es/2013/09/google-glass-y-la-educacion.html>.

²¹ En *Edudemic* tenemos una infografía que nos muestra experiencias concretas: <http://www.edudemic.com/how-to-use-google-glass-in-education/>.

aumentada de la editorial de Marvel²². Además, encontramos grupos de investigación que están trabajando en este tema, como por ejemplo el grupo *Realitat 3*²³ de la Universitat Politècnica de Valencia que ya ha demostrado las posibilidades didácticas de esta tecnología donde, a través de un filtro digital, enriquecemos cualquier situación real con datos, figuras o textos.

Sin embargo, en este campo, la mayor satisfacción la hemos tenido directamente en nuestras aulas. En 2012 en la asignatura optativa de *Técnicas de Comunicación Oral* del Grado de Educación Infantil una alumna nos presentó varias herramientas de realidad aumentada y su utilidad ya desde las primeras etapas. Este curso se ha ampliado la experiencia y dos alumnos, uno del Grado de E. Infantil y otro del Grado de E. Primaria²⁴ nos han presentado sus experiencias directas durante las prácticas, demostrando, que aunque todavía es una tecnología desconocida y no muy difundida, es accesible a cualquier docente, ya que no requiere grandes conocimientos de Informática ni equipos costosos.

Si nuestro alumnado, ya se lanza a experimentar con las tecnologías emergentes, consideramos imprescindible que el profesorado universitario tenga al menos unas mínimas nociones de dichas novedades y las vaya incorporando a sus clases.

Nuevas dinámicas digitales para la Educación Literaria y Digital.

Con la adaptación de estas últimas tecnologías hay algunos conceptos, más abstractos, que deben incluirse en nuestra práctica didáctica.

Entornos personales de aprendizaje (EPA).

Este concepto se refiere a la organización de la información, los contactos y los materiales que cada persona desarrolla para gestionar su aprendizaje. Del escritorio, la biblioteca personal y los diccionarios pasamos a un completo entramado de personas, programas y repositorios que nos permitirán acceder a cualquier información que

²² En las XV *Unicómic. Jornadas del Cómic de la Universidad de Alicante* (marzo, 2013), Ramón Sánchez Verdú presentó la comunicación “Viñetas en realidad aumentada” donde analizaba este fenómeno editorial que rápidamente se ha introducido en nuestro país.

²³ Dicha investigación ya fue incluida en el *Informe Horizon 2010* <http://navigador.nmc.org/project/proyecto-realitat3>

²⁴ Prácticas con *Realidad Aumentada* de Fernando-Elías Pérez-Esteban (Infantil) <http://juegodemaestras.blogspot.com.es/2013/10/realidad-aumentada-ar.html> y de Jesús Vidal (Primaria) <http://cincualenguasderovira.blogspot.com.es/2013/10/propuesta-de-actividad-con-realidad.html>.

necesitemos. Jordi Adell²⁵ destaca la necesidad de su desarrollo para el aprendizaje del siglo XXI en cualquier etapa y desde cualquier área de conocimiento.

Comisariado de contenidos

Ante la inabarcable información de la red han surgido nuevas dinámicas para seleccionar los contenidos y ofrecerlos de manera adecuada a nuestro alumnado y poder compartirlo con otros usuarios en la red. De Benitto-Crosetti (2013) y Arteta (2013) han publicado recientes investigaciones que demuestran la necesidad de introducir estas nuevas dinámicas. Encontramos ejemplos directos para el estudio de la literatura infantil y juvenil <http://paper.li/curuena/1321068975> (Carlos Ureña) o para la animación lectora <http://www.scoop.it/t/casa-del-lector> (Kepa Osoro) a través de las herramientas más destacadas, *Paper.li* y *Scoop.it*.

Lectura Social

Relacionada con las analíticas de aprendizaje y el conectivismo tenemos un nuevo espacio donde el lector colabora con otras personas y nuevos programas proponen nuevas lecturas. En primer lugar tenemos las conocidas como Redes Sociales de Lectura²⁶ donde encontramos reseñas, concursos y clubes de lectura a través de Internet. Dichos espacios demuestran que las redes sociales no son solo una distracción y pueden aprovecharse para fomentar la lectura.

Por otro lado tenemos los programas²⁷ que analizan nuestros gustos literarios y nos proponen nuevas lecturas según nuestra navegación por la red.

Recientemente, Lluch, Sánchez y Del Río (2013) han analizado el proyecto *Delirium* de la editorial SM para promocionar sus obras a través del uso de redes sociales profundizando en las características de la Lectura 2.0.

²⁵ En la web de *Conocity* encontramos una entrevista y un mapa conceptual sobre los EPA <http://conocity.wordpress.com/2010/10/28/jordis-personal-learning-environment/>.

²⁶ En el blog *Sinerrata* tenemos una reciente presentación de los principales espacios: *GoodRead*, *aNobii*, *LibraryThing*, *SinEdit*, *EntreLectores*, *Librofilia*, *Librote* o *QuéLibroLeo* <http://sinerrata.blogspot.com.es/2013/09/redes-sociales-de-lectores.html>.

²⁷ Javier Celaya, ya en 2012, nos presenta *Mobnotate* una herramienta que recomienda nuevos textos según nuestros gustos y lecturas precedentes <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3785/libros-que-recomiendan-otros-libros/>.

Algunas prácticas específicas

Dentro de nuestra práctica docente de los últimos años hemos estado atentos a incluir las nuevas dinámicas y tenemos múltiples actividades específicas en este sentido. Muchas han aparecido directamente en este Simposio. Por ejemplo la profesora Rosa Taberero ha analizado las posibilidades en Educación Infantil del *BookTrailer*. Nosotros hemos realizado una práctica con el alumnado del Máster de Formación del Profesorado durante el curso 2012-2014 con los siguientes resultados:

- <http://clickticlenguayliteratura.blogspot.com.es/2013/05/booktrailer-de-campos-de-fresas.html> y <http://los4lunaticos.blogspot.com.es/2013/05/booktrailer-las-chicas-de-alambre.html> J. Sierra i Fabra
- <http://masticandolengua.blogspot.com.es/2013/05/pasen-y-lean.html> F. Alonso
- <http://exploradorestacticos.blogspot.com.es/2013/05/book-trailer-de-cartas-de-invierno.html> A. Fernández Paz

También en este ámbito hemos trabajado el *microblogging* (Lara, 2011), principalmente a través de *Twitter* (Rovira, 2012), un espacio idóneo para el microrrelato y para la tertulia literaria como hemos visto con la experiencia de Laura Santacruz y Oretó Domènech en *Llegim i Piulem*.

En los dos últimos cursos hemos seguido la experiencia de *Kuentolibros* <http://kuentolibros.blogspot.com.es/> que también ha analizado la profesora Alba Ambrós y hemos realizado distintas experiencias²⁸.

Conclusiones

Después de este breve repaso de las nuevas tecnologías que se introducirán en nuestras aulas a través de los próximos años, podemos extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, debemos destacar que los *Informes Horizon* son estudios útiles para reconocer el papel central que las TIC ocupan en el desarrollo de las nuevas pedagogías. Aunque la propia dinámica de creación de los informes presupone que muchas de las proyecciones ya han sido experimentadas por algunos grupos innovadores, son documentos accesibles a cualquier docente que quiera conocer los posibles desarrollos de la tecnología educativa.

²⁸ Curso 2012-2013 <http://lainvencionalabordaje.blogspot.com.es/search/label/Kuentolibros> y 2013-2014 <http://juegodemaestras.blogspot.com.es/search/label/Kuentolibro>.

Por esto, en segundo lugar, creemos que muchas de estas “predicciones” están para incumplirlas, y que en muchos casos, las nuevas dinámicas se van introducir antes de los plazos marcados en los informes a causa de la velocidad de la revolución digital.

Por último, volvemos a constatar la necesidad de profundizar, desde nuestra área de conocimiento, en todas estas novedades que se introducen en el ámbito educativo. No porque sea necesario para adecuarnos a las nuevas realidades digitales, sino principalmente porque nuestra perspectiva debe ser fundamental para consolidar cualquier nueva teoría de aprendizaje basada en la comunicación, la comprensión de textos, orales y escritos y la adquisición de conocimientos.

A través de las nuevas dinámicas y las prácticas específicas, trabajadas en otros capítulos, vemos como la comunicación digital y las posibilidades del hipertexto literario son realidades que debemos conocer e integrar para desarrollar una Educación Literaria y Digital.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. pp. 13-32.
- Arteta, Celestino (2013), “Curación de contenidos en Educación: Filtrar, organizar, distribuir” en *Revista Comunicación y Pedagogía*, 267-268, Barcelona.
- Borràs L. (2004), "De la estética de la recepción a la estética de la interactividad", en M. A. Muro, *Arte y nuevas tecnologías*, La Rioja: Universidad de la Rioja, pp. 272-287.
- De Benito Crosetti, B. y otros (2013) “Agregación, Filtrado y Curación para la Actualización Docente” en *Píxel-Bit*. Nº 42 Enero 2013. Disponible en <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/12.pdf>. Consultado el 25/10/2013.
- Lara T. (2011), “Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. *Twitter* y sus funciones comunicativas” en *Lenguaje y Textos*. N.34, noviembre 2011. Barcelona: SEDLL-Graó. Pp. 39-46.
- Llorens R. y Rovira J. (2012) “De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura” en A. Mendoza Fillola (Coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Roig, R. (2013), “El Arte de definir y no definir nuevos escenarios de aprendizaje: *flipping, clicking, MOOCing, POOCing, Gaming...*” en *Jornada d'innovació*

docent UPC: presentació de resultats dels projectes de millora de la docència. Disponible en <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/13748>. Consultado el 25/10/2013.

Rovira, J. (2012), “Del hipertexto al intertexto en 140 caracteres. Herramientas 2.0 para la didáctica de la lengua y la literatura”. en A. Ambròs, J. Perera y M. Suárez (eds) *Didáctica de la lengua y la literatura. experiencias de innovación docente en la universidad*. Universitat de Barcelona, pp.185-196. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>. Consultado el 25/10/2013.

Rovira J., Montserrat S., Escolano R. y Conca J.A. (2013) “MOOC para la enseñanza de lenguas. Diseño de un proyecto. Análisis y Dificultades.” En M. Cabrera y R. Díez-Somavilla *Actas III Congreso Universitario sobre Redes Sociales, Comunica 2.0 Escribir en Internet*. Publixed .

Sánchez García, S., Lluch Crespo, G y del Río Toledo, T. (2013). “La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el Reto Delirium”. en *@tic. Revista d’Innovació Educativa*. (nº 10). Universitat de Valencia. Disponible en <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1783/1996>. Consultado el 25/10/2013.

Santamaria F., (2011) “Los videojuegos, las teorías de aprendizaje y algunos conceptos” Disponible en <http://www.slideshare.net/lemys/los-videojuegos-las-teoras-de-aprendizaje-y-algunos-conceptos>. Consultado el 25/10/2013.

Tascón M. (2012) (Dir.). *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Madrid: Fundéu, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.

Nota I: Todos los enlaces en las notas y en el cuerpo del texto han sido consultados el 25/10/2013.

Nota II: La presentación de diapositivas está en <http://literaturainfantilyjuvenil.blogspot.com>

TRANSMEDIACIÓN EDUCATIVA. OPORTUNIDADES PARA EXPANDIR LA EXPERIENCIA DE CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA¹

Jaime Alejandro Rodríguez

Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá (Colombia)

jarodri@javeriana.edu.co

¿Qué somos, qué es cada uno de nosotros sino una combinatoria de experiencias,
de informaciones, de lecturas, de imaginaciones?
Italo Calvino

Resumen

A diferencia de una educación sostenida por un solo medio (el texto impreso), la educación hoy puede (y debe) echar mano de todos los medios disponibles para ofrecer no solo diversidad de contenidos, sino escenarios y actividades diversificadas en función de la capacidad interpelativa de cada medio. No es lo mismo informar o desarrollar una actividad en medios impresos o escriturales que a través de vídeo, audio o medios digitales. Más aún, la educación hoy no se sostiene en un solo medio sino que pide su "transmediación". Esto exigirá, consecuentemente, una alfabetización múltiple que permita a los estudiantes no solo acceder a la información en los distintos medios (politextos), sino reconocer y aprovechar la capacidad intrínseca de cada uno y en vínculo con una atención a la inteligencia múltiple (metalectura). Esta comunicación propone un programa educativo que articulando tres marcos: la necesidad de una experiencia múltiple, los modos de la obra en la cibercultura y las nuevas exigencias de una ciudad posletrada.

Palabras clave: educación transmedia, ciudad posletrada, multiplicidad, cibercultura.

Abstract

Unlike education supported by a single medium (print), education today can (and should) make use of all available means to provide not just content diversity, but diversified scenarios and activities based on the ability interpelative of each medium. Not the same report or develop an activity in print or book that through video, audio or digital media. Moreover, education today does not hold in a single medium but asks her "transmediation". This will require, therefore, multiple literacy allows students to not only access information in different media (politexts), but to acknowledge and exploit the intrinsic capacity of each link and with a focus on multiple intelligence (metareading). This paper proposes an educational program articulating three frames: the need to experience multiple modes in cibercultural work and the new demands of a post erudite city.

Keywords: transmedia education, post erudite city, multiplicity, ciberculture.

¹ [Enlace a diapositivas](#)

Tres marcos introductorios

Primer marco: La multiplicidad de Calvino

Entendida como la narrativa que hace uso de recursos tales como la hipertextualización, la multimediación y la interactividad la narrativa digital es una expresión compleja que difícilmente puede asimilarse a la condensación y limitación de recursos que se autoimpone la minificción. Al “menos es más” (estética de la limitación) propio de la minificción, la narrativa digital opone un “más es más” (estética de la abundancia), lo que en principio hace imposible una posible convergencia de las dos prácticas.

Resuena por eso, el epígrafe de Calvino, quien en su ya legendario libro ofrece claves para la expresión humana del siglo XXI, que si bien incluyen la exactitud y la rapidez (claves que pueden aplicarse sin problema a la minificción), también propone la multiplicidad: “Tenemos el texto múltiple que sustituye la unicidad de un yo pensante por una multiplicidad de sujetos, de voces, de miradas sobre el mundo, según ese modelo que Mijail Bajtin ha llamado «dialógico» o «polifónico» o «carnavalesco», y cuyos antecedentes encuentra en autores que van de Platón a Rabelais y a Dostoievski” (Calvino, 1994: 132).

Quizás por eso, Paolo Fava nos advierte que no cabe ya hacer más libros que aquél que sea todos los libros. Que abarcar el método enciclopédico, tratar de encerrar entre páginas el saber del universo, sólo puede culminar en un prometeico fracaso. ¿A qué puede aspirar el escritor que busca el libro que contenga todos los libros?, se pregunta Fava y responde: “A un lenguaje sin barreras, a una escritura sin trabas, a una gran elipsis que abarque lo bajo y lo alto lo lejano y lo cercano lo cómico y lo serio lo minúsculo y lo inmenso” (Fava: 2008)

La discusión podría seguir dos caminos. En el primero nos encontramos con la siguiente cuestión: ¿es posible hacer minificción en un escenario cuya naturaleza es la del “mas es mas”?, asunto del que este autor ya se ocupó en otro evento académico². En el otro, la cuestión es: ¿cómo hacer que todo todo (el hombre, el árbol, la piedra) hable con su propia voz? En esta comunicación, trasegaremos el segundo camino con un

² Ver la ponencia presentada en el marco del VI Congreso Internacional de Minificción: En busca de los comprimidos memorables del siglo XXI. Realizado en Bogotá (Colombia), octubre 10 a 13 de 2010. Cuyo título fue: “Posibilidades de la microficción digital en el ambiente de NARRATOPEDIA.” Disponible electrónicamente en: <http://es.scribd.com/doc/62175841/Microficcioen-narratopedia> (última consulta: octubre 27 de 2013)

propósito: llamar la atención sobre las ventajas, retos y requerimientos de una educación transmediática o expandida, escenario donde encarna el ideal calviniano de lo múltiple.

Segundo marco: Las agendas de la cibercultura

Siguiendo a Lévy (2007), el ciberespacio es una cierta manera de usar la infraestructura tecnológica actual que apunta a un tipo particular de relación entre personas. Como práctica de comunicación interactiva, recíproca, comunitaria e intercomunitaria, constituye un horizonte del mundo virtual vivo, heterogéneo e intotalizador en el que cada ser humano puede contribuir y participar. El ciberespacio soporta las tecnologías intelectuales que amplifican, exteriorizan y modifican numerosas funciones primitivas humanas: la memoria (bases de datos, ficheros, hipertextos), la imaginación (simulaciones), la percepción (telepresencia, realidades virtuales), los razonamientos (inteligencia artificial) y que favorecen nuevas formas de acceso a la información y nuevos estilos de razonamiento. De otro lado, el filósofo tunecino define cibercultura como el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales), de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio y a favor de la inteligencia colectiva, entendida ésta como la puesta en sinergia de las competencias, de los recursos y de los proyectos, la constitución y el mantenimiento de las memorias comunes, la activación de modos de cooperación flexibles y transversales, la distribución coordinada de los centros de decisión.

Ahora, Pierre Lévy ofrece una idea a la vez contundente y esclarecedora: hay un nuevo arte, el arte de la cibercultura (Lévy 2007). Y un primer indicador del nuevo estado de cosas es que los conceptos de género, autor, espectador y obra artística son refigurados en el nuevo entorno sociotécnico. Según este autor, el género canónico de la cibercultura es el mundo virtual, entendido como la reserva digital de virtualidades sensoriales y de información que no se actualizan más que con la interacción de los seres humanos y que pueden ser eventualmente enriquecidos y recorridos colectivamente. En ese escenario, el artista se convierte en ingeniero de mundo, y pasa a ocuparse de las virtualidades, es decir, se encarga de dar forma arquitectónica a los espacios de comunicación, de coordinar los equipos colectivos de cognición y memoria y de estructurar la interacción.

Del otro lado, aparece la figura del interactuante, usuario de la obra que se implica con ella y participa en la reestructuración del mensaje que recibe. Tanto como

las de los ingenieros de mundo, los mundos virtuales multiparticipantes son creaciones colectivas de sus exploradores. Los resultados (o actualizaciones) artísticos de la cibercultura son obras-proceso, obras-flujo, obras-acontecimiento. En el ciberespacio, cada mundo está potencialmente conectado a todos los otros lo que hace que se confunda el interior y el exterior: muchas de las obras de la cibercultura no tienen límites netos. Son obras abiertas, no sólo porque admiten una multitud de interpretaciones, sino sobre todo porque físicamente fomentan la inmersión activa de un explorador y están materialmente entremezcladas con las otras obras de la red... cuanto más explota la obra las posibilidades ofrecidas por la interacción y los dispositivos de creación colectiva, más típica es de la cibercultura... y menos se trata de una obra en el sentido clásico del mismo (Lévy 2007: 189).

Pero además, las obras de la cibercultura no fomentan mensajes acabados, no se cierran, son por eso obras-metamórficas conectadas, atravesadas, infinitamente reconstruidas y el acto de creación por excelencia consiste en hacer el acontecimiento, aquí y ahora, para una comunidad; incluso en construir el colectivo para quien ocurrirá el acontecimiento.

Modos de la obra cibercultural

Al menos cuatro modos de gestión y construcción de obra cibercultural se están consolidando: la hipermediación, la remediación, la transmediación y la creación colectiva.

Hipermediaciones. Podemos llamar “hipermedias”, siguiendo a Vouillamos (2000), a las obras digitales que articulan cuatro componentes: funcionan con base en el hipertexto (expresión no lineal del discurso), integran multimedia (utilizan diferentes morfologías de la comunicación: animaciones, audio, video, etcétera); requieren interactividad (capacidad del usuario para ejecutar el sistema a partir de sus acciones) y están abiertos a la conectividad (es decir, a la comunicación on-line, ya sea porque incluyen enlaces a la red y/o porque su acceso se hace por medio de ella). Hipermediación sería entonces toda creación (artística o no) que ponga en juego estas cuatro condiciones.

Remediaciones. Bolter y Grusín (1999) definen el término “remediation” como “the formal logic by which new media refashion prior media forms”. En este sentido, la remediación busca que obras realizadas en dispositivos o medios anteriores al ciberespacio (textos, pinturas, fotografías, cine, radio, etc.), pero con suficiente

potencial para ser transferidas a la lógica y potencialidades del ciberespacio, se rehagan aplicando las lógicas de un arte de la cibercultura y las características de una estética digital la cual, siguiendo a Holtzman (1998) se configura en el ejercicio de crear mundos digitales, es decir, mundos que sólo son posibles de crear y recrear a través de los sistemas de realidad virtual propios del llamado ciberespacio. Los mundos digitales no son como los mundos de la naturaleza: son mundos artificiales hechos por hombres a través de computadores. Como en los artefactos del arte tradicional (pintura, teatro, música, literatura, poesía y escultura), todo allí es imaginación; pero los mundos digitales tienen el potencial para poner en marcha ideas y profundas emociones de un modo que otros medios no podrían hacerlo. Mundos que en todo caso no podrían ser expresados sin la tecnología digital.

Transmediaciones. En su libro *Cultura convergence. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Henry Jenkins (2008) propone el término narrativa transmediática para tratar aquellas obras que no se mantienen en un solo medio. La narrativa transmediática va más allá del libro y del filme, pasa por el cómic y los videojuegos, se convierte en objeto de descubrimiento en foros de Internet, está hecha por un autor colectivo y propone ser leída por un lector colectivo. Se trata de un proyecto creador de un universo dentro del cual surgen varias obras en distintos medios que interactúan entre sí, son independientes pero al mismo tiempo forman parte de un todo.

Creación colectiva. Casacuberta (2003), asume que el centro de la cultura ha dejado de ser al autor, el artista, para pasar al espectador. Las obras culturales de la cultura digital ya no se construyen de forma individual, solipsista, sino de forma colectiva, organizada. El artista deja de ser creador en stricto sensu para convertirse en productor. El artista desarrolla una herramienta que luego será el público el que use, desarrolle y difunda, según sus intereses, que no tienen por qué coincidir ni estar influenciados por la voluntad original del artista. (Casacuberta: 2003, p 60):

Todo el mundo tiene cosas que decir. El arte es comunicación, expresión de sentimientos. Y cada uno tiene los suyos y nadie los tiene superiores. Me parece que la labor del artista es precisamente dar unos medios expresivos con los que todos podamos ser artistas en ese sentido de dar a conocer nuestra opinión y expresar nuestros sentimientos... llevamos cientos de años con el modelo tradicional de artista genial y público que no tiene otra función que mirar y escuchar y quedarse con la boca abierta. ¡Vamos a democratizar el arte! Todos tenemos cosas que decir. (Casacuberta, 108).

Tercer marco: La ciudad post letrada

El término ‘ciudad letrada’ fue difundido gracias al ampliamente reconocido trabajo de Ángel Rama, publicado póstumamente en 1984. Como se puede inferir de su denominación, el estudio de Rama se concentra en la influencia que sobre el contexto cultural, social y político latinoamericano significó el desarrollo de la élite letrada. En el siglo XX la ciudad letrada abre su dominio a otras ideologías diferentes a las que antes legitimaban las instituciones estatales o los proyectos nacionales. Lo letrado, que antes era el mecanismo por excelencia para legitimar las clases dominantes, ahora no sólo se desacraliza, se vuelve laico, sino que se pone al servicio del “autodidacta anarquizante” que con espíritu crítico produce un contra-discurso de la ideología imperante. En contraposición a la ciudad letrada y acompañándola como su eterno anverso, existe la ciudad real, espacio exento de la influencia y de las obligaciones de la palabra escrita, contexto en el que reina la oralidad, o mejor aún, lo caótico, lo ilegítimo y lo extraoficial, y en muchos casos, ámbito del carnaval en donde la trasgresión de la axiología dominante es posible.

Pero hoy, la ciudad letrada ya no es lo que previó Rama. En el prólogo que Carlos Monsiváis hace a la obra de Rama, fechado en 2004, el ensayista mejicano insiste en que el modelo de Rama ha dejado de funcionar, básicamente por dos razones; en primer lugar porque la modernización misma, con sus dos grandes expresiones: la urbanización desmedida y la secularización radical impiden que al intelectual se le siga identificando como al remplazo del sacerdote: a los poderes constituidos ya no les interesa la legitimación de la ciudad letrada, afirma Monsiváis, los cafés literarios son sustituidos por reuniones en apartamentos y oficinas, el culto a la palabra se viene a menos debido al reinado del cine y la televisión y hoy diríamos también, gracias al internet y a las redes sociales y a su poder democratizador. La globalización y su programa el neoliberalismo, la segunda razón que esgrime Monsiváis para explicar el deterioro de la ciudad letrada, hace lo suyo: surge una inteligencia distinta a la de los humanistas: la de los tecnócratas, a quienes ya no les interesa ser letrados, pues los valores que veneran son la eficiencia, la transparencia, la desregularización. Monsiváis termina su prólogo con una afirmación a la vez sorprendente y escurridiza, pero muy promisoria a la hora de vincular lo popular y las nuevas tecnologías:

Aparecen cambios irreversibles: la ciudad visual (virtual) y la producción incesante de imágenes notifican con precisión el debilitamiento de la ciudad letrada... La privatización y la tecnocracia asumen muchas de las funciones de la ciudad letrada.

Y se va imponiendo en la cultura popular el odio a la racionalidad y el despliegue de la violencia sin sentido. La gran época de la Ciudad Letrada ha transcurrido... [Emerge sin embargo] una sociedad civil global, muy crítica del imperio y de sus designios genocidas, defensora de los derechos humanos y que democratiza la función de los intelectuales, concediéndoles una nueva relevancia, más libre, mas desenfadada y decidida a conciliar la tecnología y el humanismo (Monisváis, 24).

El propio Jesús Martín Barbero, al referirse a la emergencia de la ciberliteratura, ha anunciado la transformación de la ciudad letrada en un espacio para la creatividad ciudadana. Según Martín Barbero, lo que la ciberliteratura nombra hoy en Latinoamérica es la reconfiguración del mundo de las literaturas y de los lenguajes, de las oralidades y de las escrituras, pues las mutaciones de ese mundo están obligando a repensar y a rehacer las relaciones entre estética y política:

Una estética mucho más cercana de las sensibilidades emergentes –no sólo en los jóvenes sino entre las comunidades étnicas y las poblaciones o las sexualidades marginadas y excluidas– que del Arte con mayúsculas; y una política mucho más entretejida a los derechos culturales y las luchas ciudadanas que a las vanguardias proletarias o las maquinarias electoreras (Martín Barbero, 3).

En este orden de ideas, Martín Barbero no duda en augurar una “segunda oportunidad para los que han vivido cien años de soledad”, en el sentido en que, para él, la convergencia entre oralidades culturales, nuevas visualidades y escrituras cibernéticas estaría transformando el didactismo autoritario de las culturas letradas en “mediación ciudadana performativa”, por lo que el orden excluyente de la letra estaría sufriendo un deterioro irremediable y ya no sería garante de la tradicional subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades de la mayoría.

Todo este cambio revolucionario se origina, según el crítico español, de un lado, en la deslocalización y diseminación de los “tradicionalmente modernos” circuitos del conocimiento, y, de otro, en los nuevos modos de producción y circulación de lenguajes y nuevas escrituras que emergen a través de la tecnicidad electrónica, y especialmente en Internet. Estamos así, afirma Martín Barbero, ante un nuevo escenario cultural y político que puede ser estratégico [sic]...para que la democratización de nuestras sociedades llegue al mundo de las culturas de las mayorías posibilitando a las poblaciones apropiarse, desde sus propias culturas, de los nuevos saberes, lenguajes y escrituras (Martín Barbero, 7).

Por su parte, para Álvaro Bisama, la imagen de la ciudad letrada que permitía ejemplificar las relaciones entre poder y cultura, ha sido “trizada, fragmentada y violentada”. La palabra fue reemplazada por la imagen, una imagen que no requiere de

la sacralidad que imponía el viejo rito común de sentarse en una sala de cine, sino que fluye según la velocidad del zapping televisivo. Esta situación, según Bisama, afecta la relación centro-periferia, que había sido una de las condiciones espaciales predilectas de la ciudad letrada, constituida sobre la base de una serie de anillos de saber-poder. Estamos, dice el chileno, habitando un nuevo espacio comunicacional en el que “cuentan” menos los encuentros y las muchedumbres que el tráfico, las conexiones, los flujos y las redes. Estamos ante nuevos “modos de estar juntos” y unos nuevos dispositivos de percepción que se hallan mediados por la televisión, el computador, y las redes telemáticas de comunicación.

El orden de la letra, que se había concretado en proyectos identitarios nacionales reseñados en constituciones, códigos civiles e instituciones del XIX, es desmantelado por el hipertexto mediante la hibridación a través de imágenes y luego con la interconexión (Bisama).

La ciudad hipertextualizada reemplaza a la letrada, afirma Bisama, en la medida en que propone modalidades nuevas de intercambio cultural, además de hibridar las existentes. Y cita a Martín Barbero, para describir la nueva situación:

“Más que un conjunto de nuevos aparatos, de maravillosas máquinas, la comunicación designa hoy un nuevo sensorium, nuevos modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de re-conocerse y de juntarse [...] Se trata de una generación (la de los jóvenes con “plasticidad neuronal”) cuya empatía con la cultura tecnológica está hecha no sólo de facilidad para relacionarse con los aparatos audiovisuales e informáticos sino de complicidad cognitiva con sus lenguajes, fragmentaciones e hibridajes”.

La ciudad, ha dejado de leerse hace tiempo desde la dicotomía centro/periferia, reafirma Bisama, y encuentra en el hipertexto una estructura natural para definir la nueva relación entre saber y poder. Y es que el hipertexto no es solamente una herramienta tecnológica, sino sobre todo una noción compleja que refigura las nociones de autor, texto y cultura, con todas sus implicaciones; su estructuración en red con nodos móviles y enlaces crecientes sustituye el viejo modelo de los círculos concéntricos:

El hipertexto resulta así la estructura más convincente para repensar lo que otrora fue la ciudad letrada. La ciudad hipertextualizada es una utopía en plena ejecución, que se conecta con la globalidad. El Macondo que es reemplazado por el McOndo y luego por el Macon.doc (Bisma).

La propuesta concreta

Articulando los tres marcos expuestos: la necesidad de una experiencia múltiple, los modos de la obra en la cibecultura y las nuevas exigencias de una ciudad posletrada, propongo ahora un programa educativo que tenga en cuenta todo este conjunto de retos.

Parafraseando a Daniel Cassany, (2008) podemos afirmar que todo este escenario de la ciudad post letrada descrito hasta aquí, está configurando la necesidad de reconceptualizar las tradición pedagógica de modo que junto y simultáneamente a las estrategias ancestrales de alfabetización, se incluyan otras que atiendan lo que él propone llamar “prácticas letradas contemporáneas” (derivadas del uso extensivo de nuevos formatos de acceso y producción de conocimiento, especialmente aquellos ligados a las TIC, como podrían ser los textos digitales -enriquecidos o planos-, la web y sus recursos, pero también los dispositivos móviles y las redes sociales), con un enfoque abiertamente sociocultural que facilite el reconocimiento de aspectos y actores sociales concretos en el esfuerzo por brindar un escenario favorable a la diversidad lectora y, además, permita ir más allá de lo puramente instrumental.

Así, la función de la tecnología digital interactiva (TDI) en todo proyecto educativo (es nuestro parecer, nuestro programa) debe incluir al menos los siguientes nueve puntos:

1. Tendrá como **función principal el apoyo a las actividades pedagógicas** generales como son: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Así, en la enseñanza, el docente contará con los recursos, capacitación y orientaciones institucionales para incorporar de la manera más pertinente herramientas digitales en el propósito de mejorar sus didácticas. De igual forma, el estudiante con la orientación y el acompañamiento de sus profesores, podrá acceder a contenidos, aplicaciones y facilidades tecnológicas en general para el mejor desempeño en sus labores. Finalmente, las herramientas de tecnología digital serán puestas en función de facilitar y organizar muchas de las actividades y estrategias de evaluación del aprendizaje.
2. Considerada como **una estrategia de tipo transversal**, el uso pedagógico de la tecnología digital interactiva no se constituirá en un proyecto diferenciado, sino que correrá paralelo a los objetivos pedagógicos, buscará ser consistente con los valores y dimensiones generales del proyecto y aportará a las competencias genéricas previstas por las instancias reguladoras y muy específicamente

aquellas que tienen que ver con el aprender y el contextualizar lo aprendido tales como: el manejo de la información, la comunicación, el propio uso pertinente de las TICs (alfabetización digital), el pensamiento creativo y crítico, el trabajo en equipo, el entendimiento interpersonal, y la cultura ciudadana. Una de las consecuencias de esta transversalidad será la necesidad de capacitar a todos los docentes de la institución en el manejo y gestión de las facilidades y funciones de la TDI.

3. Respecto a la formación en ciudadanía, se incorporará progresiva y estratégicamente **la cuestión de la "ciberciudadanía"** en tanto se considera que la alfabetización en la cultura digital es algo más complejo que el mero aprendizaje del uso de las herramientas de software. Dicha alfabetización debe garantizar el desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización digital entonces será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en el nuevo entorno sociotécnico (ciberespacio) de la sociedad del conocimiento.
4. A pesar de su carácter coadyuvante del proceso de formación, la tecnología digital interactiva será dinamizada en función de una **promoción de la cibercultura**, la cual se debe entender bajo el marco de las siguientes características:
 - a) Adquisición de competencias informacionales, esto es, ir más allá de la capacidad de acopio y acceso a la información y ser capaz de discriminar lo que es relevante, útil, pertinente de lo que es banal y engañoso, para beneficio propio y de la sociedad.
 - b) Realfabetización de docentes. En tanto orientadores y facilitadores, los docentes, quienes en general no hacen parte del llamado grupo de "nativos digitales", deben ser capacitados en el conocimiento y utilización pedagógica de nuevos medios y formatos de expresión, de modo que puedan hacer acopio, edición y creación de información multimedial pertinente y disponerla en plataformas adecuadas para su comunicación y su gestión pedagógica.
 - c) Construcción y consolidación de comunidades de aprendizaje. Dado que somos seres sociales y situados: 1) aprendemos socialmente, es decir, inmersos

en las dinámicas de una comunidad que valora el conocimiento en tanto competencia valiosa, 2) conocer es cuestión de participar y comprometerse de una manera activa con la visión del mundo que la comunidad a la que pertenecemos elabora y, por tanto, 3) nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo es lo que produce el aprendizaje. Las comunidades de práctica son instancias donde estas tres condiciones se dan a partir del requisito de reconocernos en una práctica concreta que nos identifique, nos cohesione como comunidad, le dé sentido a nuestro aprendizaje y lo haga eficiente y efectivo. De ahí que, bajo la premisa de que cada actor de la comunidad involucrada en la tarea educativa (directivos, profesores, padres y estudiantes) debe identificarse desde su rol específico con la tarea educativa general, se propone aquí como estrategia fundamental conformar comunidades de práctica para cada uno de ellos. Así, los profesores podrán mejorar el aprovechamiento de las TIC en cuanto compartan como propósito mejorar las prácticas de enseñanza, interactúen con gran compromiso frente a ese propósito y desarrollen rutinas comunicativas y discursos propios que les den identidad y funcionalidad en esa tarea. Algo similar debe suceder con los padres: en cuanto se sientan identificados y comprometidos con su rol de apoyar y entender la situación formativa de sus hijos y hasta se involucren con lo que ellos hacen, los efectos del aprendizaje serán mejor valorados y por tanto tendrán un sentido claro y prospectivo. Por su parte, los estudiantes aprenden lo que ven hacer exitosamente a otros, es su forma natural de incorporarse a una comunidad de práctica, en este caso a una comunidad de aprendizaje. El docente debe ser capaz de apreciar la facilidad que cada niño tiene para desarrollar ciertas habilidades técnicas y capitalizarlas para convertirlas en referencia para los niños que no las tienen o no las han descubierto. De ese modo, puede preparar y fomentar el aprendizaje social de una manera natural y consolidar las comunidades de aprendizaje correspondientes.

5. Atención a las prácticas letradas contemporáneas. Como se mencionó arriba, la idea es formar "prácticas letradas contemporáneas", como estrategia adicional, pero simultánea a la de una alfabetización tradicional, centrada solo en los procesos de lecto/escritura textual. El énfasis estratégico se dará sobre nuevas prácticas "letradas", es decir, sobre el reconocimiento y manipulación de los nuevos formatos de acceso y producción de conocimiento, especialmente

- aquellos ligados a las TIC, como podrían ser los textos digitales (enriquecidos o planos), la web y sus recursos (correo electrónico, blogs, wikis), las redes sociales, la multimedia y los dispositivos móviles.
6. En concordancia con la consolidación de una ciberciudadanía, la promoción de la cibercultura, debe garantizar una "**alfabetización en inteligencia colectiva**", esto es, una formación que permita que cada acto de clasificación o evaluación, cada emisión de información, cada retransmisión de datos, cada registro en una memoria personal, cada envío de enlaces de un sitio web a otro contribuya para informar y transformar la memoria colectiva. Los participantes de la nueva esfera pública, no son solo autores, ellos también son potenciales editores, bibliotecarios, curadores y críticos, por medio de cada una de sus acciones online, contribuyen a la orientación de los otros participantes. El ciudadano del siglo XXI debe aprender a practicar una comunicación multidimensional y responsable, deberá ser capaz de reconocer qué tipo de conversaciones creativas en la red son pertinentes y cómo sus elecciones y acciones en la red pueden afectar el comportamiento en la esfera pública.
 7. Educación expandida. A diferencia de una educación sostenida por un solo medio (el texto impreso), la educación hoy puede (y debe) echar mano de todos los medios disponibles para ofrecer no solo diversidad de contenidos, sino escenarios y actividades diversificadas en función de la capacidad interpelativa de cada medio. No es lo mismo informar o desarrollar una actividad en medios impresos o escriturales que a través de video, audio o medios digitales. Más aún, la educación hoy no se sostiene en un solo medio sino que pide su "transmediación". Esto exigirá, consecuentemente, una alfabetización múltiple que permita a los estudiantes no solo acceder a la información en los distintos medios (politextos), sino reconocer y aprovechar la capacidad intrínseca de cada uno y en vínculo con una atención a la inteligencia múltiple (metalectura).
 8. **Atención a los aprendizajes invisibles.** Una de las lecciones más claras que ha dejado la apropiación de las TDI por parte de los llamados "nativos digitales" es que han hecho emerger formas no tradicionales y todavía no muy esclarecidas pero en cambio muy efectivas de aprendizaje. Este hecho, notable en el ámbito de lo digital, puede ser capitalizado pedagógicamente para el ámbito general de la educación, y exige de los profesores atender, comprender y aplicar las formas no explícitas como aprenden los niños y los jóvenes hoy. Un ejemplo interesante

es lo que se ha descubierto acerca de las competencias que ponen en práctica los llamados "gamers" o video jugadores, quienes se motivan por cuatro condiciones: un optimismo a toda prueba, una gran capacidad para desarrollar trabajo en equipo, una capacidad de inmersión productiva y un sentido épico de sus acciones y metas. Si se lograra que las actividades escolares incluyeran en su diseño la puesta en escena de estas características, si estas actividades se vivieran como un videojuego (lo que algunos llaman gamificación) muy seguramente tendríamos estudiantes totalmente inmersos en el estudio.

9. **Más allá del aprendizaje autónomo: hacia un modelo Edupunk.** Varios autores y maestros vienen trabajando en lo que han convertido como objetivo fundamental: lograr que los estudiantes sepan diseñar sus propios ambientes de aprendizaje, esto es que alcancen como resultado de su educación "liberarse de la intermediación" del maestro e incluso de la institución, en el sentido de que, haciendo uso de herramientas, información, plataformas, redes sociales y demás instrumentos que hoy se ofrecen de manera amplia y en muchos casos libre, diseñen y gestionen sus propios ambientes de aprendizaje. La escuela sería entonces el lugar donde aprenden a aprender.

Referencias bibliográficas

- Bisama, Alvaro (2002). "Hipertextualizar la ciudad letrada". En: *Cyber Humanitatis*. Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile. Santiago. Hipervínculo: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5620/5488#af1> (última consulta: octubre 27 de 2013)
- Bolter, J. Davis (2006). "Ficción interactiva". En: Vilariño, M y Abuín, A. (ed.): *Teoría del hipertexto. La literatura de la era electrónica*. Madrid: Arco Libros.
- Bolter, J D. y Grusin, R (1999). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge: The Mit PressBuckingham,.
- Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Casacuberta, David. Creación colectiva (2003). *En Internet el creador es el público*, Barcelona, Gedisa.
- Fava, Paolo (2008). "Seis propuestas para el próximo milenio, de Italo Calvino". *Papel en blanco. Bienvenidos al mundo de la literatura* (blog). Disponible en: <http://www.papelenblanco.com/ensayo/seis-propuestas-para-el-proximo-milenio-de-italo-calvino> (última consulta octubre 27 de 2013)

- Gamboa, Carlos (2013). *Complicidades digitales: El blog y la literatura popular en Colombia*. Ibagué: Preprinter Universidad del Tolima.
- Gutiérrez Martín, Alfonso (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, Henry. y (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2008). *Nuevos alfabetismos, Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lozano Mijares, Ma. del Pilar (2009). *La novela española posmoderna*. Madrid: Arco Libros.
- Martín Barbero, Jesús (2008). “De la ciudad letrada a la creatividad ciudadana”. Prefacio (*Latin American Cyberculture and Cyberliterature*. C. Taylor y T. Pitman (eds), University of Chicago Press, Chicago.
- Monsiváis, Carlos (2004). Prólogo al Libro: *La ciudad letrada de Ángel Rama*. Santiago de Chile: Editorial Tajamar.
- Medina Manuel (2007). “Implementación de oportunidades y resolución de crisis y conflictos”. En: *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*: Lévy, Pierre. Barcelona: Antrophos.
- Piscitelli, Alejandro (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Madrid: Santillana
- Rama, Ángel (2004). *La ciudad letrada*. Santiago de Chile: Editorial Tajamar.
- Silva, Marco (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.
- Vouillamos, Nuria (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

LA LECTURA DE REESCRITURAS E-LITERARIAS EN SECUNDARIA: UNA PROPUESTA DE SOFTWARE

Ángel Peinado

Universidad Estatal Técnica del Don (Federación rusa)

aPeinado@adalid.org.es

Resumen

Nuestra propuesta estriba en presentar una aplicación destinada al profesor de secundaria y orientada a crear una modalidad de hipertextos inspirada en la *Ficción Interactiva*, cuya lectura exige la participación del lector introduciendo comandos vía teclado, delineando así un itinerario de lectura de entre los múltiples que la trama permita. El objeto es elaborar mediante un sencillo manejo breves reescrituras de obras del canon literario en formato digital e interactivo que brinden apoyo al estudiante para acceder al *hipotexto* por expandir su intertexto lector y desarrollar su competencia literaria. Partimos de la mayor implicación del receptor de una obra de e-literatura, así como del alza de las nuevas tecnologías. Para ello, someramente, enmarcamos teóricamente la textualidad y proceso de lectura característicos de esta literatura y explicamos la funcionalidad de *ADALID*.

Palabras Clave: literatura interactiva, proceso de lectura, intertexto, reescritura

Abstract

Our proposal is to introduce a tool for teachers designed to create a type of hypertext inspired by *Interactive Fiction* works, whose reading requires the reader participation by typing commands via keyboard, outlining one of multiple paths of the plot. The goal is an easy development of short rewritings of the literary canon in an interactive digital format, in order to expand the intertext of the students, improve their literary competence and by giving support for the access to the *hypotext*. Our starting point is the greater involvement of the recipient of a work of e-literature as well as the rise of new technologies for reading among students. To do so, we cursorily explain the theoretical framework of this textuality and reading process, and resume the use of *ADALID*.

Keywords: interactive literature, reading process, intertext, rewriting.

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, videojuegos¹, 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 se precisan también nuevas pautas pedagógicas (Villanueva, 2011: 51).

Los adolescentes leen, pero en la pantalla (Contreras, 2008: 186). La percepción del objeto de lectura por parte de los adolescentes responde a una cuestión de hábito: ellos son más duchos en las nuevas tecnologías² 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).

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

¹ 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)

² 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 un error pensar que la familiaridad con interfaces hombre-máquina, con controles intuitivos, menús, hipertextos, haya de implicar un dominio *mágico* de software especializado.

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 polisistemas³, 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.

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 Borràs sanciona semejante multiplicidad de definiciones que desemboca en dispersión terminológica, mezcla y confusión de conceptos (Borràs, 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 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 guion predefinido, esto es, con posibilidades de interacción limitadas y establecidas previamente por el autor; y

³ 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).

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*⁴. 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).

Ahora bien, la *trama*⁵ 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

⁴ A partir de aquí la referiremos como *LID*

⁵ 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...”

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 significado⁶ y una dimensión socio-histórica (convenciones, géneros, códigos, modelos)⁷. Por economía, confinamos en el campo de la textualidad literaria a textos con tres rasgos: estéticos, ficcionales y lingüísticos con pretensión de literalidad de su significante⁸.

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, transcriptores 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 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

⁶ 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.

⁷ 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.

⁸ 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.

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 actualizando⁹ 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 codificado¹⁰, unas reglas de uso, que exija del lector la elección de un itinerario de lectura¹¹.

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

⁹ 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).

¹⁰ 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.

¹¹ Aarseth (1997: 1) define los textos interactivos, que denomina tanto *cibertextos* como *textos ergódicos*, como “sistemas que contienen un bucle de retroalimentación de información”.

lector modelo¹². 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*¹³.

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 mismo tiempo el rol de un personaje de la historia¹⁴, 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*”.

Otra modalidad textual es la “*Ficción Interactiva*”¹⁵. Las obras de *Ficción Interactiva* conjugan las siguientes características (Montfort, 2005: 23): a) ser un

¹² 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.

¹³ 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.

¹⁴ En el *tú* de la segunda persona que interpela al *enunciario explícito* se corresponde con su correlato intradieгético, el *enunciario implícito*.

¹⁵ Traducción del inglés del término *Interactive Fiction* (que se suele referir contraído: *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).

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.

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*)¹⁶; 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. 1: Ejemplo de *Ficción Interactiva: Don Quijote*. MS-DOS, 1987.
Predominan las interacciones sobre escenarios, simulando espacios.

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 conocimiento del mundo y del tema; es esa aportación, en interacción con las características y

¹⁶ 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 desamentizada 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”.

propiedades del texto la que permite comprender, construir un significado sobre este texto a ese lector (18).

La lectura entendida así no es un acto constataivo, una mera decodificación de signos, 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*¹⁷ 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 ficción¹⁸. La competencia literaria así entendida implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector 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

¹⁷ Seguimos las definiciones de Cerrillo (2008: 88)

¹⁸ 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)

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*¹⁹, 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*²⁰, un lector interactivo.

Lectura interactiva

La lectura interactiva requiere la comprensión de un nuevo procedimiento de lectura²¹, 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:

¹⁹ 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).

²⁰ Así también lo prefiere Pajares Tosca para el hipertexto (Pajares, 2004: 41).

²¹ 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).

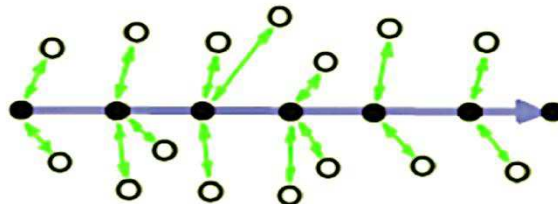
-Una clave mecánica: se necesita manejar con soltura unas habilidades tecnológicas, no sólo las propias del medio digital, sino las de la interfaz de un *software* determinado. Fainholc apunta habilidades de “búsqueda avanzada” pensando en el manejo de un navegador web, un tipo concreto de programa. 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 tipos de lector ²²: 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).



²² 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. 2: 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*.

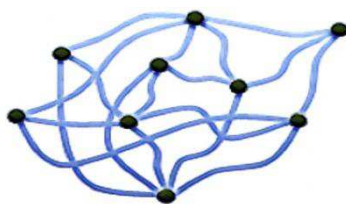


Fig. 3: Itinerario del *lector-usuario* en un hipertexto de ficción. El lector traza su propio camino, donde cada nodo podría servir de comienzo o fin. Una estructura en red extremadamente compleja y caprichosa haría que el lector se pierda o se desanime a seguir. (Según Ryan, 2004b)

En el caso de las obras de *Ficción Interactiva* el lector toma parte en el texto de manera sígnica (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. 4: Posibles historias en función de las decisiones del lector. Con posibilidad de cruzar las historias (izq.) e historias divergentes (dcha.). (Según Ryan, 2004b)

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 un 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.

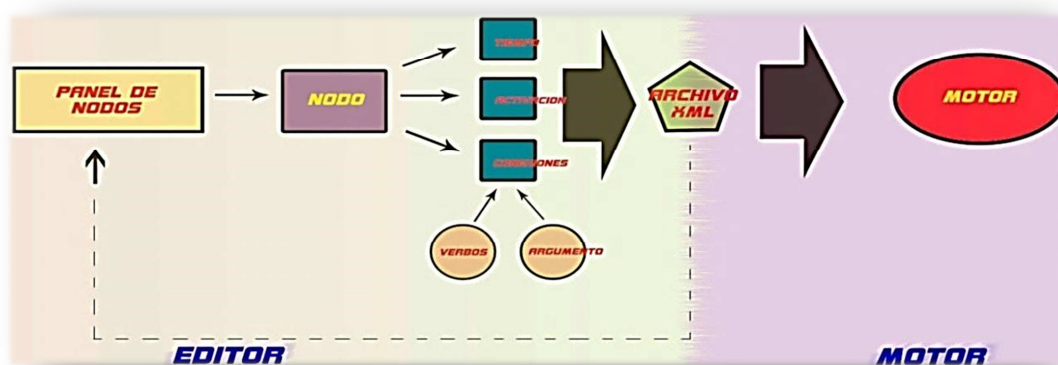


Fig. 5: Esquema de la funcionalidad del editor y del motor. Una vez diseñado el *xml* éste se carga en el motor para la ejecución, o bien se carga de nuevo en el editor para modificarlo.

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.

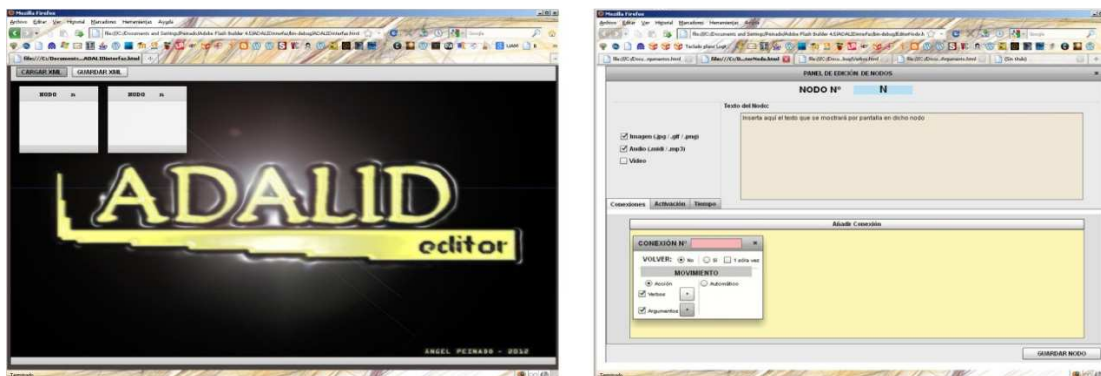


Fig. 6: Capturas del editor. Pantalla del *panel de obra* (izq.), donde se listan los nodos creados, y *panel de edición de nodo* (dcha.), donde se define el texto y se accede a los paneles de conexiones, activación y tiempo.

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. Y en segundo lugar, 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 relato²³.

²³ 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.

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 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, 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 ²⁴.



Fig. 7: Ejecución del motor, esquema de lectura: la historia difiere en función de la acción del lector

²⁴ Para acceder al progreso de la herramienta y su descarga (cuando disponible): adalid.org.es

Referencias bibliográficas

- 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. Pp. 95-114
- Berenguer, X. (1998). *Historias por ordenador*. Serra d’Or. <http://www.upf.edu/pdi/dcom/xavierberenguer/textos/histor/narrc.htm>. Consultado el 27/10/2013.
- 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". *The Electronic Library*, v. 20, 2. Pp. 103–112. <http://dx.doi.org/10.1108/02640470210424428> .Consultado el 27/10/2013.
- 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. www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/HLCLE_2011.pdf. Consultado el 27/10/2013.

- Fuentes, M. y Silva, J. M. (2011). "Lectura de textos. Lectura de hipertextos". *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. http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#pisa2009_1 Consultado el 27/10/2013.
- Instituto de Evaluación (2011). *PISA - ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#ERA2009_1 Consultado el 27/10/2013.
- 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. http://www.jesperjuul.net/text/clash_between_game_and_narrative.html. Consultado el 27/10/2013.
- 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. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lázaro, F. (1980). "El mensaje literal". *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". *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". *Critical Inquiry*, 11(1). Pp. 110-129.
- Orihuela, J. L. (2001). "El narrador en ficción interactiva. El jardinero y el laberinto". *Journal of Digital Information. (Número especial de crítica hipertextual)*. Enero

2001. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/hipertul/califia.htm>. Consultado el 27/10/2013.
- Pajares, S. (1997). “Las posibilidades de la narrativa hipertextual”. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, v. Julio-Octubre, 6. http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm. Consultado el 27/10/2013.
- 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”. *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”. 3rd International Conference on Multimedia and ICT's in Education. *Recent Research Developments in Learning Technologies*, III, 1345-1349. Pp. 15-18 de Junio, Cáceres: FORMATEX, Badajoz. www.fdi.ucm.es/profesor/fpeinado/publications/2005-peinado-interactive.pdf. Consultado el 27/10/2013.
- 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”. *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”. *Revista de pensamiento sobre tecnología y sociedad*, 2011 (86). Pp.45-50. http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2011012709270001&activo=6.do#. Consultado el 27/10/2013.
- 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”. *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”. *Con Firma 2010 Leer para aprender. Leer en la era digital*. Madrid: Ministerio de Educación. Pp.17-24. http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/leer_aprender_MEducacion.pdf. Consultado el 27/10/2013.
- Villanueva, D. (2011). “La noción de literatura, hoy”. *Nueva Revista de política, cultura y arte*, 132. Pp. 41-52.

NIVELES DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: ANÁLISIS DE RESULTADOS

José Manuel de Amo, jmdeamo@ual.es
M^a del Mar Ruiz, mmruiz@ual.es
Universidad de Almería

Resumen

En este trabajo se van a presentar los resultados obtenidos en la investigación¹ centrada en el estudio del nivel de competencia lecto-literaria de una muestra de 483 estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria pertenecientes a diversos institutos de cuatro provincias (Almería, Barcelona, Cuenca y Zaragoza). Para efectuar esta investigación, y tal como se ha indicado en el trabajo que precede a este, se ha aplicado un cuestionario que contenía 50 preguntas (24 preguntas de comprensión y 26 contextuales). Los datos se han procesado en el paquete estadístico SPSS y los resultados han arrojado información acerca de los niveles de adquisición de la competencia literaria (reconocimiento de los elementos del código literario y comprensión e interpretación del texto).

Palabras clave: competencia literaria, Educación Secundaria, comprensión lectora, competencia metaliteraria.

Abstract

In this paper we will present the results of research focused on the study of literary competence of a sample of 483 students in the fourth year of secondary education in four provinces (Almería, Barcelona, Cuenca and Zaragoza). In order to carry out this research, and as it has been indicated in the work that precedes to this, has been applied a questionnaire that contained 50 questions (24 questions of understanding and 26 contextual ones). The data have been processed in statistical package SPSS and the results have thrown information about the levels of acquisition of literary competence (recognition of the code and understanding and interpretation of the text literary).

Keywords: literary competence, secondary education, reader`s comprehension, metaliterary competence.

¹ Esta investigación se inscribe en el Proyecto de Investigación I+D+i EDU2010-16867.

Los procesos de lectura: análisis de los datos

Tal como se ha señalado en el trabajo anterior², una vez aplicado el cuestionario, las respuestas recogidas han sido procesadas en el programa estadístico SPSS con el fin de realizar un análisis multivariante. Siguiendo los planteamientos de una investigación de corte cuantitativo, se han realizado fundamentalmente análisis estadísticos descriptivos, técnicas correlacionales y el análisis de regresión simple (Cook y Reichardt, 1986). Hemos calculado la media, la covarianza y la desviación típica en las calificaciones alcanzadas por los sujetos. Además, se ha obtenido análisis factorial, puesto que pretendemos analizar la varianza común a todas las variables de las preguntas referidas a la comprensión, interpretación e identificación de los elementos del código literario (McMillan y Schumacher, 2010).

Las 24 preguntas de la prueba de aptitud que se han elaborado en torno al cuento de Cortázar se han clasificado atendiendo a tres categorías (véase el siguiente cuadro): 1) comprensión e interpretación textual; 2) identificación de los elementos del código literario y 3) valoración del texto.

Cuadro nº1. Categorías establecidas en la prueba de aptitud

1. Comprensión e interpretación del texto	
	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y localización de información en el texto: lugares de la historia principal, móvil del asesinato, personaje principal, en qué lugar ocurren determinados hechos... • Identificación de la trama a partir del título. Generación de anticipaciones. • Reconocimiento de la idea global del texto.
2. Identificación de los elementos del código literario	
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación del género y subgénero literarios al que pertenece el texto. • Reconocimiento de la voz narrativa. • Observación de la estructura narrativa. • Identificación de los diferentes niveles narrativos. • Localización de recursos metaficticiales.
3. Valoración	
	<ul style="list-style-type: none"> • Gusto por la lectura del texto. • Grado de extrañeza ante las transgresiones que se producen en el texto (estructura recursiva, relación realidad-ficción, metalepsis...). • Distanciamiento con respecto a su horizonte de experiencias lectoras (su intertexto lector).

² El diseño de investigación que ha permitido obtener los resultados que se van a presentar en este artículo se explicitan en el trabajo anterior incluido en esta publicación.

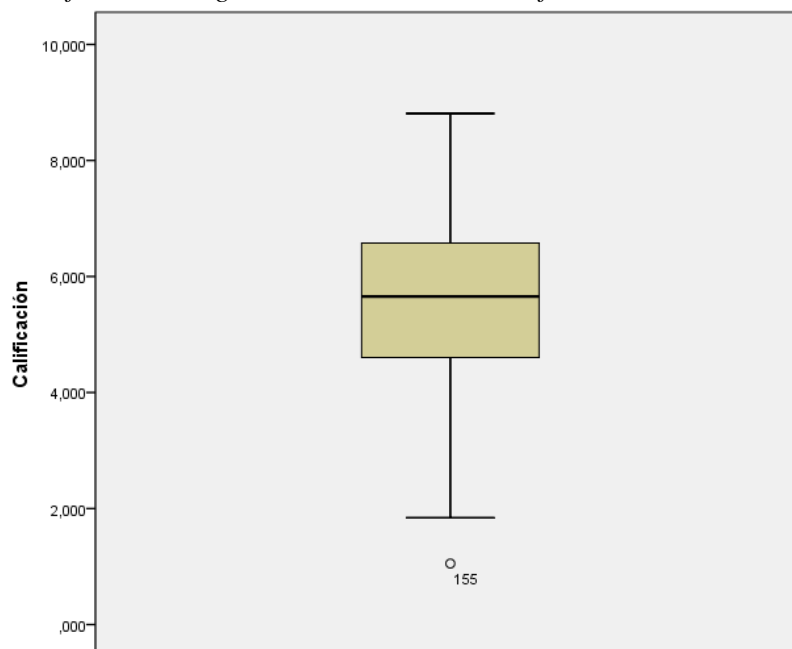
De los 24 ítems que integran esta prueba de aptitud, hay 13 preguntas elaboradas para establecer el nivel de comprensión e interpretación del texto de cada estudiante encuestado, 9 para conocer el nivel de conocimiento de los elementos del código literario y las restantes son de valoración del texto.

El análisis de *consistencia interna* de la prueba de aptitud se ha elaborado mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Este ha sido calculado a partir de la puntuación global obtenida por el alumnado participante. El índice obtenido ha sido de 0,831.

A continuación, se han puntuado las 19 preguntas referidas a la comprensión y a la identificación de los elementos del código literario (vid. Cuadro 2). La media aritmética de las calificaciones ha sido de 5,571 sobre 10, con un error típico de la media de 0,064. Este promedio revela, por un lado, la dificultad narrativa del cuento seleccionado (un texto metaliterario con la metalepsis de los personajes como recurso principal) y, por otro, el nivel de competencia lecto-literaria desarrollada por los sujetos.

La mediana o puntuación de la escala que divide en dos partes iguales la serie de datos es 5,654 (Vid. Gráfico 1). En este sentido, el 50% de las calificaciones se encuentra entre el 4,604 (cuartil 1 o Q1) y el 6,581 (cuartil 3 o Q3).

Gráfico 1: Histograma. Distribución de calificaciones obtenidas



En cuanto a la moda, indiquemos que el valor que más se repite en esta distribución estadística es la calificación de 6,049, obtenida por 28 estudiantes. El rango es de 7,759, recorrido entre el valor mínimo (1,052) y el máximo (8,811). Esto

indica que existe una dispersión bastante notable de los datos. Si atendemos a la variable “Sexo”, la dispersión de las calificaciones para los hombres es menor (6,575) que el de las mujeres (un 7,759).

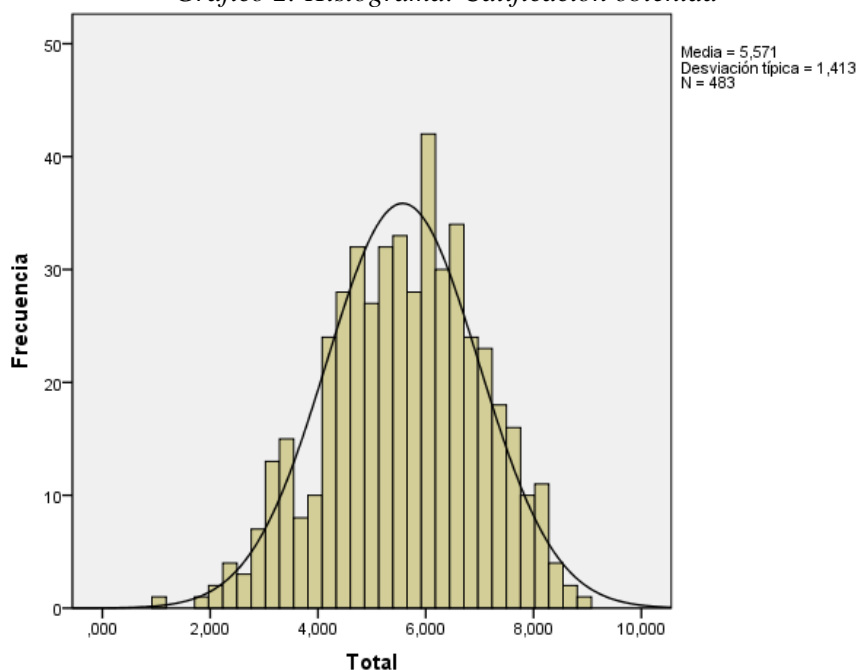
Cuadro n° 2. Calificación obtenida

Sexo	Media	N	Desv. típ.	Rango	Mínimo	Máximo
Hombre	5,42757	237	1,412080	6,575	1,841	8,416
Mujer	5,70902	246	1,403023	7,759	1,052	8,811
Total	5,57092	483	1,413051	7,759	1,052	8,811

Por otro lado, la distribución de las calificaciones es asimétrica a la izquierda. Este sesgo negativo se debe a que el valor de la media es menor que la mediana y ésta que la moda. El coeficiente de asimetría de Fisher es de -0,208. Por lo tanto, la mayoría de las notas se agrupan ligeramente en la parte derecha de la media.

Por lo que respecta a la concentración de valores en el espacio central de la distribución (el apuntamiento), se ha obtenido un coeficiente de Curtosis de -0,334; es decir, se registran una concentración de valores relativamente baja (Platicúrtica). No obstante, si se aceptan los valores cercanos a cero ($\pm 0,5$ aproximadamente) en el coeficiente de asimetría y de Curtosis, la distribución de los datos es una Curva Normal: el 68% de las calificaciones se encuentra entre el 4,158 y el 6,983; el 95% entre el 2,745 y el 8,396 (Gráfico 2).

Gráfico 2: Histograma: Calificación obtenida



Distribución de los resultados según la variable “Sexo”

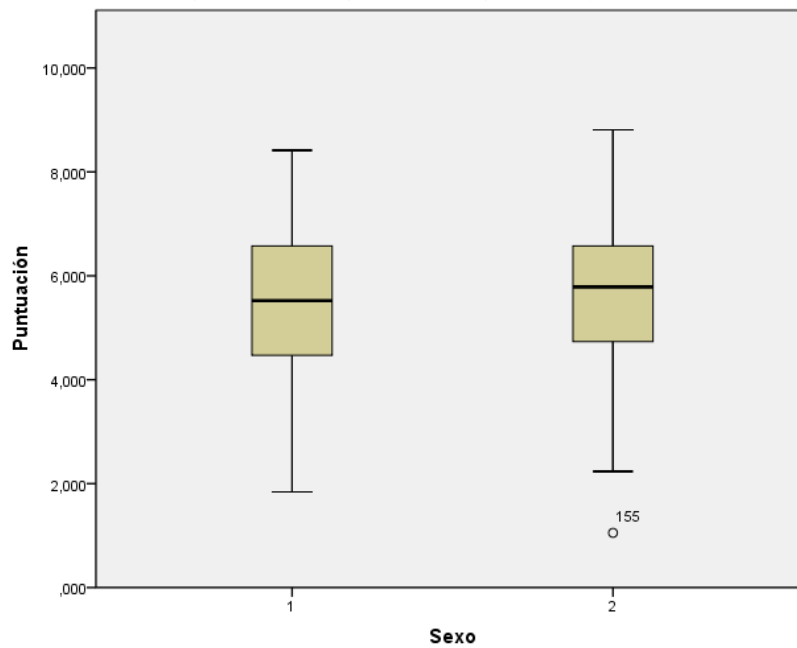
En el caso de la variable “Sexo”, sí existen diferencias importantes en el coeficiente de Curtosis (Cuadro 3).

Cuadro nº 3. Calificación según el Sexo

Sexo	N	Asimetría	Curtosis
Hombre	237	-,262	-,514
Mujer	246	-,159	-,194
Total	483	-,208	-,334

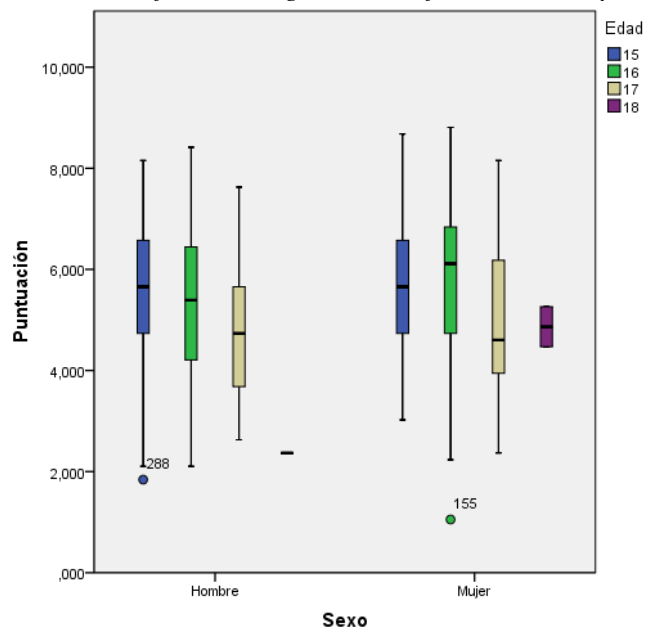
Atendiendo a esta variable, en el siguiente gráfico puede observarse la tendencia central del conjunto de datos, su dispersión y los valores atípicos. Apuntemos, en este sentido, que los hombres presentan una mediana más baja y solo las mujeres cuentan con un valor atípico:

Gráfico 3: Histograma: Calificación y Sexo



Distribución de los resultados según la variable “Edad”

La adición de la variable “Edad” en esta comparación (“Puntuación” y “Sexo”) genera un nuevo diagrama en el que se aprecia, por un lado, que una de las cajas no aparece, ya que solo se encuentra a un participante con esas características (varón de 18 años), que ha obtenido, además, una calificación muy baja (inferior a un 2). Por otro, no tienen ningún tipo de relación estadística la caja de hombres de 18 años y la de mujeres que han cumplido la mayoría de edad (vid. siguiente gráfico).

Gráfico 4: Diagrama: Calificación, Sexo y Edad*Distribución de los resultados según la variable “Provincia”*

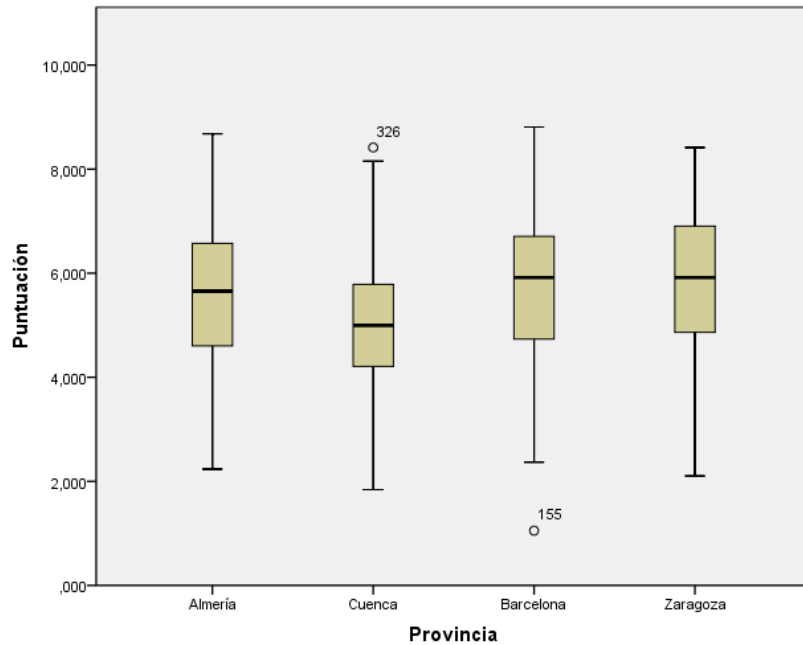
La calificación según la “Provincia” queda recogida en la siguiente tabla:

Cuadro nº 4. Calificaciones según la Provincia

Provincia	Media	N. casos	Desv. típ.	Mediana	Mínimo	Máximo
Almería	5,62469	150	1,317658	5,65450	2,236	8,679
Cuenca	5,02360	89	1,339162	4,99700	1,841	8,416
Barcelona	5,67916	144	1,457200	5,91750	1,052	8,811
Zaragoza	5,82151	100	1,446664	5,91750	2,104	8,416
Total	5,57092	483	1,413051	5,65450	1,052	8,811

A continuación (Gráfico 5), representamos los datos en un diagrama de caja:

Gráfico 5: Histograma: Calificación y Provincia



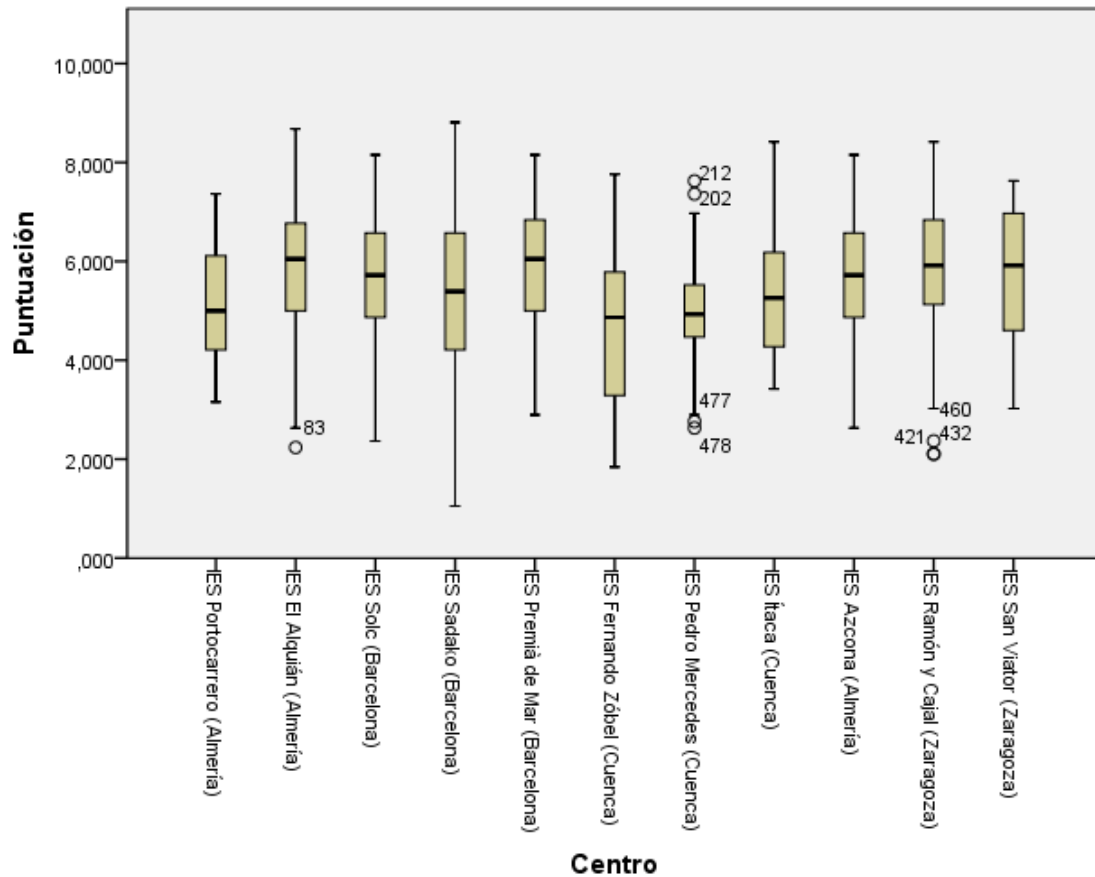
De este gráfico puede deducirse que:

1. La mediana obtenida en Cuenca (5,02360) es visiblemente menor que las registradas en las demás provincias.
2. Solo aparece un caso atípico, es decir, un valor alejado más de 1,5 longitudes de caja del percentil 25 y otro en el 75. El primero responde a la calificación conseguida por un participante de la provincia de Barcelona que ha sido de 1,052. El segundo pertenece a un sujeto de la provincia de Cuenca que ha obtenido una puntuación de 8,416.

Distribución de los resultados según la variable “Centros educativos”

Por lo que respecta a los “Centros educativos”, y tal como se aprecia en el siguiente diagrama de caja, los resultados han sido muy similares:

Gráfico 6: Histograma: Calificación y Centros educativos

**Análisis factorial. Resultados**

Hemos realizado un análisis factorial (Cuadro 5) con el objetivo de hallar grupos homogéneos de variables a partir del conjunto de 24 ítems de la prueba de aptitud. El procedimiento ha extraído 10 factores que consiguen explicar un 55,77% de la varianza de los datos originales. A continuación presentamos la matriz de componentes resultante:

Cuadro nº 5. Análisis factorial de la prueba de aptitud

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
• Gusto	,475	,009	-,208	-,280	,077	,084	-,023	-,052	-,382	-,006
• Género literario	,212	,068	,076	-,326	-,255	,480	,174	,286	-,173	-,141
• Subgénero literario	,238	,079	,214	,202	,184	,536	,140	,203	,028	-,077
• Idea global del texto	,390	-,197	-,015	-,252	-,014	,143	-,351	,032	,169	,157
• Pistas paratextuales	-,009	-,111	-,164	,125	,402	,225	,149	,334	,300	,149
• Hipótesis de lectura	,334	,096	,051	-,297	,413	-,018	,035	-,094	,051	-,398
• Focalización	,079	,901	,035	,055	-,040	,054	-,017	,034	,013	,202
• Estructura narrativa	-,077	,899	,136	,070	,060	-,017	-,003	,016	,055	,145
• Historia secundaria	,330	,071	,272	-,090	-,254	,121	-,119	-,277	-,054	-,032
• Tiempos narrativos	,090	-,083	-,100	-,129	-,015	,129	,548	-,035	,343	,052
• Frontera realidad/ficción	,400	,051	,304	-,187	,154	-,083	-,087	,261	-,160	-,102
• Identificación de datos temporales	,459	,008	-,091	,237	,019	-,043	-,104	,347	-,029	-,081
• Identificación de datos espaciales	,273	,136	,020	,199	,373	,138	-,159	-,553	-,026	-,157
• Personaje principal	,293	-,097	,205	-,330	,218	-,033	-,306	-,147	,399	,353
• Reconocimiento de acciones	,352	,025	,033	,291	,109	-,200	-,214	,320	,212	-,128
• Papel personaje-lector	,489	,028	-,004	,355	-,126	-,346	,112	,039	-,042	-,338
• Víctima	,598	-,077	-,033	,111	-,120	-,133	-,150	,013	,098	,053
• Tipo de narrador	,415	,034	,127	-,148	,092	-,089	,273	-,023	,008	-,034
• Lugares en el nivel metadieético	,370	-,019	,050	,306	-,333	,107	,131	-,154	,284	,151
• Lugares en el nivel intradieético	,175	-,178	-,032	,348	,310	,321	,112	-,254	-,283	,153
• Grado de explicitud del contenido	,308	,083	-,653	-,128	-,085	,052	-,038	,001	,165	,068
• Grado extrañeza en transgresiones narrativas	,024	,078	-,043	-,187	,371	-,432	,463	-,048	,035	,062
• Grado extrañeza en transgresiones narrativas	,071	-,085	-,311	,245	,245	-,067	-,086	,147	-,367	,445
• Asesino	,501	-,103	,055	,189	-,244	-,053	,328	-,198	-,020	,183
• Sensación ante textos con metalepsis	,250	-,122	,489	-,177	-,049	-,202	,148	,134	-,256	,415
• Grado Complejidad Historia	-,284	-,222	,640	,263	,134	,041	-,028	,044	,118	-,011

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
a. 10 componentes extraídos

- El primer factor está formado por las variables *Víctima* y *Asesino*. Es posible que este componente refleje la dimensión *Identificación de los actantes*.

- En el segundo factor se integran las variables *Focalización* y *Estructura narrativa*, que podría representar los *Elementos del discurso*.
- Constituyen el tercer factor las siguientes variables: *Grado de complejidad de la historia*, *Irrupción metaléptica del personaje*, *Frontera realidad/ficción* y *Grado de explicitud del contenido*. Creemos que este factor sería *Localización de los recursos metaliterarios*, entre los que habría que citar a la metalepsis y estructura de cajas chinas.
- El cuarto factor está integrado por: *Papel del personaje-lector*, *Lugares en el nivel intradiegético* y *Lugares en el nivel metadiegético*. Se trataría del factor: *Identificación de los procedimientos de espacialización*³. En el texto que nos ocupa es especialmente interesante porque nos interesa descubrir si los sujetos reconocen los diferentes niveles narrativos y, por lo tanto, las diferencias en la coordenada espacial.
- Las variables que se incluyen en el quinto factor serían: *Pistas paratextuales* e *Hipótesis de lectura a partir del título*. El componente podría definirse como *Lectura paratextual*.
- El sexto factor estaría compuesto por las variables: *Género literario* y *Subgénero literario*. Este representaría el *Reconocimiento de los elementos architextuales*, con el que podría medirse el horizonte de expectativas de los sujetos y el grado de distanciamiento del texto con respecto a este.
- El séptimo factor estaría comprendido por las variables *Tiempos de la narración* y *Grado de Extrañeza en las transgresiones narrativas*. El factor podría ser *Reconocimiento de los recursos de temporalización*. Al igual que en el factor 4º, resulta de gran complejidad ya que los participantes deben identificar los niveles narrativos y sus respectivos tiempos.
- El octavo factor correspondería a *Búsqueda y localización de información en el texto*. De ahí se explica que en este componente se encuentren variables tan dispares como *Identificación de datos temporales*, *Reconocimiento de acciones*, etc.

³ Como señala D. Villanueva, esta operación “consiste en la conversión del ESPACIO de la HISTORIA en un espacio verbal en el que se desenvuelvan los personajes y situaciones mediante procedimientos técnicos y estilísticos” (Villanueva, 1992: 189).

- En el noveno factor solo se encuentra una variable, el *Personaje principal*. La elección de este supone un proceso complejo de localizar los niveles narrativos y decantarse por uno.
- El último factor estaría compuesto por las variables *Sensación ante la recepción de textos con metalepsis* y *Grado de distanciamiento con respecto a sus experiencias lectoras*. Se trataría del factor *Valoración de textos metaliterarios*.

Por lo tanto, los diez factores serían los siguientes:

1. *Identificación de los actantes.*
2. *Elementos del discurso.*
3. *Localización de los recursos metaliterarios.*
4. *Identificación de los procedimientos de espacialización.*
5. *Lectura paratextual.*
6. *Reconocimiento de los elementos architextuales.*
7. *Reconocimiento de los recursos de temporalización.*
8. *Búsqueda y localización de información en el texto.*
9. *Personaje principal.*
10. *Valoración de textos metaliterarios.*

Niveles de adquisición de la competencia literaria: análisis descriptivo

A continuación, nos hemos centrado en analizar los porcentajes de frecuencias de aparición de las variables referidas al código literario y a los procesos de comprensión e interpretación del texto. Se trata de, por un lado, de las cuestiones que aluden al género y subgénero literario, al tipo de narrador, a las coordenadas espaciotemporales de la narración, así como a la estructura del relato; y, por otro, a las preguntas referidas a la identificación de los elementos del discurso y a la comprensión de los acontecimientos de la historia.

a) Reconocimiento de los elementos del código literario.

Identificación del género y subgénero literario.

El 95,6% de los participantes no tuvo ninguna dificultad a la hora de reconocer los rasgos generales del modelo estructural al que pertenece el texto seleccionado. Los estudiantes discriminan perfectamente el género literario y, en función de su identificación, generan o establecen expectativas específicas.

A partir de la localización de los diferentes rasgos textuales y paratextuales del relato, el lector pone en funcionamiento su *competencia genérica*. Y es que los géneros literarios remiten a un tipo específico de textos para cuya comprensión se

han de activar unas expectativas sin las cuales no se cumplen las pautas del proceso de la lectura literaria. Estas categorías genéricas ayudan al lector a:

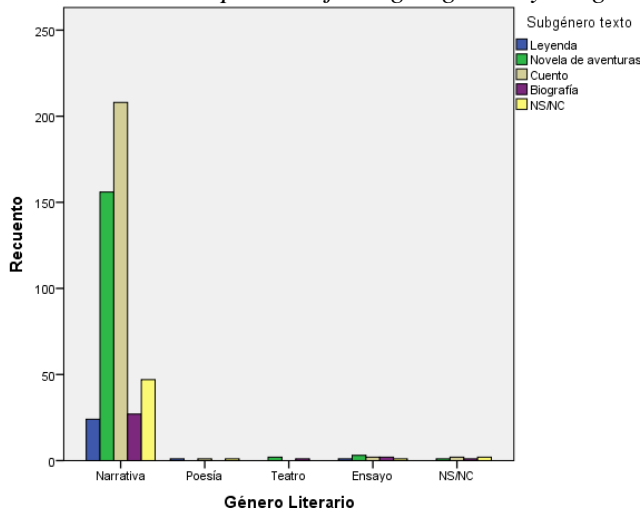
- Formarse una idea del tipo de texto que se dispone a leer.
 - Su cauce de presentación (narración, poema cantado, representación).
 - El género en que se inserta (las convenciones temáticas, formales, estéticas, pragmáticas, sociales, ideológicas que conforman conceptos como el de cuento, poesía infantil, etc.).
 - La tipología textual (narrativo, descriptivo...).
 - Si es un texto literario o no.
- Activar unas estrategias precisas para la descodificación, comprensión e interpretación textuales.
- Proyectar la obra en su horizonte de expectativas (¿Qué espero de un texto narrativo?)

Según los datos recogidos (vid. Gráfico 7), los sujetos tienen mayor dificultad a la hora de distinguir el subgénero literario en el que se inserta el texto. Un 43,1% ha marcado la opción de cuento. Justifican la elección por la brevedad del relato y por centrarse en la narración de una historia inventada. Y se puede comprobar que el porcentaje mayor de respuestas correctas correspondía a aquella franja de estudiantes que suelen leer con asiduidad (entre 6 y 8 libros al año).

Por otra parte, debe señalarse que un 32,3% eligió la opción de “Novela de aventuras”, apoyándose en que tiene un marcado carácter ficticio. Una de las posibles razones de esta preferencia estriba en que es en el propio texto donde se indica que el lector está leyendo una novela. Un elemento que refuerza esta hipótesis es el hecho de que en este tipo de pruebas es habitual la lectura de un fragmento narrativo y no un texto continuo completo.

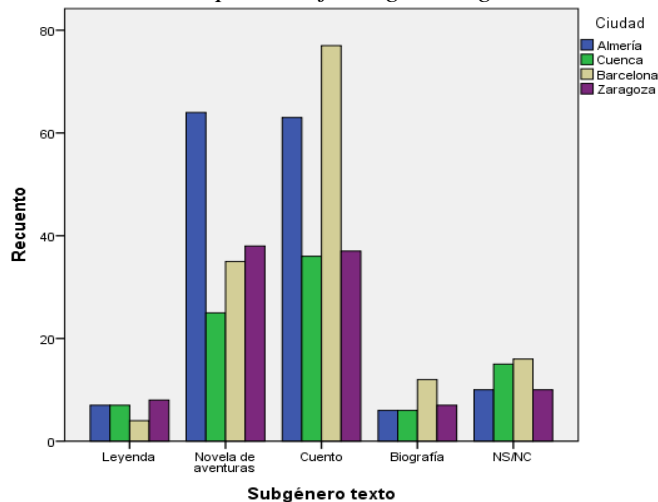
Hay que apuntar, por otra parte, que se ha registrado un porcentaje elevado (33,3%) de respuestas NS/NC.

Gráfico 7: Distribución de porcentajes según género y subgénero literario

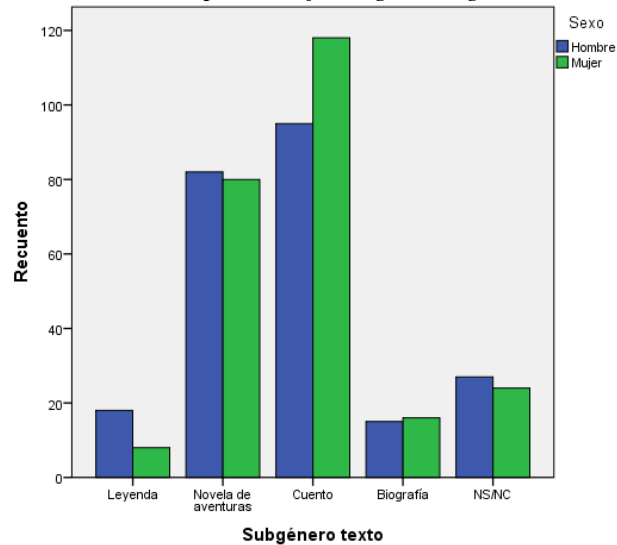


Resulta interesante el análisis de la selección del subgénero literario en función de la distribución geográfica de los centros educativos (Gráfico 8). En Almería, el 42,6% de los estudiantes ha clasificado el texto dentro del marbete “Novela de aventuras”, frente a 42 % que se ha decantado por el de “cuento”. En Zaragoza, los resultados han sido muy similares: el 38% lo sitúa dentro de “Novela de aventuras” y el 37% en la etiqueta de “cuento”. Sin embargo, es Barcelona la provincia en la que se ha registrado un porcentaje mayor (el 53,4%) de estudiantes que han elegido el cuento como subgénero literario.

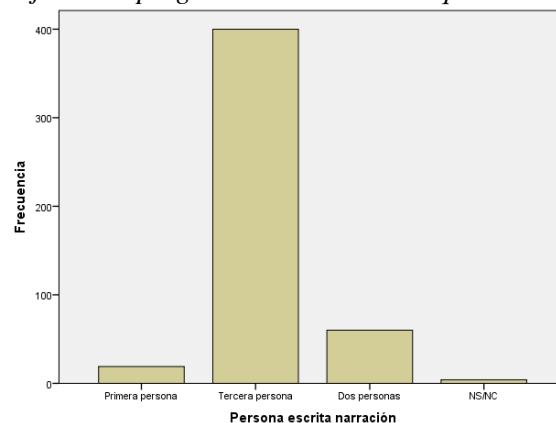
Gráfico 8: Distribución de porcentajes según subgénero literario y ciudad



En cuanto a la variable “Sexo”, el dato más curioso se halla en el porcentaje de hombres y mujeres que se ha decantado por la opción “cuento”: el 47,9% de las mujeres frente al 40% de los hombres.

Gráfico 9: Distribución de porcentajes según subgénero literario y Sexo*Reconocimiento de la voz narrativa*

A tenor de las respuestas dadas (vid. Gráfico 10), puede indicarse que los participantes distinguen de forma precisa quién es el narrador y el procedimiento de narración en el que se sitúa este. Se trata de un narrador extradiegético, en términos de G. Genette (1989), es decir que cuenta una historia de la que está ausente: un 82,8% de los participantes han marcado esta opción. Únicamente un 3,9% ha respondido que está escrita en primera persona y un 12,4% ha marcado la respuesta en la que se especifica que en la narración de la historia se alternan ambas personas: primera y tercera.

Gráfico 10: Porcentajes de la pregunta “Persona en la que está escrita la narración”

La obtención de una significación baja (0.044) en la prueba del factor “Titularidad del centro” indica que en los grupos “Centro público” y “Centro privado” se registra una media diferente.

Cuadro n^o6. Comparativa según la titularidad del centro

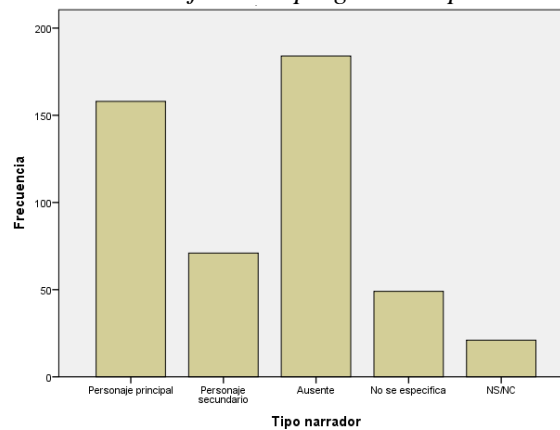
¿En qué persona está escrita esta narración?

Centro	Media	N	Desv. típ.
Público	,4085	347	,37693
Privado	,3327	136	,35363
Total	,3872	483	,37172

No obstante, es un dato que necesitaría una mayor exploración, ya que se trata de grupos desequilibrados: el centro público representa el 71,8% de la muestra y el privado solo un 28,2%.

Por otra parte, al preguntarles acerca del papel del narrador en la historia (Gráfico 11), los sujetos muestran confusión: no tienen clara la diferencia entre un narrador omnisciente en 3^o persona y un narrador protagonista en 1^o persona.

Gráfico 11: Porcentajes de la pregunta "Tipo de narrador"



En este apartado, interesa subrayar que Zaragoza es la provincia en la que se registra un mayor porcentaje de participantes (46%) que han marcado que el tipo de narrador es heterodiegético, es decir, un narrador que no pertenece como personaje a la historia que se narra. Por el contrario, en la provincia de Cuenca es donde se localiza la proporción más elevada (47,1%) que designa al personaje principal como el narrador de la historia.

Cuadro n^o 7. Tabla de contingencia Tipo narrador y Ciudad

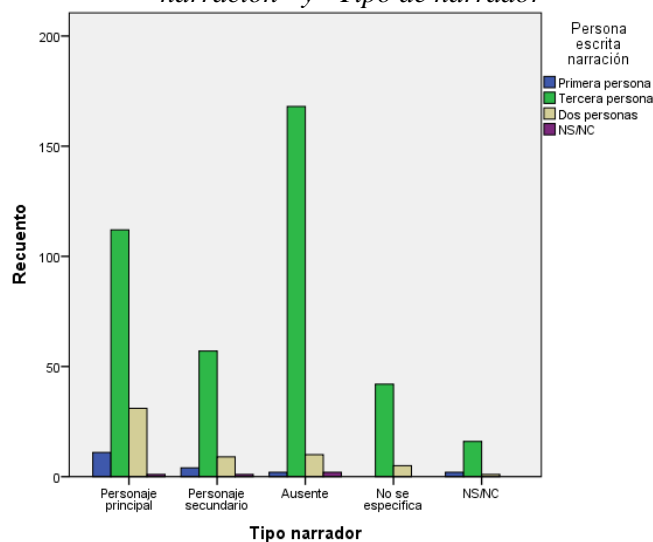
		Ciudad				Total
		Almería	Cuenca	Barcelona	Zaragoza	
Tipo narrador	Personaje principal	53	42	40	23	158
	Personaje secundario	22	11	22	16	71
	Ausente	58	24	56	46	184
	No se especifica	13	5	20	11	49
	NS/NC	4	7	6	4	21
Total		150	89	144	100	483

En este sentido, en la provincia castellano-manchega encontramos una contradicción entre la respuesta a la pregunta anterior y aquella en la que se interroga acerca de la persona en que está escrita la narración. Es incompatible el hecho de que el narrador sea el personaje principal de la historia (narrador homodiegético) y que esta esté escrita en tercera persona, o sea, fuera de la historia (narrador heterodiegético).

Cuadro nº 8. Tabla de contingencia Persona escrita narración y Ciudad

		Ciudad				Total
		Almería	Cuenca	Barcelona	Zaragoza	
Persona en que está escrita narración	Primera persona	5	5	2	7	19
	Tercera persona	126	66	126	82	400
	Dos personas	19	17	13	11	60
	NS/NC	0	1	3	0	4
Total		150	89	144	100	483

Gráfico 12: Distribución de porcentajes entre preguntas “Persona en la que está escrita la narración” y “Tipo de narrador”



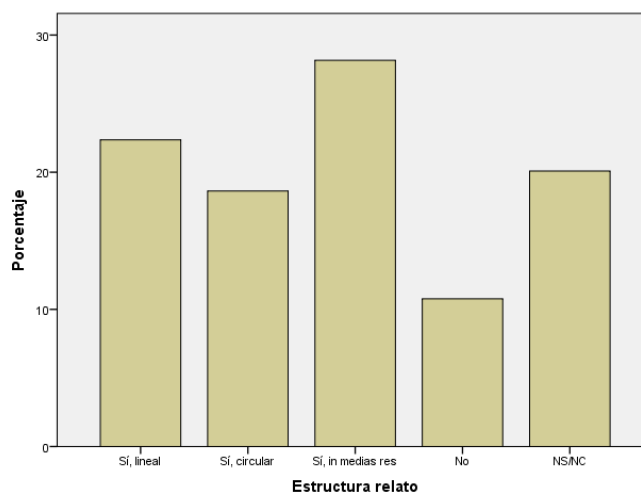
Identificación de la estructura narrativa.

Se trata de uno de los contenidos del código literario en el que los participantes muestran mayor confusión:

- Un 28,2% de los encuestados (como porcentaje más significativo marcado por 136 alumnos/as) ha elegido la opción 3, es decir, que el texto sí tiene una estructura narrativa clara y que esta es *in medias res* (el relato comienza en mitad del tiempo de la historia).

- 108 estudiantes (un 22,4%) han indicado que también es clara su estructura narrativa, pero que esta es lineal.
- Un 20,1% de los participantes no tienen claro qué tipo de estructura narrativa posee el texto.

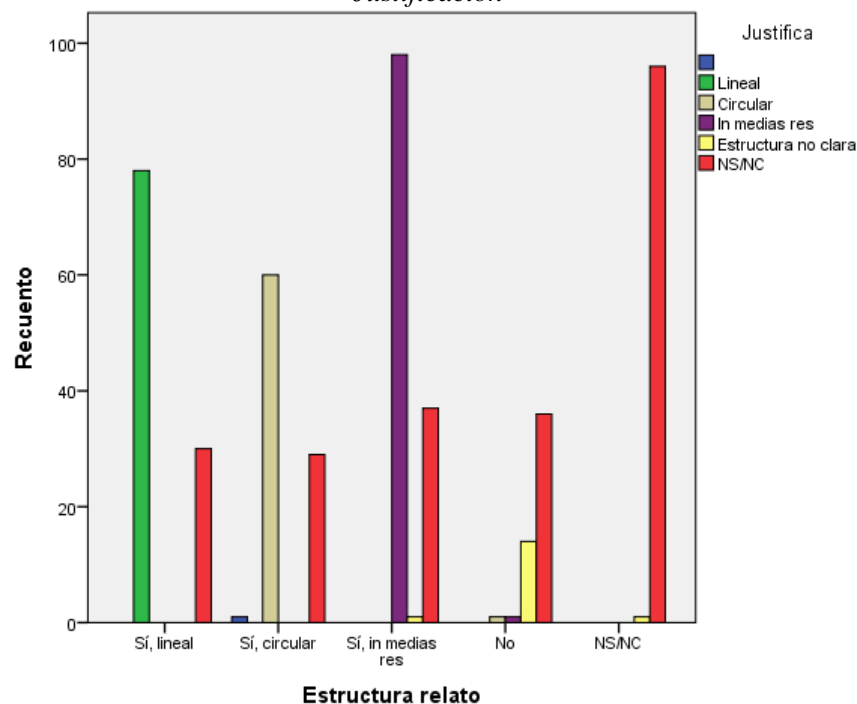
Gráfico 13: Porcentajes de la pregunta “Estructura de relato”



Resulta interesante comprobar que, al pedirles que justifiquen su respuesta (Gráfico 14), han sabido argumentar de manera teórica las nociones de estructura lineal, circular, *in medias res*:

- El 72,2% del total de sujetos que han marcado “Estructura lineal” ha indicado que la obra sigue un orden cronológico normal. El 27,8% restante ha dejado este apartado en blanco.
- El 66,7 % de los participantes que han respondido “Estructura circular” lo ha justificado arguyendo que el texto acaba igual que empieza: con la imagen de un hombre en un sillón leyendo.
- El 72,1% de los encuestados que han optado por “Estructura *in medias res*” defienden su postura señalando que el relato comienza en el punto medio de la historia.

Gráfico 14: Distribución de porcentajes entre preguntas “Estructura del relato” y “Justificación”



De estos datos puede inferirse que el alumnado posee unos esquemas conceptuales claramente definidos, pero que no son capaces de aplicarlos en el texto a la hora de identificar el tipo de estructura narrativa que presenta.

Identificación de los diferentes niveles narrativos.

El recurso a la metalepsis de los personajes secundarios permite construir un relato con diferentes niveles narrativos:

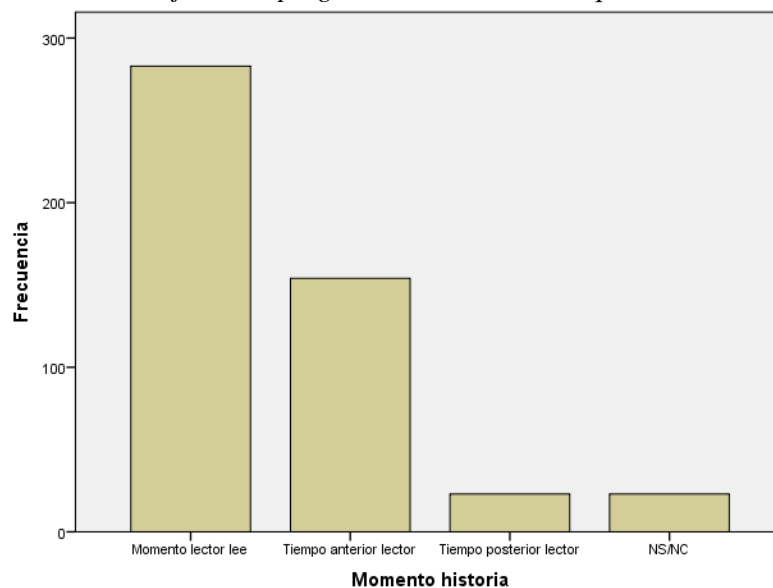
Nivel 1° extradiegético	Cortázar y su cuento “Continuidad de los parques”
Nivel 2° (intra)diegético	Narrador que cuenta la historia de un señor que se sienta a leer una novela.
Nivel 3° hipodiegético	Se narra la historia de la novela que aquel está leyendo.

Los personajes del nivel 3° acceden al 2° y esto implica un reajuste en las coordenadas espacio-temporales. Esta transgresión obliga al lector real a asumir la simultaneidad de los tiempos y de los lugares de ambos niveles. En el caso concreto del tiempo (Gráfico 15), el momento de la lectura de la novela en el sillón es contemporáneo al momento en que acontecen los hechos narrados en la novela. Un gran porcentaje de participantes identifica sin problemas esta intersección. Al preguntarle por

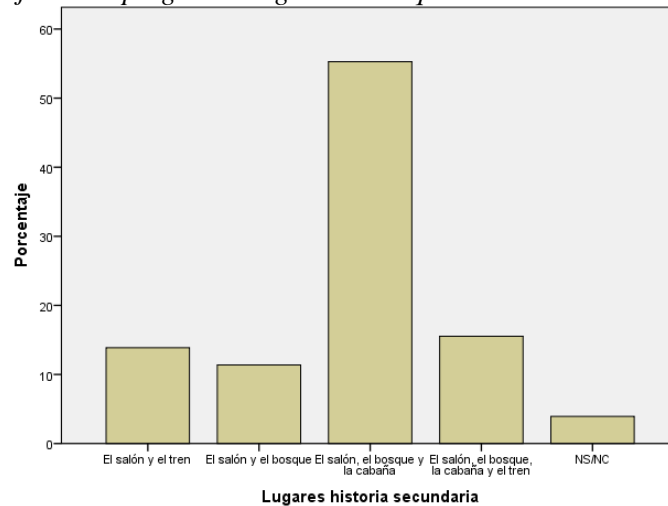
“¿En qué momento sucede la historia que lee el hombre sentado en el sillón?”, 283 sujetos marcan “En el momento en que el lector lee”.

Resulta significativo que 154 encuestados (el 31,9%) haya elegido la respuesta 2: “En un tiempo anterior al del lector”. Una de las razones de que se haya registrado una frecuencia tan grande se debe a que los estudiantes no están habituados a leer obras que juegan deliberadamente con su horizonte de expectativas (con la profundidad de niveles narrativos) y producen, por ello, un efecto desestabilizador, poniendo en tela de juicio la manera de acercarse a la obra literaria y a los elementos del código literario.

Gráfico 15: Porcentajes de la pregunta “Momento en el que sucede la historia”



De la misma forma, convergen los espacios narrativos de los diferentes niveles. Los participantes reconocen el mundo en que ocurren los hechos y situaciones narradas, tanto en el nivel diegético como hipodiegético. Para la pregunta “¿Cuáles son los lugares en los que se desarrolla la historia secundaria?” (Gráfico 16) se registra una frecuencia de 267 participantes (55,3%) que manifiestan “El salón, el bosque y la cabaña”, excluyendo así “el tren” como otro escenario más de la historia secundaria y reservándolo para la principal.

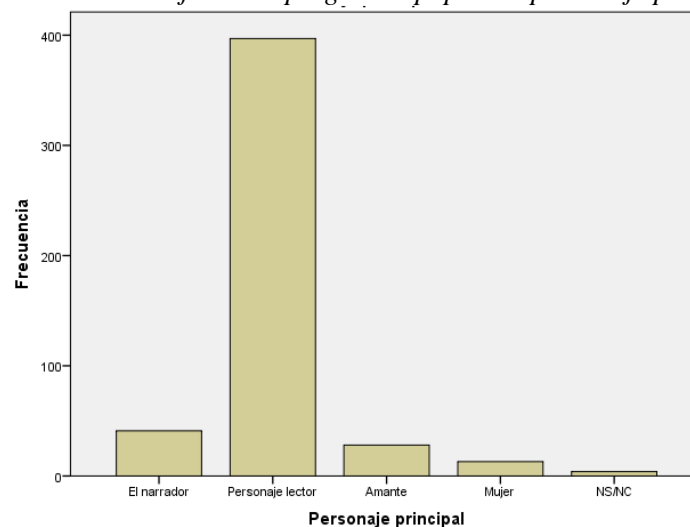
Gráfico 16: Porcentajes de la pregunta “lugares en el que sucede la historia secundaria”

b) *Búsqueda y obtención de información en el texto.*

Localización de la información: personaje principal.

Una de las características específicas de este cuento es que, debido a los diferentes niveles narrativos que en él encontramos, resulta complejo identificar un personaje principal. Los estudiantes están más familiarizados con textos en los que los protagonistas son fácilmente localizables y poseen un desarrollo narrativo predecible.

Un 82,2% de los participantes han reconocido al protagonista de la historia en el personaje-lector (vid. Gráfico 17). El lector advierte de manera clara las historias entrelazadas, la intersección entre ellas y la irrupción metaléptica de los personajes del relato en segundo grado en el nivel diegético

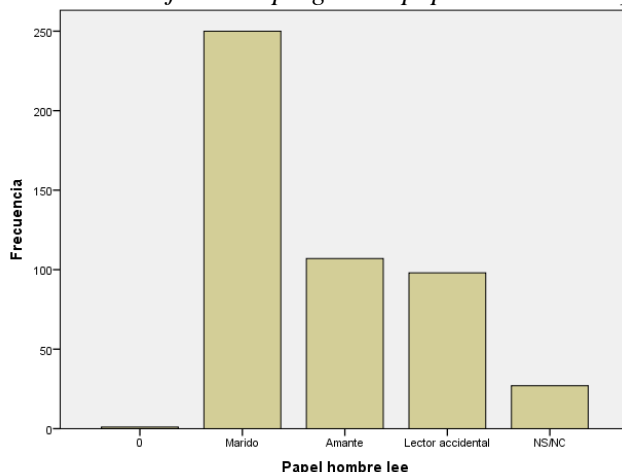
Gráfico 17: Porcentajes de la pregunta “papel del personaje principal”

Por otro lado, no es sencillo comprender la relación que se establece entre el hombre que lee y el resto de los personajes. Pertenecen, en principio, a mundos

narrativos distintos. La intrusión de uno(s) de ellos supone un desafío importante para los lectores empíricos, ya que les hace ver la condición de artificio del texto y replantearse la manera de acercarse al hecho literario.

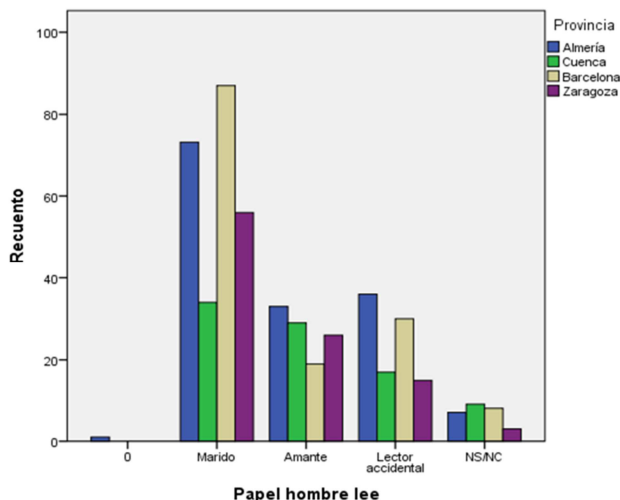
Al preguntar a los participantes qué papel jugaba el hombre que lee en la historia de los amantes, el 51,8 % (250 en total) ha señalado que es el *marido*. A pesar de encontrarse en niveles narrativos distintos, los estudiantes realizan asociaciones, inferencias e interpretaciones implícitas.

Gráfico 18: Porcentajes de la pregunta “papel del hombre que lee”



Por otra parte, al cruzar esta pregunta (*¿Cuál es el papel del hombre que lee?*) con la variable “Provincia” (vid. Gráfico 19), se observa que Barcelona y Zaragoza registran un porcentaje mayor de sujetos que establecen la relación lector-marido: un 60,4% y un 56% respectivamente, frente al 38,2% de Cuenca.

Gráfico 19: Distribución de los porcentajes de la pregunta “papel del personaje principal” y la variable Ciudad



Generación de inferencias.

En el apartado concreto de la comprensión, se ha pedido a los participantes que elaboren inferencias, que establezcan relaciones que se sitúan más allá de lo leído. Se pretende observar si completan las partes de información ausente o sugerida. Por ello, en la prueba de aptitud se ha incluido una pregunta acerca del móvil del posible asesinato del hombre que lee: inferencia causal.

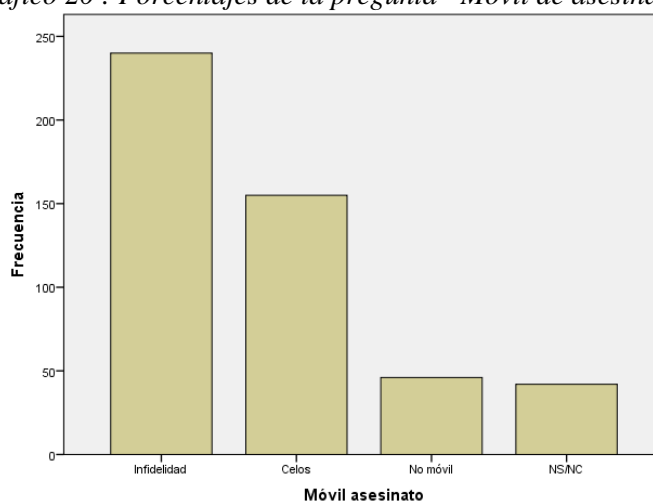
Un 49,7% de las respuestas (240 sujetos) han indicado que el motivo es “Una infidelidad”. El 32,1% (155 sujetos) han marcado “Los celos” (vid. Gráfico 20).

De ello se deduce que:

a) Son capaces de identificar los estímulos ofrecidos por el texto, aun cuando la información con la que cuenta es dispersa y compleja (ya que pretende un distanciamiento estético).

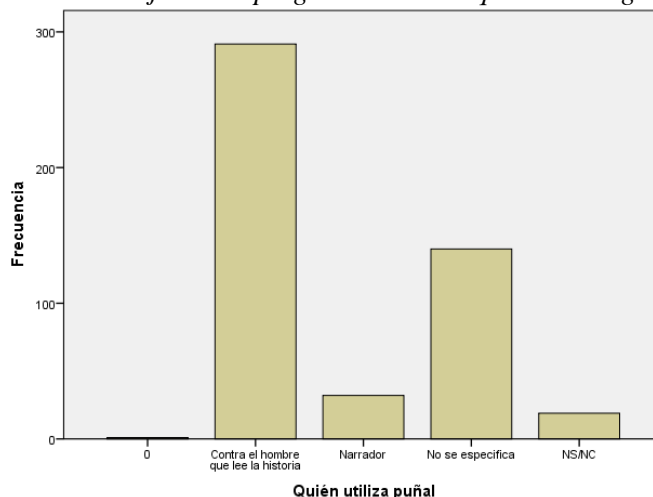
b) Activan su intertexto lector con el objetivo de establecer conexiones con otros textos, (sub)géneros o peculiaridades textuales literarias: por ejemplo, la novela policíaca.

Gráfico 20 : Porcentajes de la pregunta “Móvil de asesinato”



En este mismo sentido, hay que analizar la pregunta referida a la persona a la que se dirige el puñal (Gráfico 21). 291 de los participantes han señalado que este va destinado al hombre que lee la historia. Ello nos revela que el 60,2% ha generado hipótesis predictivas: ha contrastado e integrado información con el propósito de dotar de significado algo a lo que estos lectores no están muy acostumbrados: el lector que lee una novela en su sillón posiblemente sea asesinado por uno de los personajes de la historia que está leyendo.

Gráfico 21: Porcentajes de la pregunta “Contra quién se dirige el puñal”



Como dato significativo, puede apuntarse que es la provincia de Zaragoza la que ha registrado un mayor porcentaje de participantes (un 72%) que han señalado que el puñal se dirige al lector implícito.

Identificación de la trama a partir del título. Generación de anticipaciones.

Como estrategia de anticipación, deseábamos conocer si los estudiantes hacen uso de determinadas referencias paratextuales en la fase de precomprensión para enmarcar el género literario, buscar información sobre el contenido del texto, elaborar una hipótesis general sobre el mismo y activar así sus propias expectativas de interpretación. Para tal fin, se ha incluido en la prueba de aptitud varias preguntas relacionadas con el título.

La primera de estas preguntas se refiere a si el título da pistas para saber de qué trata la historia, o sea, si es un *título temático*. De los datos obtenidos (Cuadro 9) puede observarse que el 65,4% de los informantes (316 estudiantes) han expresado que el paratexto apenas es relevante para predecir el tema o tópico.

Es significativo el porcentaje de participantes (28%) que no suelen tener en cuenta los estímulos peritextuales en el proceso de recepción. En la distribución por provincias, hay que indicar que es en Cuenca donde se registra un porcentaje mayor (35,9%) de desatención al paratexto, frente al 25% de Barcelona (vid. Cuadro 10).

Estos porcentajes podrían apuntar a que apenas se les forman en las actividades de antes de la lectura, con las que aprenden a activar y ampliar sus conocimientos previos relevantes para interactuar con el texto.

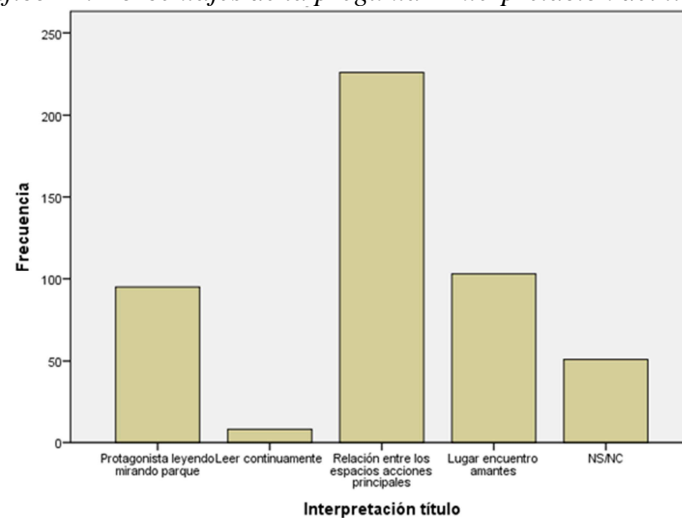
Cuadro nº 9. Porcentajes a la pregunta “Ha tenido en cuenta el título”

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	28	5,8	5,8
	No	316	65,4	71,2
	No lo he tenido en cuenta	135	28,0	99,2
	NS/NC	4	,8	100,0
Total		483	100,0	

Cuadro nº 10. Porcentajes de las justificaciones a la pregunta si el título te da pistas

Justificación	Provincia	Porcentajes
El título no me da pistas	Almería	66,6%
	Cuenca	58,4%
	Barcelona	67,3%
	Zaragoza	67%
No tengo en cuenta el título	Almería	27,3%
	Cuenca	35,9%
	Barcelona	25%
	Zaragoza	26%

La respuesta que los estudiantes han dado acerca del título muestra un alto nivel de comprensión textual: casi la mitad de los participantes (46,8%) ha señalado que el título hace referencia a la relación entre los espacios de los diferentes niveles narrativos, o sea los lugares incompatibles en los que se desarrolla la historia del texto.

Gráfico 22: Porcentajes de la pregunta “Interpretación del título”*Cuadro nº 11. Tabla de contingencia Interpretación título y Provincia*

Recuento		Provincia			
		Almería	Cuenca	Barcelona	Zaragoza
Interpretación del título	Protagonista leyendo mirando parque	28	14	39	14
	Leer continuamente	0	4	2	2
	Relación entre los espacios y las acciones principales y secundarias	69	36	69	52
	Lugar encuentro amantes	32	24	21	26
	NS/NC	21	11	13	6
Total		150	89	144	100

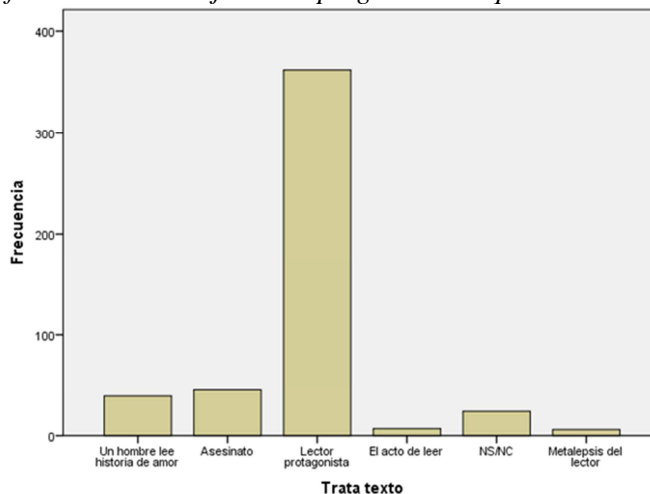
No se aprecian diferencias significativas entre ambos sexos a la hora de responder a la cuestión (49,1% los hombres y 44,3% las mujeres) (Vid. Cuadro 12).

Cuadro nº 12. Tabla de contingencia Interpretación título y Sexo

		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Interpretación título	Protagonista leyendo mirando parque	53	42	95
	Leer continuamente	5	3	8
	Relación entre los espacios acciones principales	105	121	226
	Lugar encuentro amantes	45	58	103
	NS/NC	29	22	51
Total		237	246	483

Por otra parte, cuando se les ha preguntado sobre *qué trataba el texto*, el 74,9% piensa que sobre un lector que se convierte en el protagonista de la historia que está leyendo. Esta respuesta la han seleccionado 362 participantes de los 483 en total. Es un dato que hay que tener en cuenta ya que revela que los estudiantes han entendido la idea esencial del relato, aunque como veremos más adelante tienen más dificultad a la hora de identificar su estructura narrativa.

Gráfico 23: Porcentajes de la pregunta “De qué trata el texto”



Al realizar la prueba ANOVA del factor “Sexo”, se ha obtenido una significación baja (0.029). Se rechaza, por lo tanto, la hipótesis de que en los grupos “Hombre” y “Mujer” se obtiene la misma media.

Cuadro nº 13. Porcentajes de la pregunta ¿De qué trata el texto?

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Hombre	,73	237	,443
Mujer	,82	246	,387
Total	,78	483	,417

En este sentido, son las mujeres quienes responden con mayor seguridad (el 79,6% de las mujeres frente al 70% de los hombres).

A modo de conclusión

Este análisis ha revelado las posibles relaciones existentes entre las variables contextuales de los sujetos y sus resultados en la prueba de aptitud y nos ha permitido establecer los diferentes niveles de conocimientos metaliterarios que los estudiantes son capaces de activar durante la lectura.

Las calificaciones obtenidas en la prueba sitúan a los estudiantes entre el *Nivel 2. Competencia literaria limitada. Lectura identificadora* y el *Nivel 3. Competencia literaria levemente limitada. Lectura reflexiva* en el desarrollo de la competencia literaria (Witte, Janssen & Rijlaarsdam, 2006):

- Este tipo de textos (metaliterarios con recursos metalépticos) no forma parte de las experiencias lectoras, ni de su horizonte de expectativas. Son textos en los que los lectores deben completar los huecos y, en este caso, descubrir que en un texto literario se puede producir trasvases de personajes entre niveles narrativos. Su extrañeza ante la metalepsis es debida a que este tipo de lecturas no forma parte del intertexto lector de la mayoría de los estudiantes. Conviene recordar, en este sentido, que únicamente unos cuantos estudiantes afirmaron que no era extraño esta transgresión metaléptica ya que “conocían otras obras de Cortázar”. Esto evidencia, además, que no tiene presencia importante en el canon formativo o escolar, puesto que todavía se da un apego en exceso a formatos y convenciones de la narrativa tradicional infantil y juvenil.
- Los informantes no suelen buscar pistas o indicios interpretativos en el título, elemento paratextual fundamental a la hora de generar expectativas respecto al texto. A la mayoría de los participantes el título del texto no les ha aportado ninguna pista para saber de qué trataba la historia, aun cuando el título ofrece la posibilidad de interpretar dónde suceden las historias.
- Se han extrañado y les ha sorprendido la estructura del relato, es decir, las relaciones de dependencia mutua que se establecen entre los elementos que conforman los niveles narrativos. Se trata de textos que exhiben una complejidad narrativa y el uso de una serie de recursos discursivos que son

ajenos al tipo de textos literarios que los encuestados suelen leer. La mayoría de los encuestados mencionan que la estructura de este texto es algo complicada de entender, les extraña puesto que se encuentra muy alejado de su horizonte de expectativas. En este sentido Jauss señala que “el horizonte de expectativas [...] permite determinar su carácter artístico por medio de la forma y el grado de su efecto en un público determinado” (1987: 57).

- Los sujetos confunden componentes del código literario:
 - Estructuras narrativas complejas.
 - Narrador intradiegético / extradiegético.
 - Niveles narrativos. Dirección del salto narrativo.
 - Las coordenadas espaciotemporales en cada nivel de la narración.
 - La metalepsis.
 - Lector empírico / lector implícito.
 - Argumento en sentido tradicional y tema metaliterario.

Una vez realizada esta prueba de diagnóstico, un estudio sobre creencias del profesorado respecto a la formación literaria de sus estudiantes y habiendo estudiado las propuestas formativas realizadas por otros investigadores (Witte, Rijlaarsdam y Schram, 2012; Slager, 2010, entre otros) se planificará una propuesta didáctica para aplicar en los grupos seleccionados con el fin de desarrollar la conciencia metaliteraria.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T.D y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata. [Disponible en] : <http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/Krakow%20Paper%2022%20april%202006%20final.pdf> . Consultado el 6-11-2013.
- Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Jauss, H. R. (1987). “Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria”, en D. Rall (Comp.) *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. México: UNAM. Pp. 55-58.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Slager, M. G. (2010). *A comparative study into literature curricula in secondary education in six European countries*. [Disponible en]: http://cz.literaryframework.eu/static/documents/LiFT-2_ComparisonCurricula.pdf. Consultado el 25-09-2013.

- Witte, T.; Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2006). "Literary Competence and the Literature Curriculum". En *Mother Tongue Education in a Multicultural World*. [Disponible en]: http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20written%20text_.pdf. Consultado el 14-02-2014.
- Witte, Th., Rijlaarsdam G. & Schram, D. (2012). "An empirically grounded theory on literary development. Teacher's pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education". (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen). *L1. Educational Studies in Language and Literature*, 12. Pp. 1-33.

LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL MICRORRELATO: PRÁCTICAS TRANSMEDIA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINARES Y PLURILINGÜES

Xaquín Núñez Sabarís, Universidade do Minho, xnunez@ilch.uminho.pt
Ana María Cea Álvarez, Universidade do Minho, anacea@ilch.uminho.pt
Ivonete da Silva Isidoro, E.O.I. Santiago de Compostela, idisidoro@edu.xunta.es

Resumen

El auge de la microficción en el siglo XX ha reforzado la reflexión teórica acerca de las estrategias narrativas que se activan en la estética de lo mínimo -condensación y elipsis narrativa, incremento de los espacios de indeterminación, etc.- y, consecuentemente, las habilidades lectoras y perfiles de lectores asociados a la microficción.

Por tal razón, el microrrelato, como trataremos de demostrar, resulta una modalidad textual sumamente eficaz para explorar en el aula las capacidades lectoras del alumno y consolidar la competencia literaria desde una vertiente activa y creativa que el carácter breve y abierto del microrrelato aporta. Para ello, las prácticas transmedia a partir de un input textual hiperbreve permiten, por un lado, evaluar la comprensión lectora de un texto literario, más allá de prácticas tradicionales, e involucrar al alumno en una actividad de carácter interdisciplinar en la que debe movilizar competencias y destrezas que actualicen la comprensión textual. Ello permitirá, además, formar *prosumidores* competentes, tanto desde el punto de vista de las capacidades, como de la adecuada producción y consumo de productos literarios y culturales actuales.

Palabras clave: microrrelato, competencia literaria, prosumidor, tarea.

Abstract

The rise of short fiction in the 20th century has strengthened the theoretical reflection about narrative strategies which are activated in the aesthetics of the least - condensation and narrative ellipses, increase of uncertainty spaces, etc. - and, consequently, the reading skills and profiles of readers associated with short fiction.

For this reason, the short story could be considered a form of highly effective text to practice the student's reading skills in the classroom and it also helps to strengthen literary competence from an active and creative side that the open quality of the short story brings. Thus, transmedia practices from a hyper short textual input allow, on the one hand, assess reading comprehension of a literary text, beyond traditional practices, and, on the other hand, engage students on interdisciplinary activity in which they are expected to mobilize competences and skills to update their reading comprehension. This will also form competent prosumers, not only from the point of view of their skills, but also from the appropriate production and the use of literary and cultural products.

Keywords: short fiction, literary competence, prosumer, task.

Los tiempos hipermodernos: nuevos hábitos de consumo

Los tiempos hipermodernos, en definición de Lipovetsky, han transformado nuestros hábitos de consumo, también los relacionados con el arte, o los productos culturales en su conjunto. La relación que guardamos con ellos, ya no se caracteriza por cierta pasividad en nuestra condición estática de receptores, sino que nos mueve un renovado impulso de participar, compartir, exhibir aquello que leemos, vemos o vivimos (“el consumo experiencial”, Lipovetsky 2007: 34). Experimentamos la necesidad de sentirnos también protagonistas y agentes de aquello que consumimos; así en el repertorio gráfico de nuestros viajes, la atención ya no se centra de manera reverencial en el objeto turístico (al alcance cada vez más de un mayor número de personas, debido a la democratización del turismo) sino en la mirada personal del sujeto: el plano cuidado, la foto artística, el comentario lírico que acompaña la estampa... Esta misma actitud se percibe en la última novela leída (no digamos si es de culto), la película de un foro cinematográfico, o la visita a la exposición de moda en la ciudad. Esta experiencia cultural resulta a menudo objeto de nuestro análisis crítico (terreno que ya no está vedado al crítico profesional) que, además, podemos compartir en nuestro blog, en Twitter, en Facebook...

Asumimos, por ello, el concepto de *prosumidor*, el productor + consumidor (Scolari) que recoge la forma diferente de relacionarse con los productos culturales y de ocio al que hemos aludido, transformando a menudo aquello que consumimos, en un nuevo producto: una creación audiovisual, la aportación a un final diferente de nuestra serie favorita, creaciones paródicas de productos consolidados...

Por otra parte, también apuntamos que algunos receptores van más allá del consumo tradicional y se convierten en productores de nuevos contenidos (prosumidores) bajo las banderas del *remix* y la posproducción. (...)

El contexto mediático y las transformaciones técnico-digitales favorecen la producción de contenidos a cargo de los consumidores. Pero estos dos motivos no son suficientes. Estamos frente a un cambio de actitud por parte de la nueva generación de consumidores mediáticos. Como el lector de libros que no puede dejar de hacer anotaciones en los márgenes de la página, hoy muchos consumidores ven como algo natural apropiarse de un contenido, modificarlo y volver a ponerlo en circulación. (Scolari 2013: 434)

Ello revela, a nuestro juicio, que la revolución tecnológica o la eclosión de las redes sociales ha supuesto una transformación de nuestras prácticas educativas, pero, más allá de eso -o, mejor dicho, interrelacionado con eso-, se percibe una forma diferente de relacionarse con el producto artístico, tradicional objeto de estudio en la

enseñanza, sobre todo en su dimensión canónica. Por tal razón, no se puede obviar, a la hora de trabajar didácticamente y a la hora de evaluarla, esta vertiente dinámica del consumidor y, en consecuencia, del alumno, en su condición de *actante*. Si partimos, como veremos, de una concepción del aprendizaje que pivota sobre la autonomía del alumno, debemos tener en cuenta, actividades, tareas o incluso modalidades de evaluación, que se correspondan con tareas reales y no meramente vicarias, según una concepción meramente monumentalística y estática del producto cultural: un texto literario, un fragmento audiovisual, una pieza musical...

El enfoque competencial en la enseñanza de la literatura

La enseñanza de la literatura, al amparo de los nuevos enfoques metodológicos y los documentos orientadores ha transitado hacia un modelo competencial. A pesar de que las resistencias o inercias docentes todavía siguen primando, a menudo, la transmisión de conocimientos sobre la obra literaria, en la que esta cobra simplemente un valor pretextual para acceder a otro tipo de saberes, en la actualidad se encamina hacia otro modelo, en el que se persigue una aproximación didáctica diferente al producto artístico. Se pretende que el alumno sea competente lingüística y culturalmente para leer (o ver, escuchar), interpretar o criticar un texto literario, una película o una canción.

Esta orientación entronca con las directrices educativas, autonómicas, estatales o europeas, en relación a la enseñanza. Por ejemplo, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Bolonia) pone el acento en la definición de competencias para articular saberes, objetivos y contenidos de la oferta curricular. O, si nos situamos en el marco plurilingüe e intercultural que ahora nos interesa, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) apela tanto a la dimensión competencial de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua (definida, por cierto, como uso, acto) como a la necesaria importancia del componente cultural como agentes sociales que somos.

El concepto de competencia se relaciona estrechamente con el de autonomía del alumno, que pasa de ser un mero receptor de contenidos a tener una participación activa, a través del aprendizaje colaborativo, lo cual le permitirá adquirir de forma más eficaz los contenidos: “The demonstrated ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional

and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy” (Marsh et al, 2012).

Ello ha permitido la adopción de los enfoques de orientación comunicativa en la enseñanza de la literatura o en la explotación de textos literarios o artísticos en el aula. De manera más concreta, el enfoque por tareas permite un aprendizaje más activo, y si tenemos en cuenta que se parte de la noción de **tarea**, en la que el discente tiene que poner en práctica los saberes aprendidos en una acción significativa, nos permite explotar la condición de *prosumidor*, antes referida. El MCERL revela la dimensión práctica de la tarea como corolario del aprendizaje:

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. (Consejo de Europa 2002: 155)

Y más adelante, su carácter real o comunicativo:

Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo (Consejo de Europa 2002: 156)

Por tal razón, los aspectos hasta el momento comentados se han sustanciado en las dos experiencias pedagógicas que presentamos, ya que, en ambas, la tarea supone el punto final a un proceso en el que se han activado competencias específicas de índole lingüística, intercultural, estratégica o pragmática. Ellas, en consecuencia, han supuesto la activación de diferentes saberes interdisciplinares, indispensables en un contexto plurilingüe e intercultural en que se ha desarrollado. No es el momento de ponderar las ventajas del texto literario (también eventuales inconvenientes) para alcanzar una competencia cultural sólida, ya sea en la propia, como en la meta, pero los dos ejemplos traídos revelan, ya no solo desde el punto de vista competencial sino también emocional, sus capacidades pedagógicas.

Y es momento de referir ya la especificidad textual de los documentos utilizados. Ambos han sido dos microrrelatos, cuyas particularidades genéricas resultan sumamente provechosas pedagógicamente para desarrollar los conceptos hasta ahora abordados.

El microrrelato y la cooperación lectora

15. De simbosis

Hay entre muchos relatos mínimos una fuerte tendencia a vivir de las energías y de la memoria del lector. Esos microrrelatos cobran la figura de una ficción, y el lector pone casi toda la sustancia. En el proceso de lectura, el minicuento segrega un peculiar fluido hipnótico, de manera que tal vez el lector está leyendo algo ya conocido que, bajo la forma de tal minificción, tiene sabor de primera lectura (Merino 2007: 210)

Esta cita de Merino nos sitúa en un aspecto que los textos teóricos acerca del microrrelato -abundantes en la última década- han destacado: la necesaria cooperación del lector para rellenar los abundantes espacios de indeterminación que la microficción ofrece. Es verdad que la participación activa del lector forma parte del proceso indispensable para la concreción de la obra literaria, y de manera muy generalizada en la narrativa breve, como nos recuerda Roas (2012: 60), pero el carácter hiperbreve contribuye a agudizar este proceso de descodificación.

El carácter autónomo y completo del texto, como el poema, como el cuento, facilita, además, su manejo didáctico en el aula y ahorra complejidades que los fragmentos de obras extensas suponen -aunque no por ello deban estar prescritos-. Pero volviendo al carácter elíptico que la hiperbrevedad confiere -además de la intertextualidad que abunda en la práctica de la minificción- hace que sea un terreno especialmente abonado para activar la imaginación del lector y propiciar prácticas posproductivas. La transmedialización del texto, el relleno de los espacios de indeterminación, la imaginación de tramas o finales de relato alternativos, resultan muy productivos como activaciones creativas y tareas comunicativas si nos situamos en el contexto didáctico antes aducido.

El carácter breve no significa, de todos modos, simple, ya que a menudo se juega con la ironía, lo fantástico, lo intertextual, que apela a un lector formado y habituado en esta modalidad literaria. Pero, precisamente por ello, permite un trabajo sumamente eficaz para cultivar la competencia literaria que se busca y preparar al alumno para una labor de habilidades receptoras que rentabilizará en adelante. Y será en su condición de *prosumidor*, en la que integrará las capacidades adquiridas en el trabajo de comprensión textual guiado por el profesor, para crear un producto (audiovisual o textual) creativo, comunicativo, interdisciplinar y significativo, en el contexto de aprendizaje en que se integra.

A partir de estos planteamientos, se presentan a continuación dos experiencias de aula en contextos de enseñanza plurilingüe (estudiantes de español de la

Universidade do Minho y estudiantes de portugués de la E.O.I. de Santiago de Compostela), que tienen como objetivo, por un lado, evaluar la competencia literaria de los alumnos, a partir de un microrrelato en las respectivas lenguas y, por el otro, que los alumnos sean capaces de realizar producciones intertextuales y transmedia que transfieran la comprensión que la interpretación abierta ofrece. Con ello, se ofrecerán resultados acerca de las estrategias de lectura del microrrelato (relleno de los espacios de indeterminación) y la movilización de estrategias narrativas propias de dicha modalidad (intertextualidad, humor, fantástico...).

Las dos unidades didácticas que se describen, si bien son completamente diferentes en lo que respecta a la lengua meta, nivel y destinatarios, comparten objetivos de aprendizaje como el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes de lenguas extranjeras (a partir de sendas explotaciones de microrrelatos), el desarrollo de las destrezas de forma integrada y una metodología comunicativa, por lo que permitirá evaluar la eficacia de los presupuestos teóricos anunciados.

Unidad didáctica “Vivir del cuento”: introducción

Esta unidad tuvo su origen en uno de los microcuentos de J. Cortázar titulado “*La continuidad de los parques*” y publicado por primera vez en el libro *Final del juego* (1964). El cuento pertenece a la corriente del [realismo mágico](#) o fantástico y en él la ficción y la realidad se entrelazan en una historia circular de final sorprendente y abierto. Además, según Zavala (2006: 193-198), en cuanto a su tipología, es “«simultáneamente la minificción y la metaficción más estudiada en la historia de la literatura universal».

Descripción de la metodología, objetivos, contenidos y grupo meta

Para diseñar esta explotación didáctica se seleccionaron dos técnicas que permiten transformar un cuento en actividades didácticas orientadas a la enseñanza de la lengua y la cultura¹: por un lado, la técnica de creación, en la que los alumnos, a partir de otros textos que les sirvan de modelo, pueden crear sus propios relatos y, por el otro, el cambio de formato, que consiste en elaborar murales, carteles, decálogos, programas de radio o dramatizaciones (como será el modelo que describimos a continuación).

¹ La taxonomía fue elaborada a partir de varios autores, Maley y Duff (1990) y Sanz, M. (2008) y fue presentada por Cea Álvarez, A. M. y R. Santamaría Martínez (2010).

La metodología de enseñanza que subyace en esta unidad didáctica, en coherencia con lo que antes se ha anticipado, se enmarca en el paradigma comunicativo, concretamente en el enfoque por tareas-proyectos. Esta es una variación del enfoque por tareas y su diferencia radica en que existe más de una tarea final y tiene una mayor duración en el tiempo. En el caso que nos ocupa, primero el alumno tendrá que transformar el cuento en un género discursivo diferente, concretamente en un guion cinematográfico o teatral (1ª tarea final) y luego deberá representar ese guion ante la clase (2ª tarea final).

Esta unidad se realizó con estudiantes portugueses universitarios de ELE que se sitúan en un nivel próximo al B2, según el MCER (2001).

Los objetivos generales de la unidad pretenden contribuir, por un lado, al desarrollo de las competencias generales y comunicativas de la lengua y, por el otro, al de la autonomía en el aprendizaje, activando la motivación y la iniciativa del aprendiz. En este sentido, se incluyen tareas flexibles, orientadas al descubrimiento, y que, como veremos más adelante, se introducen en algunas de ellas estrategias de aprendizaje.

Entre los objetivos específicos se pretendió no solo dar a conocer una obra literaria, sino también que los alumnos desarrollasen estrategias de interpretación de la misma (ampliando así su competencia intercultural y literaria, a través del género del microcuento) y que pudiesen transformar de forma creativa ese input en un producto textual de su autoría. A continuación, se detallan los contenidos en los que fue preciso incidir para desarrollar el proyecto con éxito. Por un lado, se trabajaron los contenidos socioculturales: dar a conocer la biografía del autor, el contexto literario de la obra y la variante dialectal del propio texto (conocimientos declarativos relacionados con “el saber”, una de las competencias generales mencionadas anteriormente). El “saber hacer” y el “saber aprender” estuvieron presentes en la forma de contenidos procedimentales y estratégicos, aplicados a las diferentes destrezas. Por ejemplo, en la primera parte de la unidad didáctica, se presentaron estrategias centradas en la adquisición de léxico o el conocimiento de recursos en internet. Más adelante se propusieron actividades de escritura colaborativa (donde se acometieron estrategias cognitivas de práctica explícita, la apelación a la creatividad como desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes y el trabajo en pequeños grupos para reforzar las estrategias sociales), y luego las técnicas de dramatización utilizadas en la segunda tarea final que, al estar basadas en procedimientos heurísticos, permiten, no solo “el aprender haciendo”, sino también fortalecer la cohesión y seguridad del grupo a través

del desarrollo de estrategias afectivas. En último lugar, después de la realización del proyecto final, se trabajaron estrategias metacognitivas de auto y heteroevaluación, que propiciaron la reflexión sobre los logros conseguidos y sobre los aspectos que todavía era necesario mejorar en el marco de una evaluación formativa y continua. A lo largo de la unidad se practicó también el “saber ser” bajo el formato de contenidos actitudinales que animaron a los alumnos a tomar la iniciativa de hablar en la lengua meta, dejando de lado sus miedos y limitaciones para interactuar en público.

Procedimiento

A continuación se describe brevemente el procedimiento seguido a lo largo de las siete sesiones en las que se realizó esta unidad didáctica.

1ª sesión (120 minutos). Con la intención de ampliar la competencia literaria de los estudiantes, se presentó el contexto y biografía del autor y se procedió a la identificación de la tipología textual del microcuento. Además, se desarrolló la competencia estratégica aplicada a la comprensión lectora en sus diferentes fases: pre-lectura (basándonos en procedimientos inductivos, se dio pie a que los alumnos hiciesen suposiciones e inferencias sobre el contenido del texto que iban a leer, favoreciendo la activación de conocimientos previos sobre la tipología textual presentada), lectura (se pidió a los alumnos que dedujesen por contexto las palabras que no entendían y que apuntasen las otras palabras desconocidas) y pos-lectura (se hizo una puesta en común, a modo de resumen, sobre el contenido del cuento y sus posibles interpretaciones. A su vez, en esta fase, se llevó a cabo una reflexión conjunta sobre las dificultades que el cuento propuesto había presentado).

2ª sesión (120 minutos). Se siguió trabajando la comprensión lectora y la competencia literaria a través de la reflexión sobre algunos conceptos presentados en la sesión inicial: realismo mágico, estructura y características del microcuento. Por otro lado, se identificaron las posibilidades de adaptación del cuento a otros formatos a través de la visualización de dos cortometrajes basados en la obra trabajada, lo cual nos confirmó la posibilidad de diferentes interpretaciones que emanan del texto literario, no como algo cerrado, sino en construcción, en función de los referentes que posee cada lector.

3ª sesión (120 minutos). Se explicitaron las dos tareas finales que formaban parte del proyecto: adaptar el cuento para un guion teatral a través de un proceso de trabajo colaborativo y escritura creativa y representar en clase ese guion. Además, se les

ofrecieron pautas claras para elaborar el guión en grupos y se les proporcionó un modelo de tarea final, producto del trabajo de compañeros de años anteriores (lo cual también constituyó un factor de motivación, pues los alumnos vieron la tarea como algo alcanzable).

4ª sesión (120 minutos). Los estudiantes empezaron a trabajar de manera semiautónoma en el guion, acompañados de las orientaciones de la docente, que controlaba la realización de la tarea y ayudaba a los estudiantes no solo en cuestiones de corrección lingüística (léxico, gramática, adecuación sociolingüística, etc.), sino también de coherencia argumental, pronunciación, entonación, etc.

5ª sesión (120 minutos). Se realizó un ensayo general de cada grupo para realizar una monitorización individualizada del proceso (duración, dramatización, dicción...). El siguiente paso fue fijar una fecha para realizar la representación y grabación de los guiones ante la clase.

6ª sesión (120 minutos). Se representaron las mini obras teatrales en clase (entre cinco y diez minutos de duración como máximo) elaboradas por cada grupo y se grabaron en vídeo para su posterior análisis.

7ª sesión (120 minutos). Se reflexionó de forma explícita a través de una ficha de auto y heteroevaluación sobre los siguientes aspectos: resultados alcanzados, elementos mejorables, estrategias de aprendizaje utilizadas a lo largo de la unidad, dificultades a lo largo del proceso, identificación de errores y procedimientos de mejora que se podrían poner en práctica.

Análisis de resultados

Los resultados alcanzados a través de esta unidad didáctica fueron altamente satisfactorios, tanto desde el punto de vista docente como discente. Los estudiantes mostraron un alto nivel de motivación para realizar la tarea, visible en la exhaustiva preparación para la puesta en escena e interpretación (con la cuidada elaboración de escenarios para la ambientación de su obra de teatro, caracterización de personajes, etc.) y la calidad de los textos teatrales producidos. Además, en todas las obras aparecían referencias de intertextualidad al texto de Cortázar, aunque la creatividad de los alumnos hizo que se convirtiesen en historias completamente originales, en la que activaron de forma significativa todos los conocimientos y habilidades trabajados en el aula.

Unidad didáctica “*Uma história esquisita*”: introducción

La práctica didáctica que se describe a continuación se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes adultos, nivel B1, del curso de Portugués de la Escuela Oficial de Idiomas de Santiago de Compostela y tuvo como objetivo principal el trabajo de comprensión y expresión escritas, a través de la ampliación de un microrrelato de una escritora brasileña.

Descripción de la metodología, objetivos, contenidos y grupo meta

Teniendo en cuenta la importancia del elemento cultural en el aula de lengua extranjera y el deseo de realizar un trabajo dinámico a partir de una obra literaria en clase, se propuso a los estudiantes la lectura del microrrelato “Amor de longo alcance”, del libro *Contos de amor rasgados*, de la escritora brasileña Marina Colasanti, y la posterior ampliación del mismo. Los principales objetivos de la actividad se podrían resumir en: 1) acercar a los estudiantes a una muestra de la literatura contemporánea brasileña; 2) elaborar material para un periódico de clase (proyecto de aula); 3) fomentar el trabajo en equipo; 4) estimular la escritura creativa a partir de la comprensión de un texto literario.

En cuanto a la opción por un texto brasileño, se debió a la necesidad de ampliar los conocimientos culturales del mundo lusófono de los alumnos (muy próximos a Portugal, pero distantes de las realidades americanas y africanas).

¿Por qué un microrrelato?

El perfil de los estudiantes de ambos grupos era bastante complejo, en términos de edad, formación, profesión, nivel cultural y social. Además, como la asistencia no es un requisito para seguir frecuentando las clases o presentarse a los exámenes de certificación, por diversas circunstancias, son pocos los estudiantes que asisten regularmente a las clases. Ello determina que el profesor deba intensificar las estrategias de motivación y elaborar una planificación de las clases que contemple esta circunstancia.

En consecuencia, la concatenación de tareas no suele extenderse más allá de una sesión (90 minutos), para no crear hiatos, en la realización de las mismas, motivados por la discontinuidad de los alumnos. Por otro lado, como los hábitos de lecturas son muy

distintos, el microrrelato permitió realizar el trabajo de lectura en el aula de manera específica e intensiva. Además de las conveniencias de organización y planificación del aula, el microrrelato tal como se ha visto, aporta ventajas didácticas y pedagógicas para reactivar la desigual competencia lectora de este grupo. En este sentido, a través de la secuenciación realizada, se explotaron las siguientes características del microrrelato.

- La **brevedad** (la lectura se hace en poco tiempo y se pueden desarrollar otras fases de la actividad en la misma clase).
- La **condensación** narrativa (falta tiempo y espacio para relatar o cruzar historias o datos menos relevantes).
- La presencia de **elipsis** (huecos que llenar, que permiten una “libre” interpretación y favorece la producción creativa).
- La **temática**, que suele ser muy **próxima** a la vida real,
- La **narrativa lineal** (facilita la comprensión, llegando el mensaje fácilmente a todo tipo de lector).

Por consiguiente, los conceptos de brevedad, elipsis y narratividad motivaron el relleno de los espacios de indeterminación, permitiendo la activación de estrategias lectoras y posibilitando la elaboración de una actividad creativa de expresión escrita.

¿Por qué la historia exquisita?

La idea del *cadáver exquisito*, con las variaciones necesarias, figuraba como una buena alternativa para cumplir los objetivos inicialmente propuestos. Las principales tareas consistieron en la creación de microtextos en pequeños grupos, en vez de aportaciones individuales, que configurarían el producto final y que los autores sólo conocerían unas clases más tarde. De ese modo, la creación del *cadáver* a partir del microrrelato presentaba las siguientes ventajas: trabajar en minigrupos (más acercamiento e interacción oral) y rentabilizar el tiempo en la ejecución de la tarea y su corrección: varios alumnos, pero un sólo trabajo y, por último, potenciar su curiosidad y autonomía.

Procedimientos

Sesión única (90 minutos)

- Pre-lectura: en esta fase se hizo la activación de conocimientos previos sobre la literatura lusófona, para llegar a la autora y a su texto.

- Fase de lectura: lectura individual y posterior aclaración de dudas de vocabulario.
- Pos-lectura: opiniones sobre el microrrelato y relación intercultural (a partir de algunos elementos de la narrativa, se plantearon cuestiones relacionadas con comportamientos, formas de vida, de la cultura, de personajes y autora).
- Propuesta, explicación de la tarea y formación de grupos: se les explicó la teoría del cadáver exquisito y se les planteó la posibilidad de enriquecer el texto, de forma creativa y en pequeños grupos, ampliando la información sobre los personajes u otros elementos de la narrativa.
- Distribución del trabajo: previamente, ya se habían detectado cinco huecos de información en el microrrelato. Cada grupo recibió, por sorteo, un papel con la pregunta cuya respuesta proporcionaría la información que sería añadida al texto. Deberían negociar el contenido entre todos y luego redactar un solo párrafo. Las preguntas que llenarían los huecos de información se pueden ver a continuación, así como el microrrelato original, de 110 palabras:

Durante anos, separados pelo destino, amaram-se a distância. Sem que um soubesse o paradeiro do outro, procuravam-se através dos continentes, cruzavam pontes e oceanos, vasculhavam vielas, indagavam. Bússola da longa busca levavam a lembrança de um rosto sempre mutante, em que o desejo, incessantemente, redesenhava.

Já quase nada havia em comum entre aqueles rostos e a realidade, quando enfim, numa praça se encontraram. Juntos, podiam agora viver a vida com que sempre haviam sonhado.

Porém cedo descobriram que a força do seu passado amor era insuperável. Depois de tantos anos de afastamento, não podiam viver senão separados, apaixonadamente desejando-se. E, entre risos e lágrimas, despediram-se, indo morar em cidades distantes.

Marina Colasanti, in *Contos de amor rasgados*

- Manos a la obra: creación y redacción textual en equipo, bajo la supervisión de la docente, pero con total libertad creativa.
- Etapa final: envío del “párrafo” por email. Un representante de cada grupo le envió a la docente el fragmento construido. Cada uno fue encajado en su “hueco” correspondiente del texto original, dando como resultado el microrrelato extendido, de 448 palabras y con el título alterado, que se ve a continuación (las ampliaciones van en negrita).

Amor de maior alcance

Durante anos, separados pelo destino, amaram-se a distância. Sem que um soubesse o paradeiro do outro, procuravam-se através dos continentes, cruzavam pontes e oceanos, vasculhavam vielas, indagavam. Bússola da longa busca, levavam a lembrança de um rosto sempre mutante, em que o desejo, incessantemente, redesenhava.

Ele tinha nascido na Espanha, numa família muito pobre. Tinha sete irmãos, e o salário do pai não era suficiente para manter toda a família. Então, ele teve de trabalhar como operário em péssimas condições de vida. Como veio uma crise económica, ele teve de ir embora aos 25 anos, para um país que ficava muito longe do seu. Foi onde a conheceu e começou a sua história de amor, que se viu interrompida pela morte do seu pai. Como ele não tinha dinheiro para voltar ao país dela, amou-a na distância até eles se reencontrarem de novo.

Ela chama-se Íria e nasceu em Chaves, há 30 anos. A sua mãe era do Brasil e o seu pai era português, mas ela morava na França, em Lyon, onde trabalhava como operária numa fábrica de carros. De cabelo preto e encaracolado, pele escura e olhos verdes, sempre usava brincos e aos domingos gostava de vestir à moda de Paris. Adorava a música da Cesária Évora e do Fausto, e é por isso que sempre a levava com ela quando passava as férias de verão em Chaves ou ia esquiar na Suíça.

Já quase nada havia em comum entre aqueles rostos e a realidade, quando enfim, *numa estação de comboio, em meio a uma grande multidão*, se encontraram. **Ela estava sozinha, nervosa, porque tinha perdido o seu comboio e tinha de esperar pelo seguinte a noite toda. Ele abrigou-a, deu-lhe calor... Um café após o outro... Ela tinha de esperar e ele ia devagar, pois esperava chegar muito longe.**

Juntos, podiam agora viver a vida com que sempre haviam sonhado. Porém cedo descobriram que a força do seu passado amor era insuperável. **Ele era católico e ela era judia, portanto, apesar de muito esforço, não foram capazes de resolver as diferenças culturais e o seu amor tornou-se imensamente tempestuoso. Além disso, não conseguiram chegar a um acordo sobre qual seria a religião dos filhos que tanto desejavam ter para elevar aquele amor, que durante tanto tempo tinha fervilhado no seu coração.**

Depois de tantos anos de afastamento, não podiam viver senão separados, apaixonadamente desejando-se. E, entre risos e lágrimas, despediram-se, indo morar em cidades distantes.

Ela decidiu ir-se embora para a outra ponta do mundo, para uma quinta na Austrália, longe da sociedade, no meio do campo. Ele foi-se embora para uma grande cidade, na Suécia, para ficar rodeado de gente.

Análisis de resultados

Las ventajas de la realización de la actividad superaron con creces las previstas inicialmente. Los estudiantes no revelaron a los demás el contenido de su parte del texto, aguardando ansiosos la edición del periódico en el que habían estado trabajando a lo largo del curso y que publicaría el microrrelato en el apartado de cultura. Este procedimiento pone de relieve la importancia del factor motivacional en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para adultos.

De una forma global, y teniendo en cuenta lo que aportó a los estudiantes, los principales puntos positivos observados en el desarrollo y en los resultados de la tarea, fueron: 1) un intercambio de información sobre elementos culturales de los países lusófonos, explícitos o implícitos en los fragmentos insertados; 2) la práctica y una consecuente mejora tanto de la expresión oral, como de la escrita; 3) la integración continua de varias destrezas y/o competencias (creativa, discursiva, colaborativa...) 4) la convicción de los alumnos en sus capacidades para crear un texto completo y creativo en la lengua meta.

Para la docente, además de la satisfacción por conseguir atraer un mayor interés de los alumnos por la literatura lusófona, el trabajo realizado también supuso constatar y demostrar:

1. Las oportunidades de una secuencia didáctica elaborada de forma negociada entre profesor y alumnos.
2. La eficacia de activar estrategias de interacción entre los alumnos entre sí y entre los alumnos y el docente.
3. La motivación de trabajar con obras literarias en el aula de lenguas extranjeras, de forma dinámica y apelativa, potenciando la competencia literaria e intercultural de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Cea Álvarez, Ana María y Rocío Santamaría Martínez (2010). "El cuento como recurso didáctico, *La princesa y el enano*, una propuesta para el aula". En *Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 1013-126.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MECD y Anaya.
- Colasanti, Marina (2010). *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Record.
- Cortázar, Julio (1964). "La continuidad de los parques". En *Final del juego*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Lipovetsky, Gilles (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Madrid: Anagrama.
- Marsh, David, Peeter Mehisto, Dieter Wolff y María Jesús Frigols Martín (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicación de la Universidad de Alcalá.

- Merino, José María (2007). *La glorieta de los fugitivos. Minificción completa*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Roas, David (2012). “Pragmática del microrrelato: el lector ante la hiperbrevedad”. En Ana Calvo Revilla y Javier de Navascués (eds.). *Las fronteras del microrrelato. Teoría y crítica de microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert. pp. 53-63.
- Scolari, Carlos Alberto (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto Ediciones.
- Zavala, Lauro (2006). [*La minificción bajo el microscopio*](#). México: Difusión Cultural.

EL ENTORNO DIGITAL EN LAS ENSEÑANZAS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA INFANTIL EN EL GRADO DE MAESTRO. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE LA ADECUACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0.

Virginia Calvo Valios

Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Zaragoza

Grupo ELLIJ

vcalvo@unizar.es

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre la utilización de las herramientas de la Web 2.0 en el marco de la docencia de las materias de “Literatura Infantil y Educación Literaria” y “Didáctica de la lengua castellana” del Grado de Maestro de Educación Infantil. La investigación parte del interrogante, en qué medida la naturaleza de los conocimientos de la didáctica de la lengua y de la literatura se adecuan a una metodología propugnada por la Web 2.0 en consonancia con el crédito del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, se crearon dos blogs como redes de aprendizaje y repositorios hipertextuales sobre temas de educación literaria y lingüística con una muestra de 97 estudiantes. Se han analizado las plataformas virtuales desde la relación hipertexto/literatura (Mendoza, 2012; Borrás, 2012; Taberner, 2012).

Abstract

We present the results of a study on the use of Web 2.0 tools within the framework of teaching “Children Literature and Literary education” and “Spanish language didactics” as part of the degree of pre-school teacher. The research takes the following question as its starting point: to what extent does the knowledge of didactics of language and literature and children literature adapt to a methodology proposed by Web 2.0 in accordance with the credit of the European Higher Education Area. To answer this question, two blogs were created with the aim of providing learning tools and hypertext repositories on literary education and linguistics to a sample of 97 students. We have focused on analyzing virtual platforms from the relation between hypertext/literature (Mendoza, 2012; Borrás, 2012; Taberner, 2012).

Palabras clave. Aprendizaje colaborativo, lectura hipertextual, literatura digital, formación de maestros.

Keywords. Collaborative learning, hypertextual reading, e-literature, teacher training.

1.- Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje se transforma conforme las sociedades lo hacen y necesita adaptarse a los nuevos entornos de aprendizaje y a los géneros emergentes de la sociedad del conocimiento. La Web 2.0 ofrece una gran variedad de herramientas que pueden implementarse en los planes de estudio para responder a las necesidades docentes del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, resulta imprescindible abrir líneas de investigación que analicen las implicaciones y limitaciones que conlleva incorporar el uso de las nuevas tecnologías a las metodologías docentes de la adquisición y desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y literarias. Esta investigación se propone estudiar la utilización de las herramientas de la Web 2.0 en el marco de la docencia de las materias de *Literatura Infantil y Educación Literaria y Didáctica de la lengua castellana* del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación de la Universidad de Zaragoza.

El interés de este trabajo se centra en identificar y analizar claves que ofrecen las herramientas de la Web 2.0 en la constitución de una comunidad de aprendizaje sobre contenidos de didáctica de la lengua y de la literatura. Para la consecución de este propósito, se ha reflexionado sobre las metodologías colaborativas para proponer orientaciones en la elaboración de marcos de acción que impliquen la mejora de la metodología docente y del papel del estudiante universitario y del profesor atendiendo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco que abre el nuevo paradigma que instaura Internet (Borrás, 2012:33).

Objetivos de la investigación:

- Reflexionar sobre el cambio de paradigma metodológico y los retos que plantea la cultura digital en el marco de la docencia universitaria.
- Definir el papel del estudiante (activo, colaborador) y del profesor (facilitador, dinamizador, organizador) en este nuevo entorno de aprendizaje con el fin de contribuir a mejorar la consecución de los resultados y la adquisición de las competencias propias de la titulación. Para ello, nos han interesado las facetas formativas del hipertexto en la construcción de aprendizajes como señala Leibbrandt (2008) -entre otros- y la noción de hipertexto dialogante (Leibbrandt (2010:139).

- Utilizar las herramientas 2.0 como instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la lengua y la literatura y como medios de comunicación, colaboración y participación social (Rovira, 2013). Se trata de aproximarse a los fundamentos de la lectura hipertextual en el marco del nuevo paradigma.
- Identificar y analizar las plataformas virtuales como soportes de aprendizaje de contenidos de didáctica de la lengua y de la literatura y de literatura infantil, desde la teoría de los hipertextos literarios ya que, de acuerdo con Romero-López (2008: 213), esta última sustenta la praxis literaria digital.
- Desarrollar y mejorar las competencias lectoras digitales tanto de los estudiantes como de los profesores a partir del uso del blog como soporte para la lectura y la escritura. Se propone de este modo la integración de estrategias de lectura hipertextual y de nuevos géneros discursivos como la literatura digital (*e-literature*) y el hipertexto electrónico.
- Analizar, interpretar y valorar de manera fundamentada la relación entre el discurso literario y el entorno digital. Se trata de observar en qué medida la literatura se desenvuelve en el contexto de la Web 2.0. Así mismo, se intenta desarrollar la capacidad de (hiper) vincular como proceso de la interacción lectora, como actividad cognitiva compleja y esencial en la recepción de cualquier modalidad textual (Mendoza, 2012:78).

Este estudio se asienta en los constructos teóricos de Landow (2009) y Mendoza (2010, 2012) en relación a las oportunidades que el hipertexto didáctico ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, resultan fundamentales las bases teóricas de Barthes (1987) sobre la concepción del texto infinito. Hemos contado también con las aportaciones de Bruner (2002, 2004) sobre el concepto de texto virtual como la escritura que se origina a partir de la experiencia del lector con el texto. Se ha recurrido asimismo a los estudios de Ong (1987), de Olson (1998, 2009), Meek (2004) y Ferreiro (2002) sobre la escritura en la formación del individuo como marca de la identidad. También, han sido claves los tratados sobre el aprendizaje en entornos virtuales de Coll y Monereo (2008), la construcción del conocimiento compartido de Edwards y Mercer (1994), las investigaciones de Lluch (2011, 2012) en relación al paradigma metodológico de la Web 2.0 que postula una renovación de los recursos y un

enfoque comunicativo y participativo, así como las premisas de Cassany (2012) sobre el uso del blog como instrumento de aprendizaje.

Así pues, desde estos referentes teóricos se planteó la creación de dos blogs con una muestra de 97 alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil de manera que la herramienta actuase como una red de contenidos virtuales de didáctica de la lengua y la literatura en función de las comunidades de aprendizaje en la sociedad del conocimiento, ya que, como insta Chambers (2007:23), el futuro maestro debería experimentar sus propias propuestas de aprendizaje para poder transmitir las. A este respecto, entendemos el blog desde el concepto de redes de aprendizaje definido por Sloep y Berlanga (2011:56) como “entornos de aprendizaje en línea que ayudan a los participantes a desarrollar sus competencias colaborando y compartiendo información”.

Una revisión de la bibliografía sobre experiencias e iniciativas universitarias innovadoras con blogs en universidades españolas, nos conduce a los trabajos de Cabero, López y Ballesteros (2009) y Neira, Villalustre y Del Moral (2012) sobre la integración del blog en la especialidad de Educación Infantil. Esta investigación no consiste tanto en el análisis de las posibilidades didácticas del entorno virtual, ya que a este fin han dado respuesta los estudios anteriormente citados, sino que profundiza en la adecuación de los conocimientos de literatura infantil y didáctica de la lengua a la metodología propugnada por la Web 2.0 en consonancia con el crédito del Espacio Europeo de Educación Superior. Con este fin, consideramos que el diseño y posterior análisis de dos blogs, uno vinculado a la materia de *Literatura Infantil y Educación Literaria*, y otro en la asignatura de *Didáctica de la Lengua castellana*, podría aportar variables significativas sobre los contenidos de estas materias en el marco de las comunidades textuales de aprendizaje. Así, siguiendo las premisas de Sloep y Berlanga (2011:58), el blog actuaría como una red de aprendizaje creada por los propios participantes de la investigación desarrollando competencias colaborando y compartiendo información. En este marco nos propusimos identificar qué cambios conlleva la incorporación del entorno digital a la enseñanza analógica de las materias tratadas y, a la luz de los resultados, revisar los programas de los planes de estudio con el fin de aportar claves para la integración del entorno virtual de tal manera que este último se convierta en uno de los contenidos propios de las materias.

2.- Metodología

Se diseñó con estudiantes y profesores como responsables un blog para cada materia utilizando la plataforma gratuita *Blogger* (<http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/y> <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/>) como soporte para desarrollar los contenidos relativos a la programación, y con los objetivos que se refieren:

- Utilizar el contexto digital como un espacio para la formación en didáctica de la lengua y literatura e identificar las posibilidades que puede ofrecer este escenario como un medio de comunicación, colaboración y participación, a modo de comunidad textual (Olson, 1998, 2009)
- Analizar las plataformas virtuales como estructuras hipertextuales que permiten y facilitan la configuración de un repositorio de temas sobre educación literaria y educación lingüística, atendiendo al nuevo contexto de aprendizaje de la Web 2.0 en el que el discurso literario está cada vez más presente e investigar de este modo, la vinculación entre hipertexto electrónico, discurso literario y formación del lector, tal como propone Mendoza (2010:19).
- Acercar, dado el soporte, al futuro maestro a la literatura digital (*e-literature*) desde el concepto de Unsworth (2006).
- Aplicar las teorías de Barthes (1987), Bruner (2002, 2004), Ong (1987), Olson (1998, 2009) y Richardson (2011), para el análisis y la categorización de las entradas y comentarios en el blog entendiendo la escritura como organizadora del pensamiento y como procedimiento a través del cual el futuro maestro se construye a través de su experiencia con la palabra escrita.

Los datos que se presentan han sido obtenidos de un trabajo de campo principalmente *cualitativo* de corte etnográfico que se aproxima al modelo de investigación-acción en tanto la propuesta de intervención se ha ido redefiniendo con la propia experiencia. Las técnicas de recogida de datos han sido cuestionarios abiertos iniciales, observación participante, cuaderno de observación de campo de profesores, autobiografías lectoras de los alumnos, entrevistas abiertas en profundidad y producciones escritas de los participantes en el blog. La muestra total corresponde a 97 estudiantes: 45 de la asignatura *Literatura Infantil y Educación Literaria* y 52 de *Didáctica de la Lengua Castellana*.

Procedimiento

La primera fase de recogida de datos se realizó a partir de la elaboración *ad hoc* de un cuestionario inicial a modo de diagnóstico y validado por jueces. Los ítems del cuestionario se diseñaron para recabar información sobre las competencias digitales de los informantes y sus perfiles como nativos digitales o inmigrantes digitales a partir de las características definidas por Prensky (2001). De manera específica nos centramos en conocer sus experiencias como usuarios y consumidores de blogs sobre temas lingüísticos y literarios. Nos interesaba asimismo identificar las expectativas que podía suscitar la incorporación de un blog como soporte para desarrollar contenidos de las materias.

Otra de las herramientas utilizadas -en esta fase previa al diseño del blog- corresponde a la elaboración de la autobiografía lectora. Consideramos que el análisis de la historia de vida lectora de los informantes podía reportar variables significativas en cuanto al perfil lector del alumno de Magisterio del siglo XXI en relación a su bagaje literario y lingüístico. Entendíamos que la información subyacente de este análisis podía ofrecer claves para repensar y reajustar los actuales planes de estudio.

En la segunda fase de la investigación se realizaron entrevistas en profundidad cuyo objetivo consistía en obtener datos sobre la experiencia de los estudiantes con el uso de las plataformas virtuales diseñadas y utilizadas a lo largo del curso. Por último, contamos con los cuadernos de observación de campo de los profesores y las producciones escritas generadas por los participantes tanto alumnos como profesores a modo de entradas, comentarios, noticias e hipervínculos en la plataforma virtual sobre temas vinculados a las materias. Estos instrumentos de recogida de datos nos permitieron llevar a cabo un proceso de triangulación de contraste de informaciones y obtener una interpretación holística del objeto de estudio.

3.- Resultados del estudio

Así, los resultados obtenidos a partir de los *cuestionarios iniciales* en cuanto a los objetivos formulados indican:

- Todos los alumnos tenían una concepción general de qué era un blog y de algunos de sus usos como espacio para publicar entradas, opinar y compartir información. Ningún informante conocía ni seguía un blog sobre temas de educación literaria y lingüística. No eran usuarios de ningún blog. Por otra parte, 30 estudiantes de la muestra explicaron que tenían alguna noción sobre cómo administrar un blog.

- Entre las respuestas relacionadas sobre los usos del blog como herramienta de aprendizaje, diremos que conocían algunas de sus posibilidades didácticas, por ejemplo intercambiar opiniones, encontrar información sobre un tema, comunicarse con otras personas, compartir ideas y experiencias, ampliar y adquirir conocimientos, favorecer un aprendizaje colaborativo y significativo.
- La propuesta de diseñar un blog provocó interés en todos los estudiantes y creían que les podía ayudar a ampliar sus conocimientos sobre las materias y, en consecuencia, mejorar su formación literaria y lingüística. Sirva a modo de muestra respuestas como: “acercarnos más a la realidad literaria y al panorama de la Literatura Infantil”, “para tener las lecturas que nombramos en clase, compartir gustos e ideas con los compañeros”, “para recoger lo que pasa hoy en día sobre la LI”, “conocer autores y publicaciones”, “debatir sobre temas tratados en clase”, “fomentar el uso y gusto por la lectura”, “presentar libros”.

Estas informaciones iniciales asentaron el perfil de los alumnos y asentaron la creencia de que la creación de un blog podía suponer un enriquecimiento conceptual y metodológico de las materias.

Sin embargo, la información de las *autobiografías lectoras* ofrecía otros resultados que nos permitieron contrastar datos. En total se analizaron 53 autobiografías de estudiantes de *Literatura Infantil* a partir de cuatro claves: tipos de lectores, cómo había sido el acercamiento –mediador– a la lectura, libros que recordaban y en qué medida usaban la red como acceso a la literatura y como medio para su formación lectora. Según los resultados, se identificaron mayoritariamente como lectores débiles y las categorías familia, oralidad, escuela y amigos emergieron como factores que habían mediado en la aproximación a la lectura literaria. Los autores que recordaban como lecturas adolescentes que habían disfrutado fueron Laura Gállego y Jordi Sierra i Fabra. Por otro lado, los libros de autoayuda tenían una gran presencia en las autobiografías lectoras, mientras que los textos clásicos se nombraron con rechazo de forma general. En relación al discurso literario en la Web 2.0, sólo una persona de la muestra total se refiere al *ebook* para denostarlo. A este respecto, se detecta una nula presencia de utilización del entorno virtual como espacio de formación literaria teniendo en cuenta la accesibilidad que este contexto proporciona a la literatura. Las autobiografías lectoras arrojaban además categorías emergentes, en lo que a la adquisición de hábitos lectores se refiere, como la vertiente social de comunidad participativa que implicaba la lectura

literaria y la precariedad en la utilización de un léxico preciso en la denominación de rudimentos literarios (Díaz-Armas, 2008; Granado-Alonso, 2009).

Las *entrevistas* ayudaron a profundizar en la comprensión de las creencias de los informantes aportando variables significativas para el estudio. Para ello, el procedimiento seguido se concreta en tres niveles: análisis descriptivo –inductivo, categórico e interpretativo. De esta manera, los resultados obtenidos se han sistematizado en los siguientes aspectos:

- Los estudiantes de *Literatura Infantil* relataron con agrado la experiencia de compartir conocimientos, temas, lecturas, referencias bibliográficas a través de la plataforma virtual en enunciados como: “un buen incentivo para profundizar e introducirse en la literatura infantil”, “conocer nuevos conocimientos sobre literatura infantil”, “una forma diferente de intercambiar información”, “leer los libros y comentarios de mis compañeros”, entre otros. Sin embargo, algunas respuestas señalaron la falta de participación por todos los miembros como uno de los aspectos débiles. Por otro lado, el análisis de resultados nos conduce a la escritura como un medio de expresión reconocido y apreciado según las creencias de los informantes, tal y como lo ilustran estas citas: “te ayuda a expresarte en un medio distinto”, “la comodidad de poder escribirlo y subirlo cuando quieras, sin tener una fecha y hora fija de entrega”, “aunque no he escrito nada, la mayor motivación ha sido leer las entradas de las compañeras y querer escribir la mía”, “me ha hecho reflexionar sobre mis gustos, ayudándome a organizar un poco el pensamiento”. De hecho, una de las cuestiones que emergió del análisis de las producciones es la necesidad de fundamentar criterios de selección que los usuarios del blog requerían para subir sus entradas.
- Por su parte, los informantes de *Didáctica de la lengua* incidieron en sus respuestas en la vinculación entre las sesiones teóricas y la escritura en el blog. Muchas de las entradas que contiene la plataforma virtual surgen a partir de la conversación sobre temas abordados en las clases, sobre puestas en común de artículos leídos o de tareas desarrolladas por los alumnos. Por tanto, la oralidad, la conversación fue tendiendo un puente hacia la escritura virtual tal y como explica esta informante: “la continuación que le dábamos a una idea que surgía en clase y que a través del blog se creaba una reflexión”. También la motivación por la escritura surgió a través de los propios compañeros como usuarios del

blog: “la principal motivación ha sido observar como los compañeros escribían y añadían nueva información”. Los aspectos más valorados por este grupo fueron: participar, compartir, interaccionar, la libertad para escribir entradas, la creación de un repositorio de recursos sobre contenidos de la materia, la utilidad tanto en el presente como en la proyección en el futuro, la atemporalidad que permite el blog, el papel del alumno como constructor de conocimientos, el conocimiento compartido, la resolución de una tarea a través del aprendizaje recíproco y cooperativo, el desarrollo de capacidades de trabajo colaborativo y el papel del docente como miembro de la comunidad de aprendizaje dinamizando las conversaciones, sugiriendo enlaces, escribiendo en el entorno virtual e incorporando *book-trailers* como un instrumento de promoción del libro o de la lectura (Taberero, 2012). Así el propio soporte se convirtió en acicate para que el alumno se adentrara en las posibilidades de la *e-literature* y en los fundamentos de la lectura hipertextual. Por lo tanto, se confirman las posibilidades didácticas que ofrece el blog como herramienta de aprendizaje tal y como han estudiado Cabero, López et al. (2009); Neira, Villalustre et al. (2012) –entre otros.

Para el análisis de las *producciones escritas* de los informantes en las plataformas virtuales, consideramos pertinente relacionar la idea de Zaid (2012:119) sobre “la verdadera función de los libros es continuar la conversación por otros medios” con el fin de establecer un marco de categorías que nos permitiese indagar sobre qué temas de educación literaria y lingüística les habían llevado a continuar la conversación, a intercambiar opiniones, a vincular hipertextos, a construir un conocimiento compartido en el entorno virtual. Esta idea ha supuesto asumir la teoría de Barthes (1987:41) acerca de la construcción del sujeto por medio de la experiencia con la palabra escrita, y cómo este deseo viene impulsado por aquellas lecturas que engendran una escritura. En la misma línea, Bruner (2004) alude al texto virtual generado a partir de las lecturas que hacen los lectores y cómo éstos se apropian de los textos.

En las entradas realizadas por los participantes en el blog de *Literatura Infantil* encontramos el predominio de tres categorías: la [biblioteca de aula](#) que se construye con entradas sobre libros para las aulas de infantil. A partir del estudio sobre criterios para la selección de lecturas realizado a lo largo de las diferentes sesiones teóricas donde se mostró y se analizó un corpus amplio de obras literarias, los usuarios del blog aportaron

el comentario de las obras que habían seleccionado aplicando los criterios trabajados y, también añadieron a sus entradas hipervínculos de animaciones del libro, *book-trailers*, e imágenes de cubiertas, guardas y páginas del libro. Emerge de esta manera la adecuación del soporte al contenido puesto que una de las competencias contempladas por los programas del área de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, área en la que aparece contemplada la *Literatura Infantil*, es la incorporación de los fundamentos de la lectura hipertextual que, en el caso de los contenidos que nos ocupan, se muestra como camino y objetivo en el marco del nuevo paradigma que instaura internet. De este modo, hemos recogido muestras de hipervínculos que explican la naturaleza intertextual del hecho literario. Sirva como muestra una entrada de una informante en la categoría biblioteca de aula sobre [Again! de Emily Gravett](#). La informante se apropia de las posibilidades que le ofrece el soporte virtual para tejer su comentario no sólo con su opinión y su propio análisis de la obra, sino también utiliza apoyos visuales como imágenes del libro, un video, un enlace a otro blog donde se analiza el recurso de la metaficción y un hipervínculo a un artículo de la autora del libro. Por lo tanto, se le da la oportunidad al estudiante de desarrollar su capacidad para (hiper) vincular a través de los contenidos de la materia, el artefacto le permite construir un texto virtual conectado a otros textos y referentes que contribuyen a ampliar y profundizar sobre los contenidos de la materia.

Una segunda categoría la conforman las [noticias de actualidad](#) como por ejemplo hipervínculos a periódicos digitales, publicaciones recientes de libros infantiles, anuncios de presentaciones en librerías. La tercera categoría corresponde a la creación de un repositorio de [recursos hipertextuales](#) sobre Literatura Infantil: *book-trailers* como recursos narrativos hipertextuales, presentaciones en *vimeo* de libros-álbum, animaciones literarias, es decir, textos literarios relacionados con los medios digitales a modo de tres tipos de sinergias si aplicamos la categorización de Unsworth (2006): una relación de aumento, de contextualización y de génesis directa. Por lo tanto, el blog incluye muestras de las narrativas literarias digitales de manera que el futuro maestro empieza a apropiarse del discurso literario y a socializarse con la literatura digital. Así, el blog les hace incidir en la lectura digital, tal como hemos comentado más arriba.

Respecto al blog de *Didáctica de lengua*, se han identificado también tres tipos de categorías en función de la naturaleza de los temas abordados en las entradas. Por una parte, se trataría de [producciones escritas](#) surgidas a partir de los temas tratados en clase a modo de reflexiones, ampliaciones y/o discusiones sobre conceptos, teorías, métodos-

entre otros. Otra categoría incluye los [comentarios libres](#) de los usuarios sobre cuestiones de interés sobre la didáctica de la lengua y la literatura, por ejemplo, reseñas sobre ensayos, incorporación de otras referencias bibliográficas no abordadas en clase. La tercera categoría corresponde a un [repositorio](#) de materiales hipertextuales configurado con enlaces a editoriales, revistas, bancos de recursos con materiales de lectoescritura, conferencias de teóricos –entre otros.

4.- Discusión

En esta investigación se ha intentado identificar, justificar y analizar por qué resulta adecuado el entorno digital a la enseñanza de la *Didáctica de la Lengua* y de la *Literatura Infantil* y qué cambios implica la incorporación complementaria del entorno digital al entorno analógico. En términos generales y según los resultados obtenidos, la incorporación de las herramientas de la Web 2.0 en la docencia universitaria de las materias mencionadas supone que estudiantes y docentes se apropien de los soportes digitales para elaborar y abordar contenidos que requieren del concepto de hipertextualidad y de lectura hipertextual que demandan las disciplinas abordadas. Y en el caso de la literatura infantil, el alumno se aproxima por la naturaleza del soporte al ámbito de la *e-literature* en el sentido de Unsworth (2006), además de poder conjugar los hipervínculos que corresponden a la red de redes que implica el texto literario por su naturaleza y aunar códigos como la imagen y la animación tan proclives al alumno del siglo XXI y al discurso literario con el que él mismo se forma en este marco temporal. De esta manera, se abren espacios de comunicación entre docentes y alumnos a modo de una comunidad virtual (Coll y Monereo, 2008) que comparte intereses. Sin duda la facilidad y accesibilidad del entorno digital favorece y propicia un ambiente para mantener conversaciones, construir conocimientos, desarrollar contenidos y crear repositorios de recursos hipertextuales puesto que la herramienta posibilita alojar los diferentes géneros en los que se muestra el discurso literario en la Web 2.0: *book-trailer*, presentaciones en *vimeo* de libros, animaciones literarias, videos en *youtube*, etc., atendiendo a la naturaleza hipertextual del propio contenido. Atendemos asimismo a las informaciones que nos han procurado las biografías lectoras en su incidencia en la vertiente social de la lectura y en la posibilidad que el entorno digital aporta en la creación de comunidades de interpretación, acentuando el aspecto que nos puede servir de clave para recuperar lectores perdidos.

Este estudio ha permitido además conocer en profundidad el perfil lingüístico y lector del alumno de Grado de Maestro del siglo XXI e identificar en qué medida la escritura en el blog contribuye a su construcción como individuos y maestros ya que la experiencia con la palabra escrita conlleva organizar el pensamiento y un mayor grado de reflexión. Del mismo modo, del análisis de las entradas de los estudiantes en el blog se detecta una preferencia por determinados contenidos, que deberían ser valorados y discutidos en la revisión de los actuales planes de estudios con el fin de plantear el diseño de itinerarios flexibles, abiertos e interconectados atendiendo a la naturaleza permeable de la literatura y desde el análisis acerca del cambio cultural, en términos de Jenkins (2008) “cultura de la convergencia”, que implica el aprendizaje y la construcción de conocimientos en escenarios digitales.

5.- Para terminar

En la sociedad del conocimiento los aprendizajes en red se muestran como un hecho clave que está transformando las relaciones y la manera de enseñar y aprender. En el marco de unos usuarios que parecen nativos digitales y que, según nuestros resultados, no lo son en el ámbito académico, ejerce un papel esencial la creación en la plataforma de una comunidad virtual en la que interaccionan lectores y escritores. Vinculando esta característica a la información que nos arrojan las autobiografías lectoras, entendemos que la categoría emergente que tiene que ver con el aspecto social de la lectura y, por ende, del hábito lector convierte al entorno digital en una de las vías de recuperación de lectores: “no me ha motivado mucho el tema de usar el blog, lo veía como una faena extra a parte de todas las tareas de clase, lo veía como una obligación. Poco a poco al ver que mis compañeros participaban en él, me entraron ganas de compartir con todos mis compañeros algo de interés para publicar”.

Se detecta, una vez que los estudiantes van configurando sus perfiles como usuarios de la red de aprendizaje, un interés por investigar e hipervincular sobre temas planteados en las materias. De manera que se promueve su autonomía y desarrollan un papel más activo y participativo que en un entorno analógico tal y como lo confirman estas citas: “he sido partícipe activo de la construcción de los conocimientos de esta comunidad”, “es una buena forma de que cada individuo aporte de manera libre lo que sabe, ha buscado, ha investigado”. Esta cuestión supone definir el papel del docente y del alumno en la línea que sugieren Sloep y Berlanga (2011:61) sobre qué tipo de

interacciones resultan necesarias para optimizar el aprendizaje y el intercambio de conocimientos.

Las producciones escritas en el blog nos han propuesto tres claves de interés: por una parte, un mayor conocimiento de los intereses intelectuales y profesionales del futuro maestro del siglo XXI, por lo que podrían concretarse desde aquí criterios para la revisión de las guías de las materias. En segundo lugar, el impacto que ejerce la escritura virtual como un medio de expresión, de organización pensamiento y de conferir visibilidad a los alumnos en la construcción del conocimiento compartido: “escribir en un blog supone hacerse visible en un portal de una comunidad siendo tú el propio productor y escritor”. La tercera clave se centra en el desarrollo de los hábitos lectores de los alumnos a través del uso del blog en una suerte de comunidad que se convierte en soporte de lecturas diarias. Así hemos recogido respuestas como las que siguen: “una lectura diaria”, “ha sido una manera de leer muchas cosas relacionadas con la materia que de otra forma no hubiera conocido”.

Por otra parte, los itinerarios lectores del entorno virtual propiciaron el acercamiento al libro en soporte impreso, así lo expresaba esta informante: “me ha aportado más conocimientos de Literatura Infantil de la cual iba bastante perdida. También me ha hecho ir a la librerías y fijarme en las distintas obras que se están vendiendo, así como buscar nuevos cuentos”. La naturaleza del propio soporte aproxima a los alumnos a los entresijos de la lectura hipertextual, tal como corresponde a la naturaleza del hecho literario y se adentra además en la posibilidad de utilizar la vertiente social propia del nuevo paradigma en la reinención de espacios que favorezcan el hábito lector perdido en bastantes casos, tal como describen las biografías lectoras puesto que parece difícil que el futuro maestro pueda propiciar en sus alumnos hábitos lectores de los que él mismo carece.

En síntesis, en este estudio se ha profundizado sobre la utilidad de las herramientas de la Web 2.0 no sólo en cuanto a su potencial didáctico como facilitadoras de los procesos formativos en colaboración, sino en lo que corresponde a la adecuación del soporte digital al desarrollo de contenidos y las competencias propias de las materias de *Literatura Infantil y Didáctica de la Lengua*.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Borrás, L. (2012). "Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0". En A. Mendoza (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 33-52.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cabero, J., López, E., & Ballesteros, C. (2009). "Experiencias universitarias innovadoras con *blogs* para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, 2. UOC. Consultado el 15 de enero de 2013, de: http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2_cabero_et al
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Díaz-Armas, J. (2008). "Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector". En A. Mendoza (Coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori. Pp.177-190.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido* (trad. de R. Alonso). Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Granado-Alonso, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora*. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía-Pacto Andaluz por el Libro. Consultado el 14 de febrero de 2013, de: http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galeria/Adjuntos/estudios/3_Estudio_Futuros_maestros_y_maestras_ante_la_educacion_lectora.pdf
- Jenkins (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G.P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. (Edición actualizada y ampliada). Barcelona: Paidós.
- Leibrandt, I. (2008). "El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura". En D. Romero y A. Sanz (Coords.). *Literaturas del texto al hipermedia* Barcelona. Anthropos. Pp.183-193.

- Leibrandt, I. (2010). "Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual". En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. Pp. 137-142.
- Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colección Lectura y Escritura, CEARLAC: Colombia.
- Lluch, G., & Acosta, M. (2012). "Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes". En Díaz-Armas, J. (Ed.). *Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Pp. 37-52.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Mendoza, A. (2010). "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector". En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. Pp. 143-174.
- Mendoza, A. (2012). "Leer hipertextos en papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos". En A. Mendoza (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 73-99.
- Neira-Piñeiro, M.R., Villalustre-Martínez, L., & Del Moral-Pérez, M.E. (2012). "Innovaciones con blogs: desarrollo de competencias del futuro maestro y bienestar subjetivo docente". *Revista d'innovació educativa*, 9, 14-22. (DOI: 10.7203/attic.9.1689).
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (2009). Language, Literacy and Mind: The Literacy Hypothesis. *Psykhé*, 18, 1, 3-9. Consultado el 3 de febrero de 2013, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282009000100001&script=sci_arttext
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon* (MCB University Press), 9, 5, 1-6. Consultado el 3 de mayo de 2013, de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*. Buenos Aires: FCE.
- Romero-López, D. (2008). "La literatura española en el siglo XXI: hacia la nueva creación cultural". En D. Romero y A. Sanz (Coords.). *Literaturas del texto al hipertexto*. Barcelona: Anthropos. Pp.213-227.

- Rovira-Collado, J. (2013). "LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social". *Lenguaje y textos*. Núm. 37, mayo. Pp.161-170.
- Sloep, P., & Berlanga, A (2011). "Redes de aprendizaje, aprendizaje en red". *Comunicar*, 37, 55-64. ([DOI:10.3916/C37-2011-02-05](https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-05)).
- Taberero, R. (2012). "La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura «iluminada»: la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado". En A. Mendoza (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 121-134.
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning*. New York: Routledge.
- Zaid, G. (2012). *Leer*. México: Océano Travesía.

UNA EXPERIENCIA LITERARIA DESDE LA MINIFICCIÓN: CERVANTINA INTEMPESTIVA

M^a Asunción Herrero
Universidad de Barcelona
assunherrero@ub.edu

Resumen

La investigación que se expone consiste en evaluar la competencia lectora de un grupo de alumnos de primero de bachillerato. Se pretende analizar la capacidad de comprensión, interpretación y asociación comparada de lecturas. La experiencia se lleva a cabo en la asignatura de literatura castellana tras trabajar *Don Quijote de la Mancha*. Se ha introducido el género de la minificción (Zavala, 2000) para evaluar el grado de competencia lecto-literaria e intertextual de los estudiantes (Mendoza, 2010). Con ese fin en una de las actividades de síntesis que se diseñaron se pidió a los estudiantes que completaran un registro de lectura (Ramos, 2008) a partir de una minificción quijotesca. El objetivo principal es evaluar los contenidos curriculares aprendidos, y a su vez obtener información sobre el proceso lector de los estudiantes.

Palabras clave: competencia lecto-literaria, minificción, registro de lectura, intertextualidad.

Abstract

The research discussed is to assess the reading skills of a group of high school freshmen. It aims to analyze the ability understanding, interpretation and comparative association of readings. The experiment was carried out in the course of Spanish literature after working the play *Don Quijote de La Mancha*. It also has been introduced the genre of minifiction (Zavala, 2000) to assess the degree of competition and intertextual literary literacy of students (Mendoza, 2010). With that end in one of the synthetic activities students were asked to complete a reading register (Ramos, 2008) from a quixotic minifiction, in order to evaluate the curriculum content learned, as well as, information about students' reading process.

Keywords: reading and literary competence, mini-fiction, reading log, intertextuality.

Justificación e interés de la investigación

PISA 2009 analiza los hábitos de lectura y las formas de aprendizaje, basándose en el hecho de que si los jóvenes realizan una amplia gama de actividades de lectura y asimilan estrategias de aprendizaje particulares, tienen más probabilidades de aprender de manera efectiva y de obtener un buen rendimiento escolar (Guthrie y Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield y You, en prensa, citado en OECD, 2010c: 26). La investigación también muestra que hay una fuerte relación entre la incidencia y la intensidad de las prácticas de lectura, la motivación por la lectura y el dominio de la lectura entre los adultos (OECD, 2010c: 26).

Las tareas de “Reflexión y evaluación”, que son aproximadamente una cuarta parte de las preguntas de comprensión lectora de PISA 2009, implican la interacción con el texto, utilizando información, ideas y valores externos al texto. Al reflexionar sobre un texto, el alumno puede aplicar sus propias experiencias y conocimientos sobre el mismo y generar hipótesis sobre algún elemento del texto. Ya que convertirse en un lector competente es un objetivo que requiere práctica y dedicación, actualmente, la lectura es la clave para la adquisición de nuevos conocimientos y una condición previa para el éxito de las personas en todos los ámbitos de la vida (Cunningham i Stanovich, 1998; Smith, Mikulecky, Kibby i Dreher, 2000).

Dentro del contexto de un centro público, donde los resultados de las pruebas diagnósticas de 4^o de la ESO se sitúan por debajo de la media del resto de Cataluña, nos pareció adecuado y necesario presentar diversas propuestas para trabajar en el aula y de este modo detectar las principales dificultades en lo que respecta a la competencia lecto-literaria, especialmente en el aspecto de la interpretación por parte de los alumnos, y conseguir así mejoras en el desarrollo de dicha competencia.

Uno de los motivos por los que escogimos el género de la minificción para desarrollar este trabajo son sus cualidades: es el género más didáctico, lúdico, irónico y fronterizo de la literatura. Aparte de su originalidad e innovación, elementos que se presentan como algo novedoso para el alumnado, y su gran valor didáctico, puesto que por su brevedad es posible explotarlo con mayor profundidad en un menor espacio de tiempo. (Zavala, 2002). Además, la diversidad de este género nos permite incluir un corpus de numerosa y variada temática, y en el caso que nos concierne, nos ha posibilitado centrarnos en un clásico de la literatura española, *Don Quijote de la Mancha*. De esta forma, los objetivos principales de esta propuesta serían desarrollar

estrategias de lectura a partir de hipertextos minificcionales, y así contribuir al desarrollo de la competencia lecto-literaria del alumnado de 1º de bachillerato, a partir de distintas perspectivas textuales, con la consiguiente mejora en el aspecto de la comprensión e interpretación de textos literarios de clásicos de la literatura castellana. (Mendoza, 2012)¹

Estado de la cuestión: marco teórico

Contexto del Centro

El contexto donde se realiza esta investigación es un centro público, ubicado en una ciudad de la periferia de Barcelona, perteneciente al Vallés Occidental, con una plantilla de 65 profesores y unos 600 alumnos, aproximadamente, donde se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Ciclos Formativos (CCFF) de informática de grado medio y superior y también el Curso de Acceso a Grado Superior (CAS). Es un centro con un alto porcentaje de inmigración, que además consta de servicio USEE (Unidad de Soporte de Educación Especial) para alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEEE).

La asignatura de *Literatura castellana*, modalidad de primer curso del bachillerato humanístico-social, es la materia donde se han llevado a cabo las diversas actividades que forman parte de este trabajo.

Pruebas diagnósticas²

Los resultados de la comprensión lectora también en lengua castellana son de un 29,8% con nivel bajo, frente al 14,2% de Cataluña. Un 34% obtiene resultados bajos, frente al 18,5% del resto de Cataluña. Un 29,8% logra valores medio-altos en el centro, mientras que en el resto de la comunidad los resultados son de un 44,3%. El porcentaje de alumnos con niveles altos es de un 6,4% en el centro, niveles que equivalen a un 22,9% en el resto de Cataluña. Para finalizar, la expresión escrita en castellano, nos da unos resultados de 34% de nivel bajo frente al 11,9% del resto de Cataluña. Otro 34% obtiene un nivel medio-bajo, que contrastan con el 21,8 del resto. Mientras que en

¹ Mendoza, A. (2012) *Minificción y presencia de los clásicos para la educación lectoliteraria: hiperficciones homéricas*. En prensa. Universidad de Cádiz / SEDLL.

4. http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/Indicadors_15.pdf

Cataluña un 48,1% del alumnado dan resultados de nivel medio-alto, en el centro el porcentaje es de un 32,9%. No hay ni un solo alumno con niveles altos, y sí, en cambio, un 18,2% del total de alumnos de Cataluña están por encima de la media.

Por lo que respecta a los resultados del grupo de 4º de ESO de nuestro centro obtienen un resultado global del 40% en lengua catalana, y de un 45% global en lengua castellana. La comprensión lectora en catalán es de un 33,33%, y de un 30% en lengua castellana. Frente al 60% de expresión escrita en lengua catalana, y un 65% en lengua castellana.

La Recepción Lectora

Una de las principales funciones del profesor de literatura es la de hacer de mediador entre la obra literaria y el lector, y lo esencial de dicha actividad es formar a nuestros alumnos como lectores competentes, motivo por el cual, estamos especialmente interesados en la innovación metodológica para que el alumnado se adentre en la lectura de la literatura. Siguiendo las propuestas de Mendoza (2008), ante el reto de abordar la enseñanza de la literatura debemos tener en cuenta una serie de elementos importantes. En primer lugar, que cada una de las obras literarias tiene sus propias características y asimismo su particular “lector implícito o lector modelo”³. En segundo lugar, que la lectura es una actividad cognitiva, donde debe darse la interacción entre el lector y la obra. Y por último, no debemos olvidar que “nuestros alumnos son lectores en formación y como tales, no siempre se corresponden con el lector modelo previsto por el autor.

Si consideramos dos tipos de intertexto lector (Mendoza, 2008), es decir, el *intertexto discursivo*, aquel que aparece en el ámbito del mismo texto, que a su vez hace referencia a otros textos, y el *intertexto del lector*, que se correspondería con el ámbito de la competencia lecto-literaria, podríamos decir que ambos intertextos se interrelacionan a través de la actividad lectora, y eso justamente es lo que pretendemos que realicen nuestros alumnos a partir de las actividades presentadas.

Al reflexionar sobre lo que significa *saber leer*, percibimos que este acto requiere, además del uso de las consabidas microhabilidades, el reconocimiento y la

³ La noción de Lector Modelo circula en muchas teorías textuales con otras denominaciones y con diversas diferencias. Véase, por ejemplo, Barthes, 1966; Lotman, 1970; Riffaterre, 1971, 1976; Van Dijk, 1976c, Schmidt, 1976; Hirsch, 1967; Corti, 1976 (cf. en este último libro el segundo capítulo, "Emittente destinatario", donde se introducen las nociones de "autor implícito" y de "lector supuesto como virtual o ideal"). Citado por U. Eco (1987) en *Lector in Fabula*. Barcelona: Lumen.

valoración de los vínculos intertextuales. Es decir, el *re-conocimiento*, la activación de la actividad cognitiva, así como la capacidad del alumno de relacionar los conocimientos y las experiencias de lectura individuales con cada nuevo texto en fase de *reconstrucción lectora*. De forma que el lector al mismo tiempo que ejercita su actividad lectora, la desarrolla y perfecciona e incrementa su competencia lecto-literaria, adquiriendo así estrategias que le permitan superar todas aquellas dificultades planteadas por lecturas diversas.

En la temática que nos ocupa, las minificciones sobre el Quijote son muestras de un intertexto discursivo, por lo que las reacciones-respuestas de los alumnos serán un indicativo de sus reconocimientos, realizado como una actividad lúdica, cuyos resultados serán las aportaciones de sus respectivos intertextos lectores.

Respecto al papel protagonista del lector desde la Estética de la Recepción⁴ cabe señalar que “un texto nuevo evoca para el lector un conjunto de expectativas y de reglas de relación con textos anteriores”, supuesto que queda patente en nuestro trabajo de investigación. Puesto que si partimos del concepto de *lectura literaria* circunscrito al propio acto de leer, hemos de considerar al lector, en este caso a los 14 alumnos de la asignatura de literatura castellana, como lectores que ponen en marcha una serie de habilidades cognitivas complejas para así llegar a la interpretación del texto literario que nos ocupa, la minificción quijotesca: *Cervantina intempestiva* de Josep M. Sansalvador. Asimismo, dicha lectura implica una interacción entre el texto y lector, donde el intertexto lector⁵ es crucial, puesto que, como dice Rabau (2002:15): “Los textos se incluyen los unos a los otros y cada nuevo texto que entra en ese sistema lo modifica, pero no es el simple resultado de los textos precedentes; es, a la vez, su pasado y su futuro”, idea que también comenta y destaca Mendoza (2008:7)

Del hipertexto discursivo al hipertexto digital

El intertexto lector y el intertexto discursivo

La finalidad de esta investigación es aportar claves para la innovación en el tratamiento didáctico de la formación receptora, con el apoyo de la actividad del intertexto lector personal del alumnado para así conseguir una ampliación de dicho intertexto a través de sus experiencias de recepción lectora. (Mendoza, 2008)

⁴ Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la Réception*. Paris: Gallimard.

⁵ “Espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector” (A. Mendoza, 2001)

El concepto de intertextualidad puede considerarse inicialmente presentado por Mijaíl Bajtín, a partir del análisis de los aspectos dialógicos y polifónicos de las novelas de Dostoievski y Rabelais, entre otros⁶; aunque será J. Kristeva quien profile este concepto (1969). En relación con la educación literaria, el intertexto lector formaría parte integrante de la formación lecto-literaria, pues este es uno de los elementos clave en la formación de un lector autónomo y competente. Por lo tanto, uno de los ejes de nuestra investigación, sería el análisis de diversos aspectos de la actividad metacognitiva de la lectura en relación con los reconocimientos intertextuales.

El intertexto lector permite reconocer las conexiones que se dan entre otros textos al activar los conocimientos que posee el lector. Frente al intertexto discursivo, presente en la obra literaria, a través de la presencia de vínculos entre obras concretas. Por lo que respecta a las funciones de dicho intertexto, entre ellas se encuentra la de dinamizar y contextualizar la competencia literaria a partir de las experiencias lectoras individuales del alumnado, para así conseguir que se hagan posibles los reconocimientos y las asociaciones que, en una situación de lectura y ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector (Mendoza, 1996, 2001 y 2004) (Véase también J. Díaz-Armas, 2008).

Las reescrituras

Enlazando de nuevo con el concepto de hipertextualidad, Podríamos decir que “la Hipertextualidad es la recreación de un texto A (hipotexto) en un texto B (hipertexto), a través de diversos procedimientos, pero siempre manteniendo una relación de dependencia.” (Díaz-Plaja, 2002: 161). De forma que ninguna reescritura dice nada que no estuviera ya latente en la historia original. (Díaz-Plaja, 2002:170)

En cuanto al lector de hipertextos, este tiene que ser un lector con una competencia lectora ya consolidada, y preparado para admitir y reconocer cualquier variación, alteración y juego referencial (Pisanty, 1995. Citado por Díaz-Plaja, 2002: 164). Y puesto que otros textos están presentes en la obra literaria, es decir, existen relaciones intertextuales, de modo que otros textos están presentes (copresentes) en el nuevo discurso literario, explícita o implícitamente, ya que un texto se inserta en otro, y dan lugar así a las llamadas reelaboraciones o re-creaciones.

⁶ Mijaíl Bajtín (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral; Mijaíl Bajtín (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.

La minificción presentada para que los estudiantes realicen su registro de lectura, *Cervantina intempestiva* de Josep M. Sansalvador (2011), es una nueva creación, a nuestro parecer muy innovadora, puesto que se realizan modificaciones que el lector identifica por contraste con el original. En este caso las *modificaciones* son diversas: cambio de época, interpelación al autor y a los personajes al mismo tiempo, cambios de lenguaje acorde con los nuevos tiempos, cambio de lengua, pues está escrito en catalán, etc. Por consiguiente, el alumnado con una buena competencia lectora debería ser capaz de vincular esta nueva producción con la obra literaria original, en este caso *El Quijote* y con su autor Miguel de Cervantes Saavedra. Pues, como dice R. Barthes (1968): “Todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él”.

Para concluir, tan sólo decir que las reescrituras no suponen únicamente reciclar o repetir lo ya dicho con anterioridad por otros autores, sino que, a pesar de que la relación con el hipotexto original es evidente, al mismo tiempo no podemos obviar la constante renovación y originalidad que implica la reformulación de temas, personajes, tópicos, etc. Al actualizarlos y adecuarlos a nuevos contextos, como sucede en la minificción que nos ocupa, donde se traslada a Miguel de Cervantes y a los personajes de su obra más conocida *Don Quijote de la Mancha* a la época actual, es decir, al S. XXI. Por lo tanto, cualquier reescritura, independientemente de su calidad literaria, será un nuevo hipertexto literario.

La minificción

“La minificción es la narrativa que cabe en el espacio de una página”.
Zavala (2000)

La propuesta que presentamos se centra en la formación lectora y en la educación literaria a través de un corpus de minificciones sobre el Quijote, puesto que, si bien la minificción enlazaría con la estética postmoderna, los clásicos son temas recurrentes en la minificción (Mendoza y Romea, 2012).

Una de las principales particularidades de la minificción, su brevedad, obliga al lector a la utilización de recursos intertextuales, hipotextuales e hipertextuales, puesto que en numerosas ocasiones el autor elide elementos que el lector necesita para la comprensión de la lectura, como explica Mendoza. Motivo por el cual, nos pareció que la presentación de este género al alumnado podría resultar innovadora y provocarles cierta curiosidad. Además, no podemos olvidar que la minificción es el género por excelencia del S. XX y que “anunció el nacimiento de la escritura hipertextual”, por lo

tanto, se podría decir que no hay textos posmodernos, sino lecturas posmodernas de textos. (Zavala, 2000).

El nacimiento de este nuevo género literario que ahora se denomina minificción fue el resultado de nuevas formas de escritura y por supuesto, también de lectura, y al mismo tiempo ya anunciaba más cambios en las “formas de leer y reescribir el mundo” (Zavala, 2004:36) y también mayor flexibilidad en la interpretación de los textos.⁷

El reconocimiento de estas nuevas formas de escritura requiere también estrategias de interpretación más flexibles que las tradicionales. Entre otros motivos, por el hecho de que la minificción es un género donde abundan las elipsis, los sobreentendidos, la ambigüedad semántica, la catáfora narrativa y la extrema economía de recursos, por ejemplo. O bien otro tipo de recursos, como los de carácter anafórico, cuando la minificción retoma un hecho anterior; catafórico, es decir, en el caso de que la unidad narrativa se centre en una acción que aún no ha ocurrido; así como elipsis, (elidiendo algún elemento de la narración que se da por ocurrido o por sabido); asimismo abunda el uso del *flashback* o analepsis, técnica muy utilizada en el lenguaje cinematográfico, junto con el *flashforward* o prolepsis. Y todas ellas además pueden tener diversos efectos en la narración, sobre los personajes, el tiempo, el espacio, el género o el estilo. (Zavala, 2004:49) Efectos que podemos localizar en la minificción que nos ocupa, y que esperamos que nuestros alumnos sean capaces de apreciar.

Objetivos de la investigación

General: Averiguar el conocimiento de los estudiantes sobre Cervantes como autor de *Don Quijote de la Mancha* y su capacidad para establecer relaciones intertextuales con otros textos por analogía o diferencia con el fin de analizar su cualidad lectora (grado de comprensión, interpretación y competencia intertextual).

Preguntas de investigación

En relación con los objetivos de la investigación, estas podrían ser algunas de las preguntas de este trabajo:

1. ¿Qué relaciones establecen los alumnos entre el texto y sus conocimientos previos?

⁷ Zavala, L. (2004). “Fragmentos, fractales y fronteras: género y lectura en las series de narrativa Breve”. *Revista de literatura*, Vol 66, No 131, Pp. 5-22

2. ¿Qué estrategias lectoras utilizan para entender los textos?

Metodología

La secuencia didáctica que vamos a analizar se encuadra a lo largo de un trimestre (1º) de la asignatura de Literatura castellana. Tras haber trabajado la obra *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, con diferentes herramientas educativas: lectura de algunos capítulos y fragmentos del Quijote, principalmente en la clase, en lectura compartida; explicaciones teóricas; comentario de texto y la realización en grupo de una webquest, como actividad de evaluación hemos querido realizar un Registro de Lectura, a partir de la lectura de una minificción sobre el Quijote, con el fin de recoger información sobre el proceso lector, que posteriormente será analizada en profundidad para comprobar si realmente la innovación llevada a cabo ha podido ayudar a los alumnos a una mejor comprensión.

Previamente se ha realizado la presentación del género de la minificción, modelo de reescritura, mediante algunos ejemplos, como recurso didáctico para favorecer la comprensión, interpretación, activación y movilización del intertexto lector.

Si tenemos en cuenta las características de la minificción, podemos comprobar que el lector implícito de las mismas es un buen lector, es decir, con experiencia, a menudo de literatura canónica. No obstante, eso no implica que el resto de lectores no pueda acceder a dichas lecturas, aunque sí que para ellos el reto sería mayor, pueden encontrar dificultades importantes y quizás no sean capaces de trascender su inmediata literalidad.

La metodología empleada, de carácter cualitativo, se ha llevado a cabo por medio de un planteamiento de investigación-acción, participativa. Se ha optado por el paradigma de investigación cualitativa porque es el que más se ajusta a los objetivos de este trabajo, con el fin de investigar sobre la capacidad de los alumnos establecer relaciones intertextuales con otros textos, así como el conocimiento de los estudiantes sobre Cervantes como autor de *Don Quijote de la Mancha*.

El diseño de investigación es, en esencia, de tipo cualitativo-interpretativo. El proceso de investigación de la experiencia se sustenta en el modelo de la investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 1988) y en los principios del paradigma cualitativo comprensivo (Taylor y Bogdan, 1996). Siguiendo a Carr y Kemmis nuestro objetivo es realizar una evaluación inicial de la competencia lecto-literaria de nuestros alumnos, con el objetivo de transformar nuestra actividad docente, con innovaciones en

las metodologías y así conseguir mejoras en los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes para conseguir mejores resultados.

Descripción de la muestra: corpus de investigación.

El segundo corpus está compuesto por una minificción cervantina: *Cervantina intempestiva*, de Josep M. Sansalvador (2011). El texto se ha presentado, junto al cuestionario, en una tabla, dividiendo las preguntas en varias partes (Ver *Anexo 3*: Pp. 68-74)

1. Sobre el título,
2. Lectura del primer párrafo,
3. Lectura del segundo párrafo,
4. Lectura del tercer y último párrafo y
5. Valoración del texto.

La idea inicial era que la profesora fuera leyendo el texto en voz alta, siguiendo la estructura de la tabla, es decir, fragmentado, dando tiempo al alumnado para responder las preguntas. No obstante, el hecho de que el texto fuera en catalán podía presentar algunas dificultades para algunos alumnos, y finalmente se optó por presentar el registro de forma escrita.

Una vez respondido el cuestionario por parte del alumnado, se realizó una puesta en común en el grupo clase y finalmente la profesora, a modo de ejemplo, presentó el citado texto con hipervínculos, para que los alumnos supieran como debían realizar la actividad de síntesis, la del hipertexto digital. Dichos hipervínculos consistían en relacionar aquellos elementos de la minificción que pudieran presentar alguna dificultad o relevancia para los estudiantes, con imágenes, textos explicativos, audiovisuales, música, etc. Siguiendo las pautas indicadas en la realización de la actividad.

Estudio de los datos

Para nuestro análisis cualitativo, partiremos de los “archivos de documentos textuales” (Ver *Anexo 6*: Pp. 80-107) en los que previamente habremos organizado los datos, que luego serán objeto de análisis y categorización, para proceder a su estudio hasta llegar a su valoración e interpretación. Se trata, pues, de ordenar las portaciones de los informantes, para agrupar de modo coherente y cualitativo la diversidad de referencias que se hayan recogido con los diversos instrumentos previstos y aplicados.

Se utilizarán las técnicas propias del análisis cualitativo para resumir, analizar e interpretar la información obtenida mediante métodos cualitativos, es decir, a) Las técnicas de categorización, para reducir y organizar los datos cualitativos b) las técnicas de análisis de contenido, es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida.

Para el desarrollo del análisis de datos, se seguirán las sugerencias propuestas por Taylor & Bogdan (1990), quienes para investigación cualitativa indican un análisis en progreso, basado en tres momentos: Descubrimiento, Codificación y Relativización. Con ello se busca el desarrollo de una comprensión en profundidad de los hechos y referentes que se estudian.

Presentación y discusión de resultados

En los puntos siguientes se presentan los resultados obtenidos del análisis del cuestionario sobre el Registro de Lectura que nos han ayudado a responder las preguntas de investigación.

- ¿Qué relaciones establecen los alumnos entre el texto y sus conocimientos previos? Preguntas: 1, 2, 5 12 (integrar e interpretar)

Debido a que el texto objeto de esta investigación tiene una clara relación con la obra trabajada a lo largo de todo el primer trimestre, *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, ya el primer contacto con el texto, es decir, la lectura del título de la minificción, *Cervantina intempestiva*, ha permitido que los alumnos establezcan una relación directa con Cervantes y el Quijote en mayor o menor medida: “Debe de estar relacionada con Cervantes y el Quijote” (E6), “La vida de Cervantes relacionada con la obra de Don Quijote” (E10),

Algunos estudiantes, si bien no han llegado a relacionar el título con Cervantes y/o El Quijote, han activado sus conocimientos del mundo: “Puede ir sobre algo que pasa en la noche.” (E3) A lo largo del cuestionario hay muchas preguntas que obligan al estudiante a establecer relaciones entre el texto y sus conocimientos previos.

Tan sólo 1-2 alumnos no logran, las más de las veces, la activación de dichos conocimientos, probablemente por una falta de comprensión de la lectura, o quizá por una falta de atención

- ¿Qué estrategias lectoras utilizan los estudiantes para entender los textos?

Preguntas: 3, 9, 10 17 (acceder y obtener información)

Puesto que es importante utilizar de forma estratégica los conocimientos sobre la lengua, los conocimientos sobre los textos y los conocimientos temáticos para identificar la información relevante (Baker & Brown, 1984; Borkowski & Turner, 1990; Kórkel & Schneider, 1992), podemos ver cómo a lo largo del cuestionario algunos alumnos son capaces de justificar la hipótesis que proponen en la pregunta 2 a partir de una serie de indicios, de información que encuentran en el texto, es decir, relacionan los datos aportados en la lectura con sus propios conocimientos: “El nombre de Miguel”, “Que Miguel acaba de asesinar a un dels personatges de la novel·la”...

Los resultados de la pregunta 9 son muy interesantes, ya que, tres alumnos han demostrado que han comprendido la coherencia interna del texto, puesto que llegan a identificar aquellos elementos del hipertexto que se remiten al hipotexto. Concretamente, el E3 identifica tres elementos en la minificción y los relaciona con los episodios correspondientes del Quijote: “los generadores eléctricos con el capítulo de los molinos”, “Habla de manada de ovejas (capítulo de las ovejas)”, volverse loco de tanto leer tantas novelas de caballería es cosa del pasado, ahora la gente se vuelve loca de tantas pantallas”,etc.

En la pregunta 10 se les pide una actividad inicial de buscar información en el texto pero a modo de reflexión, ya que en realidad lo que se pretende es ver que a través de la integración de los datos concretos, en este caso, aquellos elementos que les han llamado la atención. La obtención de información se basa en el propio texto, el alumno tiene que identificar uno o más elementos esenciales, en este caso aquellos elementos de la minificción que le han llamado la atención, pero a continuación deben buscar una correspondencia o, en este caso, las diferencias con el hipotexto, de forma que el lector llega a una comprensión global del texto, e incluso alcanza a relacionar la información obtenido con su propia experiencia, con lo que se produce también una actividad de reflexión y valoración. Por ejemplo: “Los elementos modernos incrustado en la historia.”(E3); “Es como un caballero en la actualidad.”(E8); “Que parece que sea el Quijote de la edad contemporánea.”(E14). Frente a algunas respuestas que son muy concretas: “La carne ahora viene envasada y cortada en supermercados y no en el campo” pero que no llegan a ser justificadas debidamente, y nos hace dudar sobre la integración y comprensión global del texto.

En la pregunta 17 las actividades de buscar información sobre elementos fáciles y difíciles del texto se convierten en realidad en una reflexión/valoración del alumno acerca de la dificultad de comprensión global del texto. Por sus respuestas, resulta obvio que aquellos elementos más evidentes por su relación directa con la obra del Quijote (*ramat d'ovelles*, carne envasada, campos, grúas, vino embotellado...) o incluso alusiones a elementos más cotidianos más cercano en el tiempo, como la serie televisiva: *Escenas de matrimonio*, resultan más fáciles de identificar, mientras que cuando se trata de una comprensión más global de texto las dificultades aumentan: “Lo más difícil ha sido relacionarlo.” (E4).

Conclusiones

El análisis de los datos seleccionados pone de manifiesto la importancia de la perspectiva intertextual en la narración de la minificción objeto de este estudio. Puesto que una de las intenciones del texto es la activación de referentes intertextuales, no se puede obviar que la comprensión e interpretación la historia está supeditada a la identificación de los diferentes elementos intertextuales presentes en el relato, así como al conocimiento del hipertexto literario al que hace referencia, en este caso *El Quijote*. Por lo tanto, podríamos decir que para reconstruir el sentido de cada obra es necesario establecer los enlaces entre ellas y sus predecesoras, con la finalidad de discernir cuáles son las funciones que desempeñan los elementos intertextuales en el discurso de la misma.

Las minificciones son modalidades de creación de base intertextual, de *hipertextos textuales* que diría U. Eco (2003) que nos presentan nuevas historias a través del uso de citas, alusiones, parodias, etc. Recursos con los que se consiguen variaciones hipertextuales que pretenden una activación de conocimientos previos, para promover la complicidad texto-lector, y al mismo tiempo la comprensión de la intención última de la nueva historia actualizada. Pero sin un conocimiento y reconocimiento por parte del lector de los hipotextos aludidos, cuya finalidad sería reconstruir el significado correspondiente, las nuevas historias creadas pierden su sentido de revisión y crítica.

Referencias bibliográficas

- Ambròs, A. (2012). “Hipertextos fragmentados: una propuesta para trabajar la competencia lectoliteraria en la formación inicial de docentes”. En prensa
- Mijaíl Bajtín (1974). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral.
- Mijaíl Bajtín (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Díaz-Plaja, A. (2002). “Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys”, en T. Colomer (ed.). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. 161-170. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Genette, G. (1985). “Transtextualidades”- *Maldoror*, Revista de la ciudad de Montevideo, marzo, n. 20, Pp. 53 - Montevideo, marzo de 1985
- Iser, W. (1971). “The Reading Process: A Phenomenological Approach”. *ew Literary History* 3, pp. 279-99. [Trad. esp. “El proceso de lectura: Enfoque fenomenológico” en J. A. Mayoral 1987. 215-43].
- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la Réception*. Paris: Gallimard.
- Kristeva, J. (1969). *Semiotiké: Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Senil.
- Mendoza, A. (2008). “Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector”, de *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*, Mendoza, A. (coord.). Pp. 11-16. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. (2008b). El intertexto lector. [En línea]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29581&portal=0>
- Mendoza, A. (2010). “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”, en Mendoza, A.; Romea, C. (coord.). Pp. 143-174.
- Mendoza, A. (2012). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos, dentro de Mendoza, A (coord.). *Leer hipertextos*. Barcelona: Octaedro. Pp. 73-99.
- Mendoza, A. (2012). Minificción y presencia de los clásicos para la educación lectoliteraria: hiperficciones homéricas. En prensa.
- Pajares, S. (2004). *Literatura digital: El paradigma intertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Ramos, J.M. (2008). “El registro de lectura: una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora”. Mendoza, A.; Romea, C. (coord.) *Textos entre textos*. Pp. 159-168. Barcelona: Horsori.
- Ramos, J.M. (2012). “L’ensenyament de la lectura a secundària”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 56, Pp. 88-97.

- Riffaterre, M. (1991). "Compulsory reader response: the intertextual drive". En M. Worton y J. Still, *Intertextuality: Theories and practices* (pp. 56-78). Nueva York: ManchesterUniversity Press.
- Rojo, V. (1996). *Breve manual para reconocer minicuentos*. Caracas. Universidad Simón Bolívar.
- Romea, C (2012). *Cleopatra, un nodo hipermediático con más de 2000 años*, dentro de Mendoza, A (coord.). *Leer hipertextos*. Barcelona: Octaedro. Pp. 246-261.
- Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Zavala, L. (2000). "Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad". El cuento en Red n.1, primavera. Se puede consultar en: http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htma#*
- Zavala, L. (2004). *Fragmentos, fractales y fronteras: género y lectura en las series de narrativa Breve*. Revista de literatura, Vol 66, No 131, Pp. 5-22

Webgrafía:

- <http://www.xtec.cat/web/projectes/lectura/impulslectura>
- http://www.saretik.net/quijoteberri/portal_index/castellano/bachillerato/webquest_index.htm
- http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/1304/JGB_TESI.pdf?sequence=1
- <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>

Fuentes originales de las microficciones analizadas

- Albo, P y F., Bruno, P. (2006). *99 pulgas*. Guadalajara: Palabras del candil, libros y cuentos de narradores orales.
- Varios autores (2009). *Microantología del microrrelato*. Barcelona: Ediciones irreverentes.
- Varios autores (2001). Edición de Claro Obligado, *Por favor, sea breve. Antología de relatos hiperebreves*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Josep M. Sansalvador (2011):
<http://la-bona-confitura.blogspot.com.es/search/label/Josep%20M.%20Sansalvador>

RECEPCIÓN DE LOS TEXTOS CLÁSICOS GRECOLATINOS EN EL AULA: LA MINIFICCIÓN COMO ALTERNATIVA

Lorena Berríos
Universidad de Barcelona
lbottaes@gmail.com

Resumen

El estudio busca analizar el grado de aceptación y comprensión de minificciones que incluyen referentes a obras clásicas grecolatinas en un grupo de 42 estudiantes de secundaria en Chile, con el fin de determinar si la minificcción puede ser una alternativa didáctica que contribuya a su formación literaria. Se utilizó una metodología de diseño mixto con tendencia al análisis cualitativo. Los resultados desvelaron que es posible el uso y trabajo didáctico con minificciones en el aula, pues la modalidad es aceptada en la medida que es comprendida. Las conclusiones señalan que las minificciones son textos complejos y desafiantes, por sus recursos y referentes. Esto se funda por el escaso conocimiento que poseen los adolescentes de las obras sobre las que se basan.

Palabras claves: Minificcción, clásicos grecolatinos, formación literaria, alternativa didáctica

Abstract

The study search to analyze the degree of acceptance and understanding about the minifictions included referents about the Greco-Roman classics, presented to a group of 42 Chilean high-school students. The purpose is to determine whether minifiction can be used as a didactic alternative to increase the literary education of the learners. The methodology employed was based on a mixed design model showing a tendency towards the qualitative analysis. The results revealed that the use and didactic process of minifiction in the classroom is achievable since the modality is accepted as far as it is understood. The conclusions pointed that minifictions are seen as complex texts due to its resources and referents. This was based in the lack of knowledge that the students have about the texts that were introduced.

Key words: minifiction, Greco-Roman classics, literary education, didactic alternative

Introducción

El interés de nuestra investigación surge de la necesidad de indagar en qué aspectos y en qué grado la minificción es una modalidad textual válida dentro del aula para la formación literaria y, especialmente, para introducir el conocimiento a los clásicos grecolatinos. Se ha analizado, entonces, cómo un grupo de estudiantes de secundaria en Chile realiza la recepción de los diferentes tipos de referentes que aluden a las obras clásicas grecolatinas y que se encuentran presentes en minificciones.

Se abordarán, para la investigación, aquellos tópicos relacionados con el mito griego que aluden a obras específicas de la literatura clásica de la antigüedad (*Ilíada*, *Odisea*, *Edipo Rey*, *Medea*, etc.). Estas siguen formando parte de la cultura occidental, por medio de las sucesivas referencias que se dan cita en diversas creaciones y perduran a lo largo de los siglos, de modo que aún hoy nos llegan a través de sus temas, personajes, argumentos y autores en la literatura contemporánea como una constante en la tradición y renovación de las producciones del sistema literario. Por este motivo, consideramos que la minificción es un tipo de textualidad clave para introducir estas creaciones en el marco de referencias formativas que utilicen los discentes, por la razón de que es una modalidad textual que surge a finales del siglo XX y que se ha cristalizado en los albores del siglo XXI (Zavala, 2009). La producción minificcional es, asimismo, un tipo de construcción posmoderna, ya que dentro de ella están los principios de la textualidad hipertextual. Este es un fenómeno que se ha manifestado con fuerza desde las últimas décadas del siglo pasado y que en el ámbito didáctico se ha estudiado como una posibilidad para formar lectores activos, ya que los eventuales receptores deberán producir estrategias para establecer las conexiones necesarias entre los diversas obras que conforman los hipertextos (Mendoza Fillola, 2010a).

La realidad en la que se contextualiza esta investigación, refleja un aula de literatura preocupada por lograr buenos rendimientos en los test estandarizados de calidad de la educación, entre los que se cuenta el de mayor relevancia: la prueba SIMCE¹ (Sistema de Medición de los Resultados de Aprendizaje). El docente que

¹ Es una prueba estandarizada que se aplica desde el año 1988. Consiste en una medición externa, cuyo objetivo fundamental es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional. Se aplica en los subsectores de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia en el nivel básico. En el nivel medio se aplica solo en los subsectores de Lenguaje, Matemática e Inglés. Para mayor información, véase <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>

realiza la clase en este nivel siente una alta presión, ya que debe cumplir con las expectativas que se ha propuesto la institución. Como corolario, se pierde el placer por la lectura y la formación literaria.

El diagnóstico de un posible escenario para la actualización de los clásicos a través de estrategias que faciliten su implementación en el aula, con el fin de que no queden en el olvido, es uno de los propósitos que persigue esta investigación; además de reflexionar sobre la minificción respecto a su validez y trascendencia como recurso didáctico dentro del aula de literatura y de proponerla como recurso que ayude a incrementar la competencia lectora de los estudiantes, su formación literaria, sociocultural y también cívica.

Estado de la cuestión

Hacia una comprensión del estado de las humanidades en el sistema educativo

Actualmente vivimos en un paradigma económico que ha relegado el papel de las humanidades en las escuelas y, como consecuencia de esto, el mundo clásico de la antigüedad (García Gual, 1993, 1998, 2010; Nussbaum, 2010, 2012). A su vez, esta preocupación ha llevado a la reflexión, en el mundo académico, de la necesidad de rescatar el mensaje del mundo clásico y llevarlo al aula. En esta línea Nussbaum, señala que « (...) los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia» (2010:20). No muy alejado de esta aseveración, García Gual ha dicho que la lectura de los clásicos es un arma poderosa para rescatar a las humanidades:

El arte de leer y reinterpretar estos textos inolvidables desde nuestra perspectiva sigue siendo el más sólido e ineludible fundamento de la formación humanística. Pero es una educación que, sin embargo, en el contexto de la sociedad actual, sociedad de consumo y de orientación tecnológica, está marginada y angustiosamente amenazada por presiones pragmáticas, urgencias sociales y modas pedagógicas. De modo que la enseñanza de las humanidades, en un tiempo prestigiosa, edificada sobre la reflexión y el encuentro con los textos clásicos, textos ilustres y un tanto antiguos, está en honda y extensa crisis. (1998:25)

Los clásicos grecolatinos nos “parecen” lejanos. Sin embargo, esta percepción finaliza cuando se realiza una relectura de estas obras, pues invitan a un constante descubrimiento del hombre consigo mismo (Calvino, 1994). Por este motivo, su cultivo en la escuela debe ser fundamental (Calvino, 1994; García Gual 1998; Nusbaum,

2010). Por lo tanto, estimamos necesario que el profesor rescate la voz de los clásicos a partir de estrategias didácticas renovadas.

El problema de la recepción de las obras grecolatinas y la formación literaria

A partir de lo anterior, nos preguntamos si nuestros estudiantes, como lectores potenciales, podrán acceder a estas obras. García Gual (1993) reflexiona acerca del rechazo que puede producir la lectura de los clásicos grecolatinos. Ese puede provenir del desconocimiento y poca comprensión de las obras, además de un problema de traducción de las mismas, pues en el caso de que éstas se lean íntegras, el factor ‘lenguaje’ será fundamental para que el estudiante rechace estos textos. Por lo tanto, visto el panorama de esta forma, es probable que nuestros estudiantes no posean las habilidades necesarias para oponer textos de una mayor complejidad.

Si vemos el fenómeno de la comprensión lectora desde el ámbito de la teoría literaria, es el lector quien debe realizar las debidas reactualizaciones del texto. Eco (2000) y Zimmermann et al (1987), señalan que el proceso de activación que realiza el lector está mediatizado por el horizonte de expectativas²; por lo tanto, el receptor deberá completar la indeterminación que toda obra posmoderna posee. En este sentido, Iser propone a su ‘lector implícito’ como una pre-orientación a los posibles lectores; por lo tanto, este lector expone las estructuras del efecto del texto y ayudará al receptor a situarse ante ellas (1987: 64).

El texto, no obstante, espera por su actualización; de modo que es al lector a quien compete penetrar en los laberintos que ha construido la obra literaria y esto presupone que cuente con las competencias o habilidades que le ayuden a realizar una correcta actualización. En este sentido, uno de los problemas que enfrenta la comprensión de los textos por parte de los jóvenes es el escaso tiempo que dedican a la lectura. Colomer (2008) sostiene que una de las razones que esgrimen los estudiantes para no leer es el impacto de las obligaciones escolares en su vida, que les quitan tiempo de ocio. I. Solé afirma que ser lector hoy en día puede ser más fácil o más difícil y que la lectura posmoderna da la tarea de formar lectores activos, que sean dotados de

² Zimmermann señala que, según Jauss la estructura de este horizonte está determinada por tres factores: las normas conocidas o poética inmanente del género literario, por las relaciones implícitas con obras conocidas del entorno de la historia literaria, así como del pacto de verosimilitud (oposición ficción-realidad), de función poética y práctica de la lengua.

criterio y capaces de combinar la lectura rápida que requiere la web con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal (2012: 9).

Una de las claves que hace posible la actualización de la obra literaria y que considera la(s) competencia(s) que debe tener un lector, es el concepto de intertexto. De acuerdo con Mendoza Fillola, en los textos literarios existe «una constante presencia y reelaboración de los modelos y de convenciones de la tradición literaria» (2003:18), la cual exige una actividad de recepción que sea capaz de distinguir las diferentes alusiones a partir de los guiños presentes en la obra y que el lector, en un acto de complicidad, pueda reconocer.

La minificción como estrategia para abordar el problema de la formación literaria y la recepción de los clásicos grecolatinos

Actualmente la obra literaria tiene un marcado carácter posmoderno. Según Mendoza Fillola (2012) esto es resultado de las actitudes del lector con el texto, de los ajustes que este deba realizar, las interrelaciones que establece mediante “hipervínculos cognitivos” y su implicación. Lo anterior evidencia la condición hipertextual que posee la obra posmoderna. Con ello afirmamos que este tipo de textos literarios se anclan o construyen sobre la base de obras anteriores y que además, proponen un tipo de lectura diferente de lo que la escuela ha concebido hasta ahora.

El hipertexto demanda un lector más dinámico, el cual debe leer en forma arborescente a partir de los hipervínculos que presenta e incluye el texto (Ortolano, 2005). Sostenemos que la lectura que propone este tipo de textos, constituye uno de los desafíos dentro de la formación lectora al interior de la escuela.

Para nuestra investigación hemos optado por una creación hipertextual que es la minificción. La minificción ha sido estudiada con profundidad en las últimas décadas y hoy en día se prevé que puede ser un recurso didáctico dentro de la formación literaria y receptora³. Dentro de las características básicas de la minificción se hallan su hiperbrevidad y narratividad (Andrés-Zuárez, 2012); su esencialidad (Rodríguez, 2009), hibridación genérica, ironía, tono lúdico (Zavala, 2009, 2011) y naturaleza elíptica (Andrés-Suárez, 2010, 2012). Hoy en día los jóvenes están constantemente vinculados

³ Desde hace un tiempo están surgiendo investigaciones que proponen el uso de minificciones en el aula, un ejemplo es el artículo *Palabras con descuento. Microficción y twitteratura en el aula ELE* de Martínez Pérsico (2013) quien en su artículo propone tres estrategias didácticas a partir de los rasgos constitutivos de tales manifestaciones.

con minificciones gracias a la relación que poseen con las redes sociales. Por lo tanto, este tipo de producción breve debería tener mayor aceptación entre ellos, toda vez que posee una naturaleza muy propia de los medios electrónicos (Zavala, 1999: 101).

La minificción debido a las conexiones que posee con otras obras, su carácter transgenérico⁴ y elíptico es un desafío para el lector, pues este deberá realizar un esfuerzo mayor para poder completar el sentido del texto. En esto concordamos con Andrés-Suárez cuando indica que debido a su característica de hiperbrevedad, el lector debe casi convertirse en co-autor del texto (2010:50) Considerada de esta manera, la minificción podría ser un recurso factible de aplicar dentro del aula, sobre todo lo que se refiere al análisis a los referentes de la antigüedad clásica tanto de los mitos griegos, como de la literatura y personajes relacionados. Por el tipo de competencia que exigen, ayudaría además en la formación literaria y receptora de los estudiantes. Pues este tipo de creación le exige al lector que cuestione sus convicciones y hábitos de lectura (García de Mesa, 2009: 65), ya que deberá realizar un esfuerzo para desentrañar lo que el texto le señala, por medio de mecanismos como: la subversión del mito, la ironía y el efecto humorístico que provoca el quiebre del horizonte de expectativas (Andrés-Suarez, 2012: 86).

Objetivos y preguntas de la investigación

Nuestra investigación busca entender si la minificción es una modalidad textual válida dentro del aula para la formación literaria y, específicamente, para el conocimiento de los textos, personajes, temas y motivos de la literatura grecolatina clásica en una posible práctica de lectura vinculada al contexto de la formación receptora. Lo anterior significa plantear las interrogantes en el ámbito de lo que expresan las minificciones en el marco de la representación de referentes asociados a los elementos literarios que integran las obras clásicas grecolatinas y por otro, la información que los participantes puedan proporcionar de acuerdo a su nivel de comprensión e implicación.

El objetivo general que nos hemos propuesto es *analizar* el grado de aceptación y comprensión de minificciones que incluyen referentes a obras clásicas grecolatinas en

⁴ Por su condición transgenérica, es decir por sus rasgos de híbrido resultante de la fusión de distintos géneros literarios, fomentaría el acercamiento a las obras mencionadas, e incentivaría la creación de un canon personal que incrementará el intertexto de los lectores en formación.

un grupo de estudiantes de secundaria en Chile, con el fin de determinar si la minificción es una modalidad textual aplicable en el aula que contribuya a la formación literaria de los discentes.

Los objetivos específicos se perfilan a analizar las preferencias lectoras y rasgos generales del hábito lector respecto de la lectura de este tipo de obras literarias en el grupo de participantes; asimismo, los aspectos que harían posible la implementación de una propuesta didáctica que incluya una muestra significativa de minificciones con referentes clásicos grecolatinos. Finalmente, valorar el impacto o incidencia de la recepción de este tipo de minificciones.

La pregunta general que nos hemos planteado apunta a saber qué dificultades y qué beneficios supone la recepción de diversos referentes de obras clásicas grecolatinas insertos en minificciones en un grupo de estudiantes de secundaria que poseen escaso nivel de formación lectora.

A partir de esta pregunta surgen otras, que se cuestionan acerca de la percepción que poseen los adolescentes de los referentes a obras clásicas grecolatinas en minificciones. Si la minificción es una oportunidad para introducir los temas que abordan estas obras clásicas y cómo valorar que el posible desconocimiento de estos referentes incide en la comprensión cabal de minificciones.

Diseño y metodología

Para nuestro estudio hemos implementado una estrategia secuencial exploratoria con orientación al análisis cualitativo por sobre del cuantitativo. En este sentido, se prioriza el enfoque cualitativo, porque esto ayudará a una mayor comprensión del objeto de estudio, ya que se trabaja con la literatura e interesa indagar en las percepciones de los participantes.

Esta investigación de índole mixta se ha centrado en un único nivel escolar (segundo medio de la enseñanza secundaria). Se escogió este nivel, porque los estudiantes ya deberían tener conocimiento de algunos mitos griegos, además de un intertexto adecuado para la comprensión de minificciones. Es, además, un grupo heterogéneo respecto a su nivel socio-cultural⁵.

⁵ De acuerdo a la información que se ha tenido de la clasificación socioeconómica de colegios de Chile, este colegio presenta un nivel socioeconómico medio-alto. Sin embargo, estudian alumnos de diversa condición social.

La muestra ha estado compuesta por 42 alumnos, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 17 años de edad. Es un grupo mixto. Los participantes son estudiantes del Colegio San Francisco del Alba, de enseñanza humanística-científica y adjunto a la Corporación de Educación y Salud de Las Condes en Santiago de Chile⁶.

Dentro de la investigación se consideraron tres etapas. La primera, centrada en indagar en el perfil lector de los estudiantes de la muestra, sus hábitos y gustos de lectura. La segunda, se les pidió que describieran las sesiones de la clase de lenguaje desde su punto de vista con el propósito de conocer sus percepciones de la clase, como asimismo poder concluir si es factible la implementación de una estrategia didáctica con minificciones. La tercera, constituyó en la aplicación de un cuestionario semi-estructurado que diera cuenta de su percepción de la recepción de minificciones y los referentes a las obras grecolatinas presentes en ellas. Todos los instrumentos se respondieron vía internet.

Las dimensiones de análisis para el primer instrumento (cuestionario) se basaron en dos ejes: tipo de lector y frecuencia y diversidad en la lectura. Para el cuestionario de minificciones, se consideraron dos dimensiones: recepción de minificciones y valoración. Para el tercer instrumento, el diario, el análisis se planificó sobre tres ítemes: percepción de la clase de lenguaje, diversidad propuesta e impacto y estrategias efectivas.

Resultados y discusión

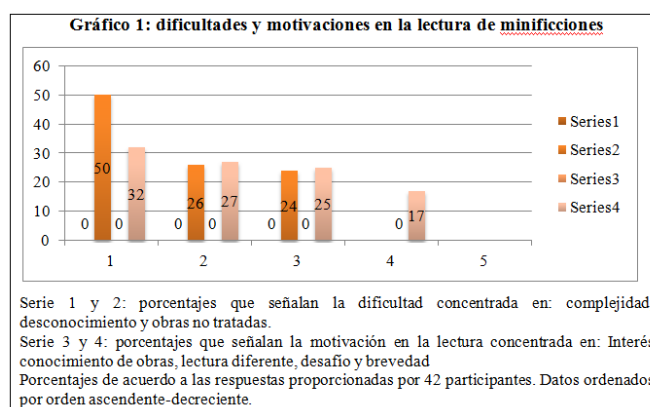
Los hallazgos desvelan que es posible un trabajo didáctico con minificciones dentro del aula. Esta actividad didáctica compromete la acción del profesor como eje principal y motor para propiciar su aplicación en la sala de clases, pues las minificciones son aceptadas por los estudiantes en la medida que son comprendidas. Al encontrarlas complejas, se desmotivan y no logran ser lectores implícitos de ellas. Los referentes a obras clásicas grecolatinas presentes en ellas poseen dos aristas: por una parte los estudiantes consideran que son relevantes, pues manifiestan parte importante de la cultura occidental y por otro, sienten que son temas muy elevados y alejados de su vida cotidiana. Lo anterior responde en parte lo que señaláramos en nuestro marco conceptual cuando explicábamos la crisis que las humanidades están viviendo dentro

⁶ El total de alumnos del segundo nivel de enseñanza secundaria del colegio San Francisco del Alba es de 82 estudiantes.

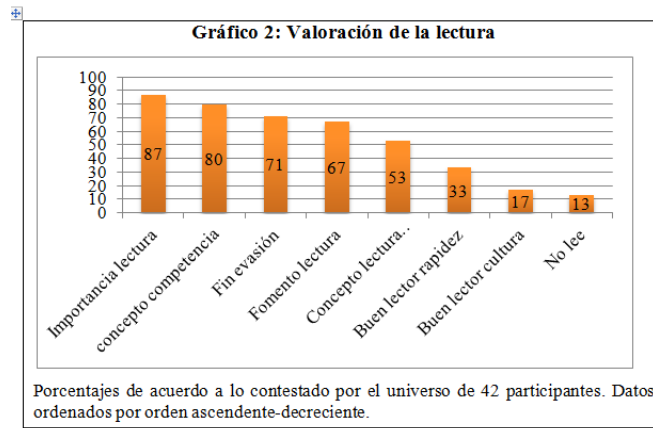
del aula. Con este tipo de respuesta nos percatamos que la profundidad de esta crisis es mucho más honda de lo que se puede apreciar a simple vista.

La mayor parte del conocimiento que los estudiantes poseen sobre referentes a obras clásicas grecolatinas y mitos de la antigüedad griega, están proporcionados por los mass media y no por la lectura de los originales. Por lo tanto, la competencia que poseen respecto a estos referentes es superficial y descontextualizada. Los medios suelen difundir reinterpretaciones y reelaboraciones previas (con frecuencia comerciales y/o lúdicas, no siempre respetuosas o canónicas) de estos mitos y personajes sin atender ni rescatar los fundamentales temas que tratan. Esto último va en desmedro de los valores y tópicos que contienen estas obras y que propician un encuentro espiritual con los grandes temas de la humanidad. De este modo, el estudiante al oponer textos más complejos, siente que no mantienen relación con sus vivencias ni con sus conocimientos.

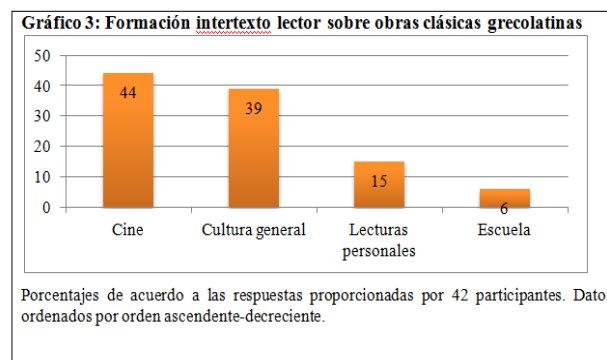
Una de las características de la minificción es la complicitad que genera con sus lectores. En el caso de nuestra aplicación se vio parcialmente lograda, ya que las grandes obras (*Iliada*, *Odisea*, *Edipo Rey*) fueron reconocidas por los estudiantes; sin embargo, mediante el análisis de los resultados pudimos percibir grandes vacíos en su recuerdo y comprensión. Esta problemática que se ve reforzada en las respuestas individuales de los participantes, quienes señalaron que las minificciones les ayudaron a recordar tales obras, pero a la vez, indicaron su insatisfacción al no poder conectar con ellas (Gráfico 1).



En este sentido, el análisis de los resultados arrojó que la lectura para ellos está relacionada con la competencia, no con poseer más referentes culturales. Si la lectura puede dar un buen rendimiento académico, entonces tiene valor para ellos; pese a todo, no son buenos lectores y, por lo tanto, están muy alejados de ser lectores implícitos o lectores modelo (Gráfico 2):



En este sentido, la escuela y nosotros, los profesores de lenguaje, hemos hecho a la lectura un flaco favor. Con el fin de “acercar” obras clásicas o de distintas épocas de la humanidad a nuestros alumnos, hemos creado un sistema de evaluación que ha provocado solo el alejamiento y desmotivación de los estudiantes hacia la lectura. Asocian la lectura y el dominio lector con la calificación, leer literatura con escuela y, a fin de cuentas, la escuela sólo posee el 6% de incidencia en la formación del lector, de su competencia y de su intertexto lector sobre estas obras (gráfico 3):



Uno de los factores más significativos en la formación del intertexto son los padres, aunque los profesores también son considerados importantes dentro de la motivación para leer. Si no podemos trabajar con los padres (en secundaria es más complejo) por lo menos podremos trabajar con nuestra capacidad para motivar a nuestros estudiantes, quienes no tienen una gran diversidad lecturas y tampoco leen minificciones. La clase de lenguaje debería ser una oportunidad para motivar la lectura de distintos géneros, acercar obras de distinto periodo, ampliar sus horizontes literarios. Por lo mismo, el escenario que arroja el análisis de estos resultados, nos indican que la posible lectura de clásicos grecolatinos en los estudiantes es muy difícil, si no del todo imposible y que depende exclusivamente de la motivación que haga el profesor.

El principal interés de los estudiantes está centrado en el conocimiento, en tener un buen rendimiento y utilizar la clase, sobre todo la explicación del profesor, como un medio para acrecentar su expediente académico. Por lo tanto, una posible implementación se ve dificultada por estos aspectos, sumado al tipo de trabajo que se realiza en el aula, el cual está centrado en la rendición de pruebas y en la explicación de conceptos. Y además, la lectura de textos literarios está en función de los contenidos. Las clases, en general, no están propuestas para concentrarse en la lectura de un texto, sino para tratar temas referidos al análisis abstracto de la literatura. Nos preguntamos ¿Tanto ha afectado el modelo que los profesores hemos descartado el cultivo de la lectura por fruición en nuestros estudiantes? En nuestro marco hablábamos de las políticas actuales, de la falta de humanidad – en el fondo – de nuestra aula de literatura.

Como profesores habremos de enfrentar continuamente nuevos desafíos que arriban a nuestra clase, además de luchar contra el desencanto propio de la adolescencia; no obstante esa peculiaridad de nuestros estudiantes debe ser un acicate para buscar nuevas metodologías. En este sentido, pudo comprobarse que a los estudiantes les agradan los trabajos en grupo y aquellos recursos multimedia que los ayude a acercarse a los textos literarios y comprenderlos. Por esto, pensamos que es factible que se pueda proponer una estrategia de trabajo con minificciones; no obstante, el panorama actual ofrece una asignatura (subsector) que no se visualiza como un espacio para reflexionar sobre los temas que proporcionan las diversas lecturas, sino un lugar de producción de resultados académicos en pro de subir los índices de calidad.

El mayor problema que presenta esta modalidad textual a los estudiantes es su complejidad. Esto se une con el desconocimiento de hipotextos y que estos no se trabajen en las clases de forma que produzcan un impacto en su receptor.

La minificción es un texto desafiante. Por su carácter elíptico y su estructura hipertextual resulta ser un tipo de producción que exige una buena estrategia de aplicación en el aula. No logrará el resultado que se espera si no se introduce adecuadamente, pues los estudiantes, al estar en contacto con minificciones (gracias al cuestionario), señalaron que les resultaron aburridas por la complejidad que presentaban; además del vocabulario que resultaba desconocido para varios participantes. Pese a lo anterior, podríamos señalar que el impacto de la lectura de esta modalidad textual resultó ser positiva para el grupo general que participó en la investigación. Ya que el nivel de dificultad significó un desafío para muchos de ellos. Asimismo, su característica de brevedad resulta ser una motivación para acercarse a este

tipo de textos y los temas que proponen – que en el caso de nuestra investigación eran referentes grecolatinos – les son estimulantes, sumado a que pudieron relacionar tales referentes al cine y la televisión.

Teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes por acceder a obras clásicas grecolatinas, se da la posibilidad de que la minificción sea una oportunidad para que sean parte del canon formativo en las actividades de aula y una posibilidad de estimular la formación de uno personal. Lo anterior, debe ser acompañado de una metodología que comprometa el trabajo en conjunto de la comunidad.

Conclusiones

Considerando la discusión de los resultados y lo que falta por investigar, se derivan las siguientes conclusiones a partir del diagnóstico de la recepción de minificciones que incluyen referentes a hipotextos clásicos grecolatinos:

1. En respuesta a nuestra pregunta general podemos determinar que las mayores dificultades en la recepción de diversos referentes de obras clásicas grecolatinas insertos en minificciones, estriba en la complejidad que poseen estas creaciones, sumado al desconocimiento que poseen los estudiantes de las obras sobre los que se sustentan los referentes; pues, como ya hemos comprobado, los alumnos conocen parcialmente mitos, obras y personajes, pero ignoran su mensaje y contexto original. Asimismo, los beneficios que suponen, yacen en el desafío que implica la lectura de este tipo de modalidad textual y el interés que suscita el hecho de que sea una oportunidad para ampliar o incrementar el intertexto lector sobre los hipotextos contenidos en las minificciones.
2. Los referentes a obras clásicas grecolatinas son percibidos por ellos como algo alejado de su realidad cotidiana y que poseen temas complejos. Asimismo, hay un interés y una motivación por conocerlos, saber de que tratan y reflexionar sobre los temas que sustentan.
3. La minificción es una modalidad literaria que ofrece la valiosa oportunidad de introducir en la educación literaria desde el aula, los temas que abordan las obras clásicas grecolatinas, pero esto debe hacerse por medio de una estrategia que incluya los gustos de los estudiantes, las diferentes visiones propuestas por los medios masivos de comunicación y tratar de implicarlos en la visión de mundo que proponen estas obras que, en el fondo, están más cercanas a la realidad que lo que podemos imaginar.

4. El análisis de los resultados nos dio evidencias de que los estudiantes poseen una base de referencia para acceder a las minificciones que abordan hipotextos clásicos de la antigüedad, pero no es suficiente para que comprendan cabalmente este tipo de modalidad textual. Por lo tanto, un conocimiento parcial no es suficiente para que el estudiante, como lector, pueda completar el sentido de los textos o lograr la suficiente complicidad que las minificciones exigen.

5. Dentro de las valoraciones generales de los estudiantes sobre la inserción de minificciones en el aula y de los clásicos, por un lado perciben que la complejidad es un aspecto que no ayuda a la motivación por leerlas y por otro esta misma dificultad plantea un desafío. Perciben que son una oportunidad para introducir nuevas obras que incluyan mitos y personajes de la antigüedad grecolatina. También valoran que propicien una nueva forma de leer y que, además, sean breves.

Finalmente, a partir de estas conclusiones, queremos señalar, por una parte, que la investigación se propuso ser un pequeño aporte al estudio sobre la minificción como recurso didáctico válido en el aula; además de proponer una instancia de reflexión sobre el sistema imperante y de qué forma afecta a la transmisión de nuestro patrimonio literario.

Referencias bibliográficas

- Andrés-Suárez, I. (2010) *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto ediciones.
- Andrés-Suárez, I. (2012) *Antología del microcuento español (1906-2011) el cuarto género narrativo*. Barcelona: Cátedra.
- Calvino, I. (1994). “Por qué leer a los clásicos. Las Odiseas en la Odisea”, *Por qué leer a los clásicos*. México: Tusquets. Pp. 7 – 21.
- Colomer, T. et al (2008). « Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents ». En Teresa Colomer (coord.), *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó. Pp. 19-55.
- Eco, U. (2000). *Apostillas al nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- García de Mesa, R. (2009). “Interdiscursividad de lo breve y lo esencial en los modelos de minificción”. En Rodríguez O. (Editor) Juan A. Epple y Fernando Moreno (Co-Eds.), *Los mundos de la minificción* . Valencia: Aduana Vieja. Pp. 50- 66.
- García Gual, C. (1993). “Leer a los clásicos y elegirlos”. *Claves de razón práctica*, 31, pp. 60-63.

- García Gual, C. (1998). “El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos”. *La educación que queremos. Primer ciclo de conferencias*. Madrid: Santillana. Pp. 23-40.
- García Gual, C. (2005). “La inactualidad y la pervivencia de los clásicos”. En Jenaro Costas Rodríguez (coord.), *Ad Amicam Amicissime Scripta. Homenaje a la profesora María José López de Ayala y Genovés*. Vol. II. Madrid: UNED ediciones. Pp. 81-86.
- García Gual, C. (2010). “La filología clásica está al servicio de la mediación entre los antiguos y nuestros contemporáneos”. *Revista Esfinge*. Extraído de <http://www.revistaesfinge.com/?p=875>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Mendoza Fillola, A. (2003). “Los intertextos: del discurso a la recepción”. En Antonio Mendoza F, Pedro C. Cerrillo T. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha. Pp. 17-60.
- Mendoza Fillola, A. (2010a). “La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector”. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, pp. 53-69. Extraído de: <http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2010b). “Canon e hipertexto”. *El invisible anillo*. Edición dedicada al canon, pp. 35-45. Extraído de: http://www.editorialeneida.com/documents/invisible-anillo_12.pdf
- Mendoza Fillola, A. (2012). “Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos”. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos*. Barcelona: Octaedro. Pp. 73-99.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz-editores.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ortolano, M. (2005). “Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto”. *Ponencia para las Séptimas Jornadas Nacionales de Literatura Comparada, Asociación Argentina de Literatura Comparada (AALC), Buenos Aires, 27 al 30 de julio de 2005*. Extraída de <http://elfaroensayos.wordpress.com/2008/10/15/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>

- Solé, I. (2012). *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaime Bofill. Disponible en <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/comprensio-lectora.pdf>
- Zavala, L. (1999). *Seis problemas para la minificción*. México: UAM.
- Zavala, L. (2009). "Los estudios sobre minificción. Una teoría literaria en lengua española". *El cuento en red: estudios sobre la ficción breve*, 19, pp. 37-44. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3159266>
- Zavala, L. (2011). "Prólogo". *Relatos mexicanos posmodernos*. México D.F.: Alfaguara. Pp. 9-13.
- Zimmermann, B. et al (1987). "El lector como productor: en torno a la problemática del método de la estética de la recepción". *Estética de la recepción*. Compilación de textos y bibliografía José Antonio Mayoral. Madrid: Colección Biblioteca psicológica. Pp. 40-58.

LLEGIM PETITES GRANS COSES: MICROCONTES, MINIFICIONS...” EN UNA CLASSE DE 2N DE L’ESO

Anna M. Moreno
Universitat de Barcelona
annamoreno@ub.edu

Resumen

En un instituto de Barcelona durante una asignatura optativa de 2º de ESO, se llevó a cabo una prueba diagnóstica sobre la lectura y comprensión de una minificción accesible desde una página web desarrollada con esta finalidad: “Llegim petites grans coses: microcontes, minificcions...”. La minificción escogida fue “Tots els prínceps blaus” (*Todos los príncipes azules*) del libro de Jordi Masó *Catàleg de monstres (Catálogo de monstruos)* (2012), donde hay diferentes hipotextos procedentes de la literatura popular de tradición oral.

El objetivo fue obtener información sobre cómo reacciona el estudiante frente al juego hipertextual, si detecta detalles, indicios y marcas que le ayuden a (re)interpretar el texto y la enseñanza que transmite y esto se consigue mediante un conjunto de preguntas.

Palabras clave: minificción, literatura popular, competencia lectoliteraria

Abstract

In the context of the elective subject in 2nd year of ESO (Compulsory Secondary Education), in a secondary school in Barcelona, a diagnostic test about reading and reading comprehension was developed and then uploaded on a web page created especially (“Llegim petites grans coses: microcontes, minificcions...”). The mini-story chosen was “Tots els prínceps blaus” (*All the blue princes*) from the book *Catàleg de monstres (A monsters’ catalog)* (2012) by Jordi Masó, where different hypo-texts from oral folk tradition are included.

With the main purpose of gathering information about the students’ response when facing the hyper-textual game, a questionnaire was developed to find out whether they are able to discover details and clues that cue them into the (re)interpretation of the text and the meaning it carries.

Keywords: mini-fictions, folk literature, literary competence

Context i punt de sortida

L'Institut Bernat Metge està situat a Sant Martí de Provençals, un barri de caràcter metropolità a la ciutat de Barcelona. Compta amb 430 alumnes, dels quals prop d'un 40% són immigrants. Així doncs, disposem d'una gran diversitat integrada a les aules tant a nivell curricular com d'origen.

El novembre del 2011 el centre va ser seleccionat per dur a terme el Programa biblioteca escolar "punedu"¹, que és un dels Programes d'Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament. Segons el Pla Lector de Centre (PLC) i el projecte "La biblioteca sense murs (2011-2014)", al llarg de tres cursos s'introdueixen assignatures optatives que fomenten l'hàbit lector i la competència lectoliterària. El primer any el projecte es va introduir a 1r i 4t de l'ESO (2011-2012), el segon a 2n de l'ESO (2012-2013) i, conclourà a 3r (2013-2014).

El curs 2012-2013, se m'encarrega la tasca d'impartir l'assignatura optativa "Biblioteca d'aula" als quatre cursos de 2n de l'ESO. I al seu torn, un equip encapçalat pel director i un grup de professors dels departaments de llengua i literatura catalanes i castellanes vam elaborar el crèdit de síntesi de 1r de l'ESO "La màgia d'escriure un conte", que es va dur a terme a finals de curs. L'objectiu principal era treballar l'expressió oral i escrita, la biografia dels recopiladors/autors de contes, l'estructura del conte tradicional i popular, però també es volia promoure l'interès per la recerca d'informació, el plaer per la lectura i el gust per la il·lustració.

Com a coordinadora del "punedu" i implicada en la creació del crèdit de síntesi, vaig valorar la possibilitat de fer una recerca que em permetés, d'una banda, fomentar la lectura a 2n de l'ESO d'una manera atractiva mitjançant les noves tecnologies i, de l'altra, transferir alguna activitat complementària, a partir del treball de l'optativa, al crèdit de 1r de l'ESO.

A la següent proposta es va tenir en compte l'enfocament didàctic centrat en els tallers literaris i la lectura; i els objectius i la metodologia, en la creació i la construcció de lectors competents en comprensió lectora (Mendoza, 2000, 2004), que valoren el plaer lector amb llibertat i creativitat (hipertext²). Es tenen en compte les aportacions de

¹ El projecte vetlla perquè la biblioteca esdevingui un espai de coneixement El projecte vetlla perquè la biblioteca esdevingui un espai de coneixement i aprenentatge que impulsi i consolidi el seu ús i funcionament per arribar a ser una eina bàsica d'aprenentatge, que fomenti l'hàbit de la lectura i la recerca i el tractament i l'ús de la informació, entre d'altres objectius. Per saber-ne més, <http://www.xtec.cat/web/projectes/biblioteca/punedu/centres>. Consultat el 13 d'octubre de 2013.

Mendoza quant a l'intertext lector, que fa referència al component de la competència literària, que es relaciona amb la recepció i la intertextualitat (Mendoza, 2002, 2003, 2008).

A continuació, presento d'una banda, la nova realitat adolescent i la minificció com a eina didàctica útil que encaixa amb el paradigma dels nous lectors i, de l'altra, l'estructura de la prova diagnòstica amb l'anàlisi dels resultats.

Adolescents/lectors 2.0 i la minificció "Totes els prínceps blaus"

Fomentar l'hàbit lector en els alumnes de secundària perquè assoleixin una plena competència lectoliterària, esdevé un repte en el dia a dia dels professors. En un món adolescent on la immediatesa està a l'ordre del dia, Gil Calvo planteja la temporalitat juvenil actual dins un temps circular (cicle recurrent i reversible) (Gil Calvo, 2010), no com els joves anteriors que vivien un temps lineal. És a dir, els lectors d'abans veien com la transició juvenil coincidia amb l'estructura narrativa (plantejament, nus i desenllaç) i els joves d'ara tenen una transició cíclica i fragmentària amb l'allargament de l'adolescència.

En el lector juvenil d'ara (Martín Barbero, 2010; Arellano, 2010; Morduchowicz, 2010), s'han produït un seguit de canvis en relació a la lectura i al llibre; la lectura avui dia no reflecteix la nova temporalitat juvenil col·lectiva (sonoritat i velocitat).

La identitat dels joves actuals respon, doncs, a la suma del text escrit, la imatge electrònica i la cultura popular, que els defineix socialment (García Canclini, 2005) i (Morduchowicz, 2010). Caldria treballar amb textos i gèneres heterogenis (Lluch, 2010), ja que la "nova temporalitat juvenil té un clar reflex cultural, sobretot a la lectura, a la narrativa i a la música" (Lluch, 2010: 8).

Avui dia la dissolució de gèneres i l'exaltació d'allò fugaç (Martín Barbero, 2010), les connexions, els fluxos i les xarxes donen pas a un nou espai de comunicació. A més a més, l'ecosistema comunicatiu actual descentralitza els coneixements. Els "sabers-mosaics" –anonemats per Moles citat per J. Martín Barbero (2010: 43)– són dispersos i fragmentats. Com diu Morduchowicz (2010: 60): "Los niños y los jóvenes de hoy se mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, de inmediatez, un mundo mosaico, de continua estimulación y simultáneo." L'autora coincideix amb

² El mot "hipertext" l'empro en relació a la teoria i els estudis literaris, en concret com un tipus de transtextualitat definit per Genette (Mendoza, 2010 i 2012).

Arellano (2010) i Ferrés (2000) que parlen de provisionalitat, recerca constant d'immediatesa i una intensa sensació d'impaciència per part dels joves.

És amb aquest estat de la qüestió exposat que la minificció³ pot esdevenir una eina útil pel que té de breuetat i d'immediatesa en la lectura, trets força valorats pels joves lectors. Zavala (2000 i 2007) defineix entre els trets de la minificció la fragmentarietat de la lectura, que és propera al món dels mitjans electrònics i que és un punt a favor per treballar-la a l'aula. Així doncs, vaig triar el llibre de Masó *Catàleg de monstres* (2012)⁴, on hi ha diferents hipotextos procedents de la literatura popular de tradició oral, perquè d'aquesta manera amb els resultats obtinguts es podia dissenyar alguna activitat complementària i introduir la minificció al crèdit de síntesi de 1r de l'ESO, centrat en el món del conte popular i d'autor.

Catàleg de monstres (2012) està dividit en tres parts, i la minificció seleccionada pertany a la segona, "L' hora del pati"⁵, formada per dotze minificcions, la majoria fan referència a contes populars orals recopilats per diferents autors, i la resta són llegendes i contes d'autors.

La prova diagnòstica es va realitzar amb la minificció "Tots els prínceps blaus", ja que es basava en contes populars orals, la majoria recollits pels germans Grimm en les versions més conegudes (Ventafocs, Bella Dorman del bosc, Blancaneus i Rapunzel). En aquesta minificció hi ha copresència de personatges i apareixen totes les princeses que han rebut petons de prínceps (Díaz-Plaja, 2002).

La minificció "Tots els prínceps blaus", està penjada a la pàgina web creada per a l'assignatura optativa "Biblioteca d'aula" de 2n d'ESO, "Llegim petites grans coses: microcontes, minificcions"⁶ juntament amb altres minificcions. L'espai compta amb diversos apartats: "Biblioteca de minificcions Què llegirem?", amb enllaços interessants

³ Zavala (2007:91) defineix la minificció com "un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno. (...) Siempre surge como consecuencia de un acto de relectura irónica o paradójica de convenciones textuales, ya sean genéricas o ideológicas".

⁴ El títol com a paratext ja és tota una declaració de principis.

⁵ Les parts són: 1-*Parada de monstres*, 2-*L' hora del pati*, 3-*Les veritats ocultes*. Els títols de les parts fan referència al seu torn al joc intertextual i hipertextual. Alba Ambrós (2014) relaciona la primera part amb la pel·lícula *Freaks*⁵ (1932), dirigida per Tod Browning, i basada en un conte de Tod Robbins titulat *Spurs*. La darrera part, fa referència al llibre de contes *Les Cròniques de la veritat oculta. Narracions i contes* (1955) de Pere Calders.

⁶ <https://sites.google.com/a/xtec.cat/llegim-petites-grans-coses-microcontes-minificcions/>

a diversos autors; “Per saber-ne més...”, per conèixer la definició de la minificció, i “Microactivitats en línia”, amb minificcions i tasques que treballen l’hipertext digital.⁷

Descripció de la prova diagnòstica i anàlisi dels primers resultats

La Prova Diagnòstica (PD) està inspirada, en part, en un Registre de Lectura (RL) (Ramos, 2008:159), on a partir de la lectura de la minificció, i mitjançant un seguit de preguntes, es focalitza en el procés de lectura i s’obté informació sobre com reacciona l’estudiant davant del joc hipertextual, si detecta detalls, indicis i marques que l’ajudin a (re)interpretar el text i l’ensenyança que transmet. En la PD els alumnes poden rellegir el text⁸, si ho creuen necessari, no el llegeixen de forma fragmentada i només se’ls anticipa el títol, a diferència del RG.

El grup classe del 3r trimestre, estava format per un grup heterogeni de 12 alumnes (la meitat immigrants). El 50% eren noies i l’altra part, nois.

Estructura de la prova:

1. Abans de començar la lectura us avanço el títol del que llegirem: “Tots els prínceps blaus.” Què me’n podeu dir? Expliqueu breument què us suggereix el títol. Què se us acut? Què enteneu? (P1)
2. Què/qui és per a vosaltres un príncep blau? Existeixen? (P2)
3. Llegim entre tots plegats el text una vegada. Subratlla les paraules que no entenguis. Un cop resolt els dubtes... Explica de què tracta el que has llegit. (P3)
4. Apunta quants personatges creus que hi surten i fes una llista amb el nom del protagonista que dedueixis. Al costat del personatge escriu amb què/qui ho relaciones... (pistes). Subratlla el text, si ho necessites. (P4)
-Personatge Relació amb objecte/elements/característiques/accions.
5. Quants contes hi apareixen barrejats? MARCA AMB UNA LÍNIA VERTICAL ELS FRAGMENTS QUE CREGUIS. Te’n saps el títol i de què tracten? Com ho saps? (P5)
-Títols Tema Lectura/escola/Pel·lícula/Sèrie
6. Fes una proposta de final alternatiu. Posa-hi imaginació! (P6)
7. Llegeix el final: ¿què farà amb totes les altres donzelles amb les quals, de passada, s’ha hagut d’anar compromentent? Uf. Què creus que vol dir? Quin missatge dóna? (P7)
8. A la vida real t’has trobat amb alguna situació semblant. Explica-la. (P8)
9. T’ha agradat el text? Per què? (P9)
10. Creus que el títol té relació amb el text? Per què? (P10)

VALORACIÓ: PUNTUA L’ACTIVITAT QUE ACABES DE FER. (P11) De l’1 al 5. De menys a més

-Per què l’has puntuat així?

-Què has après amb el que has fet?

⁷ Una altra característica que destaca Zavala (2000) en la minificció és la virtualitat, que relaciona amb l’hipertext interactiu de les pantalles dels ordinadors. Ambrós (2014) emprà l’expressió “hipertext digital” (Landow, 2009; Pajares, 2005) quan presenta hipertextos del mitjà informàtic (textos multialfabètics).

⁸ Zavala (2007:92) planteja la necessitat de la relectura, la minificció s’enriqueix amb cada relectura. Altres trets que destaca Zavala de la minificció són: temps anafòric, espai metonímic, narrador implícit, personatges al·lusius, llenguatge metafòric, gènere al·legòric, intertext catafòric i final fractal (diferit o serial).

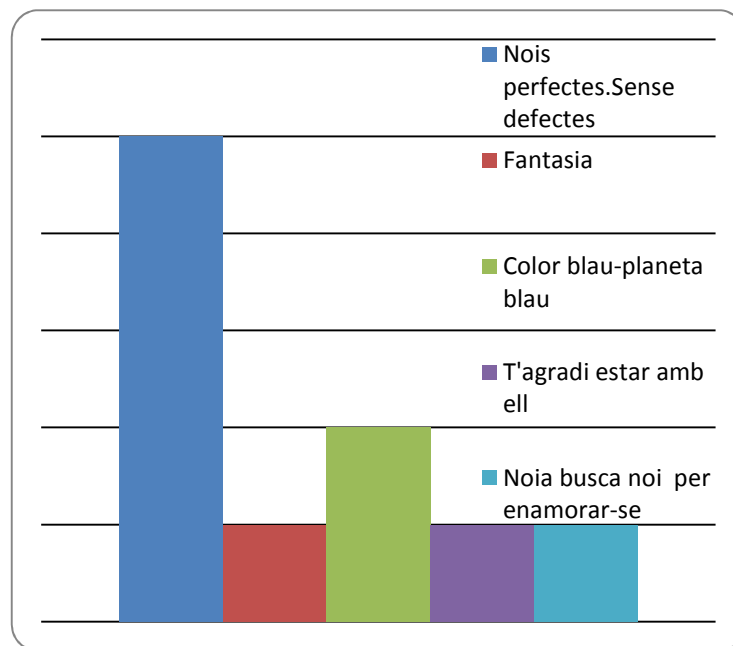
Anàlisi de resultats

(P1) *Abans de començar la lectura us avanço el títol del que llegirem: “Tots els prínceps blaus.” Què me’n podeu dir? Expliqueu breument què us suggereix el títol. Què se us acut? Què enteneu?*

El 50% parla de “nois perfectes” i d’una història on apareixeran molts prínceps... Així doncs, l’anticipació permet als lectors fer-se una idea aproximada del que llegiran.

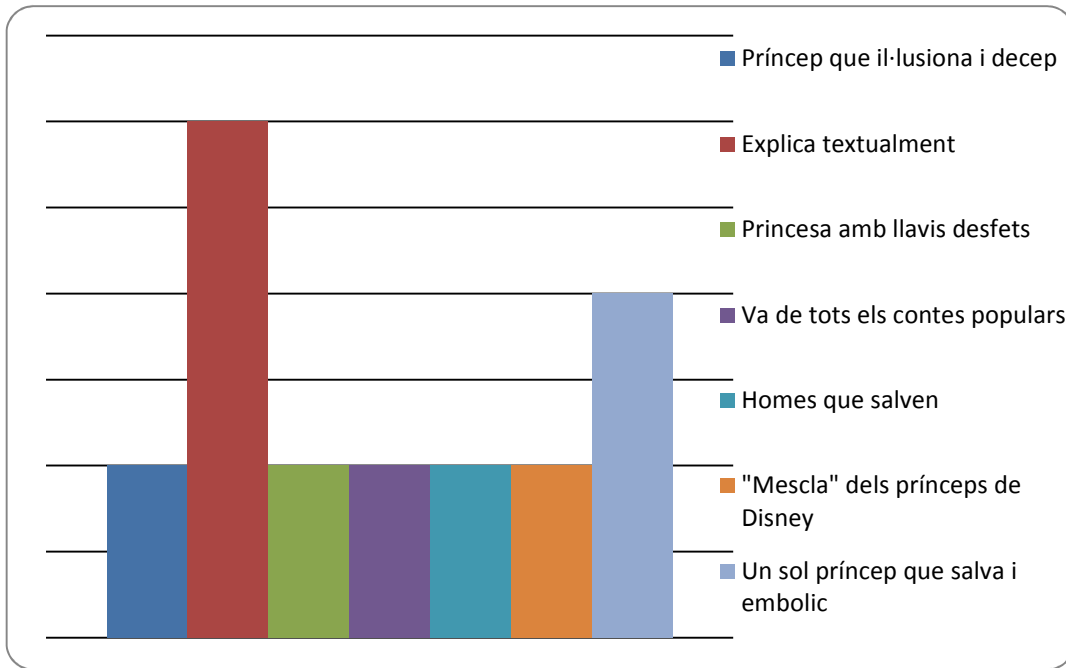
(P2) *Què/qui és per a vosaltres un príncep blau? Existeixen?*

El 70% afirma que no existeixen i tots relacionen el príncep blau amb la perfecció i nois sense defectes, amb un món de fantasia i allunyat de la realitat.



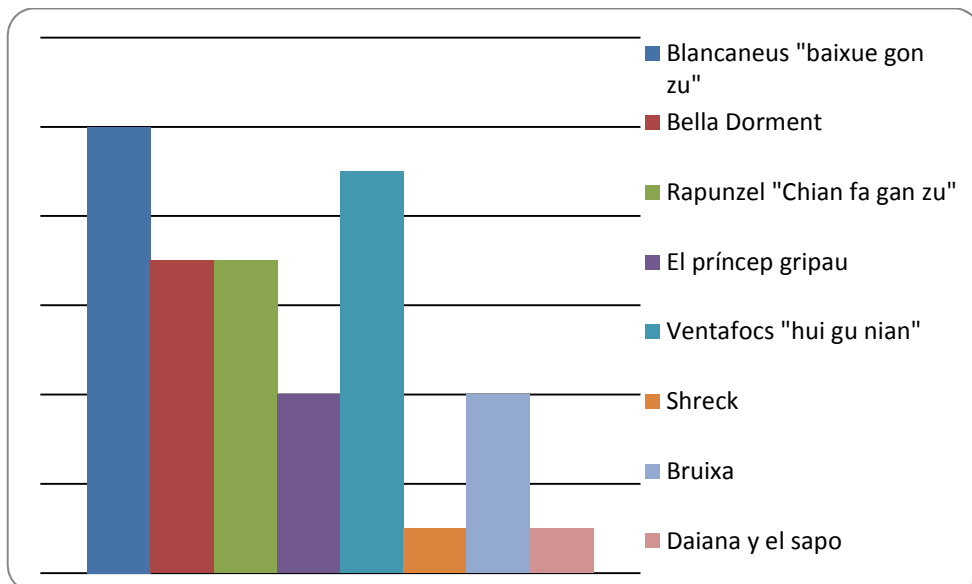
(P3) *Llegim entre tots plegats el text una vegada. Subratlla les paraules que no entenguis. Un cop resolts els dubtes... Explica de què tracta el que has llegit.*

El 30% només explica textualment fil per randa el que hi passa, no és capaç d’entendre el text més enllà de l’anècdota. El 20% s’acosta al fet que un sol príncep intervé en diferents fets i viu una situació embolicada. Tan sols el lector 6 afirma: “Aquesta història va de tots els contes populars i en aquests contes no falten els prínceps blaus si no cap conte pot acabar bé” Apareix també una referència anecdòtica a Disney (*Shreck*).



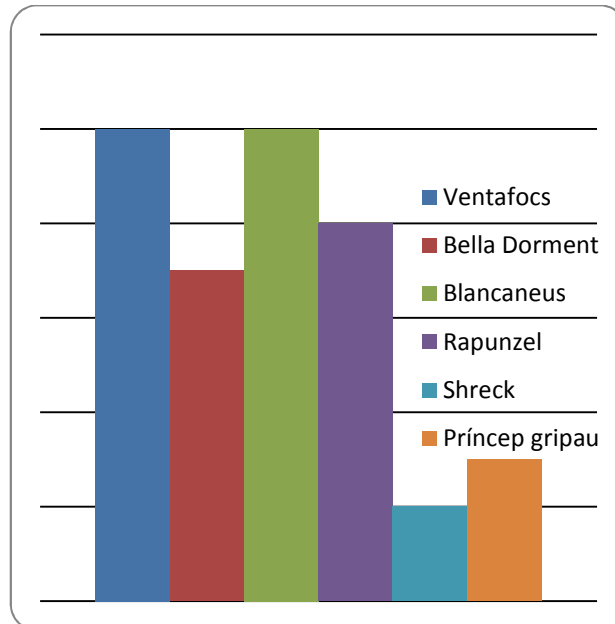
(P4) Apunta quants personatges creus que hi surten i fes una llista amb el nom del protagonista que dedueixis. Al costat del personatge escriu amb què/qui ho relaciones... (pistes). Subratlla el text, si ho necessites. (P4)

Gairebé tots els lectors identifiquen: la Blancaneus “pell blanca com la neu”, Ventafocs “sabata de cristall”, Bella Dornent “el son de cent anys”, Rapunzel “llargs cabells rossos”, Príncep blau “gripau” i la Bruixa “malefici”. Altres personatges són: Daiana, el gripau i Shreck. El lector 4 (d’origen xinès) introdueix alguns noms en pinyin Blancaneus “Bai Xue Gong Zhu”, Ventafocs “Hui Gu Niang” i Rapunzel “Chian Fa Gan Zhu”.

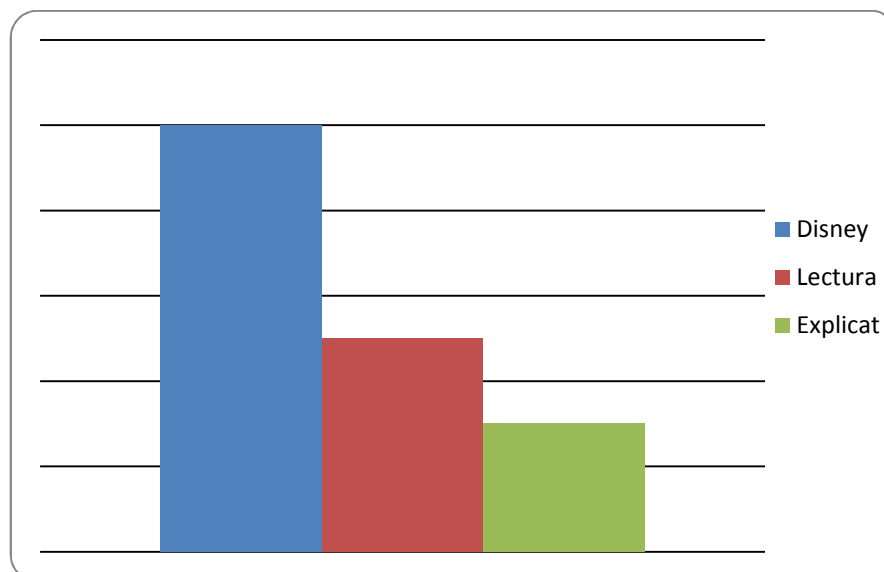


(P5) *Quants contes hi apareixen barrejats? MARCA AMB UNA LÍNIA VERTICAL ELS FRAGMENTS QUE CREGUIS. Te'n saps el títol i de què tracten? Com ho saps?*

Els més reconeguts són: 1.Ventafocs, 2.Blanccaneus, 3.Rapunzel, 4. Bella Dorment, 5. Shrek i 6. Príncep gripau



Sobre el mitjà de coneixença dels contes la majoria han vist les pel·lícules de Disney, seguit per la lectura i la versió oral del contes. Així doncs, les adaptacions al cinema de Walt Disney (Lluch, 2000:49) tenen un importància cabdal dins l'imaginari col·lectiu dels joves lectors.

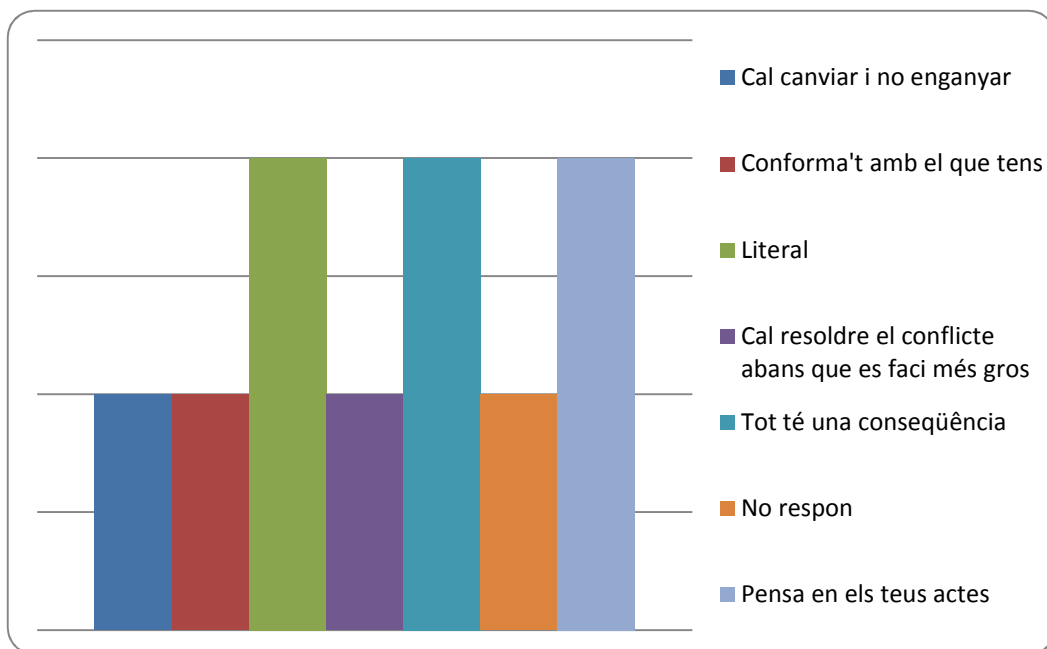


(P6) Fes una proposta de final alternatiu. Posa-hi imaginació!

Les respostes es decanten pels finals feliços sobretot per casaments en diverses versions, una “festa entre tots” o aparició de la resta de prínceps. I en una visió més realista el lector 1 afirma “las chicas se dan cuenta de que les miente y lo dejan tirado...”

(P7) Llegeix el final: ¿què farà amb totes les altres donzelles amb les quals, de passada, s’ha hagut d’anar compromentent? Uf. Què creus que vol dir? Quin missatge dóna? (P7)

Sobre el missatge, el missatge moral és el més habitual. El lector 2: “Que et conformis amb el que tens”, el 4. “Las cosas hay que hacerlas directamente si no se acumulan y se convierten en más graves”, el 5 “Totes les coses tenen conseqüències, el 6: “Que anava de confiat per la vida i després ha tingut conseqüències”, el 9: “Pensa en els teus actes abans de fer-los” i el 10: “No todo es tan bonito como crees, todo tiene sus consecuencias”.



(P8) *A la vida real t'has trobat amb alguna situació semblant. Explica-la.*

Sobre la implicació del lector amb el text. El 40% afirma que a la vida real s'ha trobat amb una situació semblant i ho relaciona amb fets familiars i íntims. Menció a banda és la curiosa i adolescent resposta del lector 3: "X va estar amb dues noies i després una d'elles es va adonar i es va quedar sense ningú"

(P9) *T'ha agradat el text? Per què?*

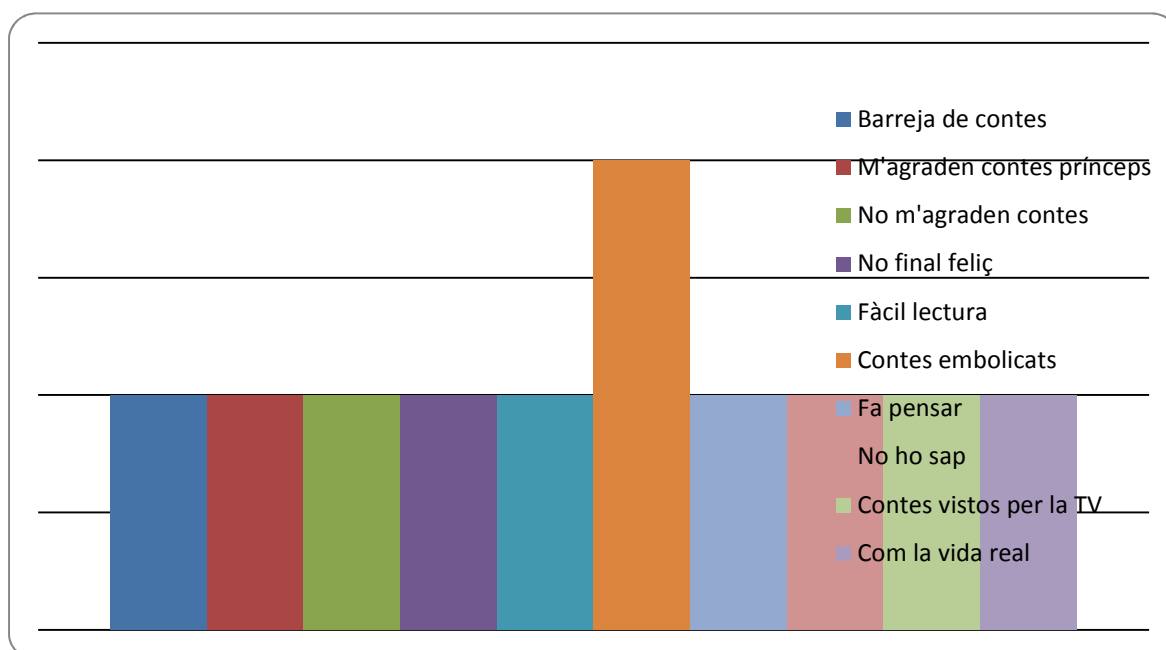
Al 60% li ha agradat la minificció. Sobre el perquè, el lector 5: "M'agrada perquè ho has de llegir moltes vegades i et fa pensar i pensar fins que arriba un moment que ho *pilles* tot", al 6: "No m'agrada perquè té molts contes embolicats" i al 10: "M'agrada perquè és una mescla de tots els contes de prínceps i princeses..."

(P10) *Creus que el títol té relació amb el text? Per què?*

Després de la lectura, el 90% veu que el títol té relació amb el text llegit. La majoria expliquen que té relació perquè de tots el prínceps blaus només hi ha un o que és un sol príncep per a moltes princeses.

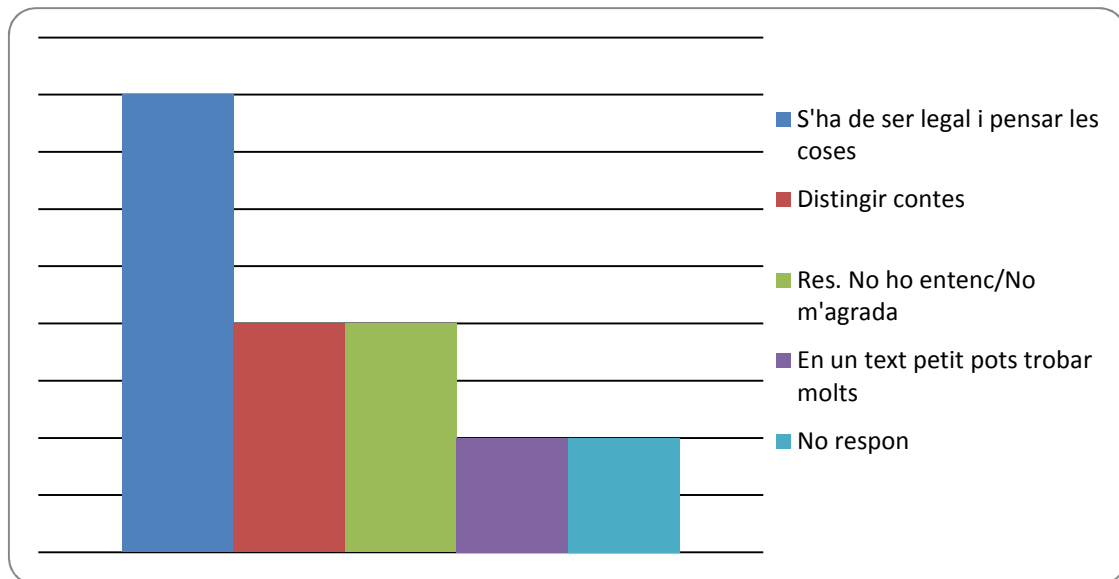
VALORACIÓ: PUNTUA L'ACTIVITAT QUE ACABES DE FER. De l'1 al De menys a més. Per què l'has puntuat així? Què has après amb el que has fet?

El 50% la valora entre el 3 i el 4 i ho relacionen amb la resposta donada a la pregunta 9 (el perquè els ha agradat o no la minificció).



En relació a la metacognició, el 40% no entén que la pregunta es relaciona amb la tasca i parlen del contingut de la minificció (ensenyança). El lector 2 afirma que la

tasca l’ha ajudat a “Saber distingir tots els contes” i el 5 “Que en un text petit pots trobar moltes coses”



Conclusions

Treballar la lectura de forma lúdica, didàctica i irònica esdevé un repte, sobretot amb alumnes a qui no els atrau llegir i els hi costa reflexionar sobre el perquè. Considero que la minificció esdevé una eina útil per treballar a l’aula, d’una banda, agrada per la brevetat, tot i la dificultat de les relacions intertextuals, i, de l’altra, en el cas de minificcions relacionades amb els contes popular poden ser més atractives pel reconeixement dels hipotextos treballats durant la primària. Com afirma Zavala (2007:95) la minificció és “l’antivirus de la literatura”, és a dir, vacuna els joves per tornar-se addictes a la lectura, corregeix problemes de lectura, permet acostar-se a obres inabastables des d’un fragment, permet reconèixer la dimensió literària en altres formes narratives (l’audiovisual) o ajuda al treball didàctic, entre d’altres “beneficis”.

Actualment amb els resultats obtinguts es valora la creació d’una activitat amb algunes minificcions de la segona part del llibre *Catàleg de monstres* per complementar el treball de les estratègies lectores al crèdit de síntesi de 1r de l’ESO.

Referències bibliogràfiques

Ambrós, A. (2014). “Hipertextos fragmentados: una propuesta para trabajar la competencia lectoliteraria en la formación inicial de docentes.” Pendent de publicació. *Textos*.

- Arellano, G. A. (2010). "Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos". *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos. Pp. 73-84.
- Díaz-Plaja, A. (2002). "Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys", en Colomer, T. (ed.) *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Pp 161-170.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectàculo*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Calvo, E. (2010). "La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil". A *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos. Pp. 13-38.
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lluch, G. (2000): "Dels narradors de contes a Walt Disney." En G. Lluch (ed), *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Alzira: Bromera. Pp.49-72.
- LLuch, G. (ed.); Gil Calvo, E. ... [et al.] (2010). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos.
- Martín Barbero, J. (2010). "Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital". A LLuch, G. (ed.); Gil Calvo, E. ... [et al.] (2010). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos. Pp. 39-58.
- Masó, J. (2012). *Catàleg de monstres*. Barcelona: Alpina.
- Mendoza, A. (2002): "La multiplicitat de referents". A Colomer, T. (ed.) (2002a). *La Literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*. Barcelona: Publicació Bellaterra. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 147-159.
- Mendoza, A. (2003) (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall. Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori.
- Mendoza, A. y Romea, C. (coord.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario..* Barcelona: Octaedro. Pp.165-181
- Morduchowicz, R., (2010). "La generación multimedia". A Lluch, G. (ed.). *Las Lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Rubí: Anthropos. Pp. 59-71.

- Pajares, S. (2004). *Literatura digital: El paradigma intertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Ramos, JM (2008). “El registro de lectura: una propuesta de aula para conocer la propia actividad lectora”. Mendoza, A. (coord.) *Textos entre textos..* Barcelona: Horsori. Pp. 159-168
- Zavala, L. (2000). “Seis problemas para la minificación, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad”. *El cuento en Red* n. 1, primavera. http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm#* Consultat el 13 d’octubre de 2013.
- Zavala, L. (2002). “El cuento ultracorto bajo el microscopio”. *RLit*. LXIV, 128.
- Zavala, L. (2007). “De la teoría literaria a la minificación posmoderna.” *Ciencias Sociales* Unisinos, enero-abril, vol. 43, número 001. Pp. 86-86.

EL BOOK-TRAILER COMO MEDIO DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA: DEL PERITEXTO IMPRESO AL EPITEXTO DIGITAL. ANÁLISIS DE RESPUESTAS LECTORAS

Rosa Tabernero
Universidad de Zaragoza
rostab@unizar.es

Resumen

La investigación que presentamos continúa estudios como los de Serafini & Ladd (2008:10) que han versado sobre el análisis de las respuestas lectoras en lo que concierne a los epitextos y la construcción de sentidos. Creemos que el book-trailer puede constituir un medio de promoción del libro infantil digno de análisis por su identificación con el microrrelato y por utilizar un entorno virtual en el que el lector del siglo XXI se mueve de forma natural. Necesitamos entender el funcionamiento interno de este constructo para aventurar en qué medida puede convertirse en un instrumento de promoción de la lectura y de adquisición de competencia literaria en el ámbito de la Web 2.0. Con este fin, se analizan las respuestas lectoras de varios grupos de Educación Infantil. Nos adentramos en lo que Len Unsworth (2006: 3) denomina literatura electrónica en la modalidad de “aumento”.

Palabras clave: *book-trailer*, respuestas lectoras, competencia literaria, literatura electrónica en modalidad de aumento.

Abstract

The research presented stems from the assumptions of these basics and takes roots in Serafini & Ladd's studies (2008:10) about the analysis of the reading responses regarding the epitexts and construction of meaning. We think that book trailer can be very appropriate instrument of Children and Young Adults book promotion for their identification with short story and for using the virtual environment in which the reader of 21st century moves naturally through. We need to understand the inner workings of this construct in order to venture to what extent can become as a tool to reading promotion and literary competence acquisition in the Web 2.0 field. To this aim, we analyze the reading responses of several groups of pupils in Childhood Education. Thus, we go into what Len Unsworth (2006: 3) calls “electronically augmented literary texts”.

Keywords: *book-trailer*, reading responses, literary competence, “electronically augmented literary texts”.

Introducción

Nace la investigación que vamos a presentar de la necesidad de obedecer a uno de los ámbitos fundamentales de la educación que no es otro que la formación de hábitos lectores en la creencia de que la lectura fundamenta nuestra construcción del mundo. La literatura responde a necesidades intrínsecas del ser humano y su conocimiento constituye uno de los principales motivos de la educación. Hablamos, por supuesto, de una lectura ética, de leer con la conciencia de leerse, como proponen Booth (2005), Nussbaum (2005).

Hemos ceñido nuestra investigación al ámbito escolar por entender que este es uno de los espacios naturales de la promoción de la lectura. Así Chambers (2007:35) establece la necesidad de realizar atractiva la presentación de las lecturas (Cf. Lluch, 2010) en el aula. De este modo, en el marco de la Web 2.0 (LLuch, 2012; Cassany, 2012; Zayas, 2012) planteamos una investigación que llevó a las aulas la promoción de la lectura de álbumes a través de la técnica cinematográfica del tráiler. Antes de adentrarnos en la investigación experimental, creímos necesario profundizar en las características del *book-trailer* para comprenderlo en todas sus dimensiones, desde las razones de su origen hasta las estrategias de construcción que explicaban su funcionamiento y su relación con los lectores modelo. Esta fue, por tanto, la primera parte de la investigación de tal modo que las conclusiones de la misma se convirtieron en hipótesis que debían ser contrastadas con el análisis, en una segunda fase, una vez determinado el corpus, de las respuestas lectoras en las aulas escogidas. A continuación exponemos las líneas principales de la primera fase para detenernos posteriormente en la segunda.

***Book-trailer* y literatura infantil y juvenil**

Marco de estudio

El *book-trailer* es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el *trailer* cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y

sonido de naturaleza hipertextual. El lector infantil y juvenil, por tanto, se convierte en uno de los receptores buscados, a manera de lector modelo, de cierto tipo de *book-trailers* ideados por las editoriales con el fin de persuadir a un receptor que se explica a través de internet (Cf. Morduchowicz, 2012). Este lector encuentra hoy en el entorno de la Web 2.0 (Cassany, 2011:12-22; 2012) nuevos modos, como el *book-trailer*, de aproximarse a la lectura.

Book-trailer y libro-álbum

Teniendo en cuenta los estudios fundamentales que sobre el álbum se han publicado (Bader, 1976; Doonan, 1999; Lewis, 1999; Nikolajeva, 2001; Van der Linden, 2007; Nodelman, 2010 y Salisbury y Styles, 2012, entre otros), resulta consecuencia lógica de la interacción que se produce entre palabra e imagen que las editoriales dedicadas a las literaturas gráficas hayan adoptado el *book-trailer* como estrategia de promoción en la red. El álbum, además, se explica tanto desde la teoría de la literatura como desde el marco de los relatos cinematográficos puesto que es habitual la presencia de recursos fílmicos en la literatura gráfica. Así la proximidad de álbum y lenguaje fílmico convierten el *book-trailer* en uno de los medios más adecuados para la publicitación del género.

El book-trailer, características y clasificación

El *book-trailer*, del mismo modo que el trailer digital, debe ser por definición breve, estimulante, elocuente y preciso (Cf. Lloret y Canet, 2008). En principio, distinguimos en el ámbito de la promoción del álbum tres grandes clases de *book-trailer*, teniendo en cuenta el formato que utilizan:

- **La presentación en Issuu** de una selección de páginas o dobles páginas que obedecen a una síntesis de los aspectos más destacables del libro. Así, por ejemplo, encontramos la presentación de *Cuando no estás* de María Hergueta (<http://issuu.com/eljineteazul/docs/cuandonoestas/1>. Última consulta 10/11/12),
- **El *book-trailer* de técnica cinematográfica** es, sin duda, el instrumento de promoción más próximo al *trailer* fílmico. Se trata de una película muy breve que adelanta la exposición de la historia. La música, la palabra oral e incluso el movimiento centran este tipo de presentación. Realmente esta

clase de *book-trailer* podría definirse como un microrrelato. Las características del microrrelato (Cf. Zavala, <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm>. Última consulta 10/11/12) se adaptan a la perfección al instrumento que estamos tratando de definir por las notas definitorias de este tipo de expresión que no son otras que brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad y virtualidad. La mayor parte de los ejemplos que proponemos parte de un ejercicio de hibridación de géneros, de base puramente intertextual e incluso metaléptica o metaficcional (Cf. Koch, <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/10recur.htm>. Última consulta 10/11/12), retóricamente definido por la elipsis como recurso fundamental. El *book-trailer* se explica desde la mezcla de formas de expresión, desde la brevedad y la fragmentariedad y, por ende, desde la elipsis y la hipertextualidad como claves de aproximación. El receptor debe colaborar en la construcción de significados a través de una lectura de carácter hipertextual (Cf. Landow, 2009; Mendoza, 2010; 2012) propia del soporte virtual que le es inherente.

Sobre la base del microrrelato, podemos distinguir diferentes tipos de propuestas:

- Aquellos *book-trailers* que parten de la exposición y suspenden la trama para “engancha” al lector. Sirvan como ejemplo *Los zapatos rojos* de H.C. Andersen ilustrados por Sara Morante de editorial Impedimenta (<http://impedimenta.es/trailers.php/los-zapatos-rojos-1>. Última consulta 10/11/12).
- Existen asimismo *book-trailers* que seleccionan un fragmento del libro, como en *Turelí, Tureló* de Elzbieta (<http://edicionesekare.blogspot.com.es/search/label/Elzbieta>).
- Por último, distinguimos aquellos *book-trailers* que están contruidos, a manera de minicuentos, sobre la base del libro original. La estrategia fundamental es la elipsis de tal modo que el *book-trailer* puede funcionar como relato terminado en sí mismo. El conocimiento del hipotexto del cuento de los Hermanos Grimm justifica de la misma manera la factura del *book-trailer* de *Blancanieves* ilustrado por I. Barrenetxea de editorial Nórdica

(<http://www.nordicalibros.com/ficha.php?id=118>. Última consulta 10/11/12). De igual forma se define *Chloe* de Peter Mc Carty (<http://bookreel.tv/chloe/>. Última consulta 25/10/2013).

- **El cortometraje de animación** basado en libros ilustrados o álbumes constituye otra clase de *trailer* de promoción de libros que excede, en casi todos los casos, el ámbito del libro para aproximarse a un discurso alejado de su origen.

El book-trailer y la promoción del libro y de la lectura

El *book-trailer* formaría parte del entorno epitextual del libro tal como lo definía Genette (2001). Sin embargo, hemos podido comprobar que el *book-trailer* corresponde, sobre todo en la segunda clase que hemos distinguido, a la traducción virtual de epitextos como los textos de contracubierta. Sería, por tanto, consecuente entender que el *book-trailer* busca también a un adulto que lo consume como mediador o como receptor último en la línea de un lector sin edad. El *book-trailer* consta, además, desde las instancias de la ficción, de una serie de elementos obligatorios que debe identificar el lector. Nos referimos a la presencia del título, autores, personajes principales o protagonistas, jerarquización de los personajes, ambientación consecuente con la historia, música que marca el tiempo y el tempo del relato, presencia de la editorial, etc. Retóricamente la utilización de elipsis en las secuenciaciones, los juegos intertextuales y la combinación de géneros, códigos y lenguajes artísticos definen a un lector colaborador, activo, crítico y reflexivo que rellena los huecos que crea el discurso para así generar sentidos.

Segunda fase de la investigación

Después de lo expuesto, estimamos necesario iniciar el estudio experimental, al entender que la fundamentación de una investigación como la que en principio propusimos debía partir del conocimiento del género y tenía que complementarse con las respuestas lectoras que encontraríamos en las aulas. Así continuábamos, desde el ámbito epitextual, estudios como los de Serafini & Ladd (2008:10) que versaron sobre el análisis de las respuestas lectoras en lo que concierne a los epitextos y la construcción de sentidos. De la primera parte de la investigación inferimos que el *book-trailer* podía constituir un medio de promoción del libro infantil y juvenil muy adecuado por su identificación con el microrrelato y por utilizar un entorno virtual en el que el lector del

siglo XXI se mueve de forma natural. El álbum, por otra parte, por sus características genéricas de hibridación de géneros y lenguajes, resultaba especialmente próximo a la dinámica del *book-trailer*. Por esta razón, después entender el funcionamiento interno de este instrumento, emprendimos la fase de carácter experimental con el ánimo de identificar en qué medida el *book-trailer* podía convertirse en un instrumento de promoción de la lectura en el ámbito de la Web 2.0, tanto desde la perspectiva de la recepción como desde la creación.

Los presupuestos de partida

Tal como expusimos más arriba, los presupuestos de partida de la investigación experimental nacieron de las conclusiones de la primera fase de la investigación que se centraba en la fundamentación teórica del *book-trailer*:

- El *book-trailer* se adaptaría sobremanera a un género como es el del **libro álbum** por sus características de hibridación de géneros y lenguajes.
- El book-trailer podría definirse como un medio de **promoción de la lectura**.
- El book-trailer constituiría un medio de desarrollo de la **competencia literaria**.

De estos presupuestos de partida se derivaron los consiguientes objetivos para el desarrollo de esta segunda fase.

- Comprobar si el libro-álbum, por sus características, se adapta al libro-álbum en solución de continuidad.
- Observar si el *book-trailer* funciona como mecanismo de promoción de la lectura.
- Definir la relación entre *book-trailer* y adquisición de competencia literaria.

Contexto de la investigación

Dos aulas de Educación Infantil del CRA de Lumpiaque (Zaragoza) fueron seleccionadas como entornos para llevar a cabo el estudio experimental. Seleccionamos este ciclo por entender que se trataba de alumnos sin prejuicios que comenzaban en este momento a aproximarse a la educación literaria dentro del currículum escolar a través de las conversaciones literarias. Este hecho facilitaba la integración del *book-trailer* en la dinámica del aula. Los grupos presentaban la siguiente composición:

- **Primer Grupo** (Irene García. Maestra)
 - Dos alumnos de 1º de Educación Infantil.
 - Dos alumnos de 2º de Educación Infantil.
 - Un alumno de 3º de Educación Infantil.
- **Segundo Grupo** (Erika Lozano. Maestra)
 - Dos alumnos de 1º de Educación Infantil.
 - Tres de Segundo de Educación Infantil
 - Cinco de Tercero de Educación Infantil. Tres de ellos con lengua materna distinta del castellano.

Cronograma

La investigación se desarrolló durante el curso académico 2012/2013. Las sesiones comenzaron en diciembre de 2012 y se prolongaron hasta mayo de 2013 con una periodicidad semanal.

BOOK-TRAILER 1: Diciembre-enero	<i>YO QUIERO MI GORRO</i> 3 Sesiones <i>ARRIBA Y ABAJO</i> 3 sesiones
BOOK-TRAILER 2: Febrero -marzo	<i>TURELI-TURELÓ</i> 2 Sesiones
BOOK-TRAILER 3: Marzo	<i>EL SOMBRERO VOLADOR</i> 3 Sesiones
BOOK-TRAILER 4: Abril	UN PERRO 1 Sesión
BOOK-TRAILER 5: Abril	<i>UN AGUJERO</i> 2 sesiones
CREACIÓN <i>Book-Trailer</i> . Mayo	PROCESO DE CREACIÓN Vídeo <i>book-trailer</i> definitivo.

Corpus

Los criterios de selección del corpus fueron más complejos de los que, en principio, pensamos en aplicar. La presencia en la red, la disponibilidad de los álbumes y la adecuación de las obras fueron los tres ejes sobre los que finalmente recayó la responsabilidad de la selección. Las dificultades con las que nos encontramos en este proceso tuvieron que ver, por una parte, con la confusión que rodea al *book-trailer* en su definición, de tal modo que se entiende en algunos casos como *book-trailer* la proyección completa, por ejemplo, de la obra escaneada en imágenes. Por tanto, existe

en la red una abundancia extrema de materiales inadecuados que se utilizan en las aulas con objetivos no demasiado meditados y que corresponden a unas malas prácticas que habría que evitar a través de una concienciación de los mediadores.

El corpus quedó como sigue:

Yo quiero mi gorro de J. Klassen (Madrid: Editorial Milrazones, 2012).

(http://www.youtube.com/watch?v=TYYQW_uCdzM. Última consulta: 26/10/2013)

Arriba y abajo de O. Jeffers (México: FCE. 2011).

<http://www.youtube.com/watch?v=djeKNSGqMqs>

Turelí, tureló de Elzbieta (Barcelona: Ekaré. 2012)

<http://edicionesekare.blogspot.com.es/search/label/Elzbieta>

Un perro de D. Nesquens y A. Gamón (Zaragoza: Sin Pretensiones. 2012).

(<http://www.youtube.com/watch?v=ehq5Sgvzdmo&feature=youtu.be>. Última consulta: 28/10/2013)

Un agujero de D. Nesquens y A. Lóbez (Zaragoza: Sin Pretensiones. 2012)

(<http://www.youtube.com/watch?v=ehq5Sgvzdmo&feature=youtu.be>. Última consulta: 28/10/2013)

El sombrero volador de D. Nesquens y E. Arguilé (Zaragoza: Sin Pretensiones. 2012)

(<http://www.youtube.com/watch?v=ehq5Sgvzdmo&feature=youtu.be>. Última consulta: 28/10/2013)

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el estudio presentó un carácter cualitativo de corte etnográfico (Cf. Corcoran y Evans, 1987; Meek, 1990; Beach, 1993). La información se obtuvo a través de las respuestas lectoras habidas en las aulas y las sesiones se grabaron y para ser transcritas posteriormente. Además se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas a las maestras colaboradoras en la investigación así como los datos procedentes del diario de observación de las mediadoras.

Las respuestas lectoras

A continuación transcribimos fragmentos significativos de las diferentes sesiones con su correspondiente análisis descriptivo-inductivo con el fin de extraer las

categorías con las que luego construir la discusión de los resultados. Se trata obviamente de pequeñas muestras de lo que supuso cada una de las sesiones.

Arriba y abajo

A1: Yo lo tengo en mi casa

A2: ¿Por qué no lo cuenta?

A3: ¿Por qué no hablan?

A4: Solo eso... lo que pasa es que es muy **corta**. Solo hay **música, no hay letras** ni nada.

(La proyección origina preguntas en los receptores a modo de inferencias sobre qué están viendo. Están acostumbrados a ver vídeos en los que los personajes hablan o hay un narrador que cuenta. En el *book-trailer* aprecian que no se dan estos elementos.

Identifican además tres claves de composición del *book-trailer*: brevedad, música y el carácter no impreso).

Un agujero:

A4: ¿Este cuento de quién es? (*muy atentos ven el vídeo*)

Maestra: ¿Queréis ver el libro?

Todos: Sí: Es más corto

Maestra: ¿Es corto el libro o el vídeo?

A1 y A3: El vídeo

Maestra: Ahora lo vamos a leer II lo tengo aquí II se llama *Un agujero*.

(Identifican el *book-trailer* con un cuento. En el momento del comienzo del vídeo ya relacionan *book-trailer* con un cuento. Preguntan por el autor, lo cual implica que reconocen una de las instancias del discurso).

Creación: El cuento redondo

Maestra: (...) La verás pero antes tenemos que pensar ¿qué queréis poner en la película del libro?

A2: Pues un coche

A3: Una muñeca

Maestra: Ahora os pregunto ¿esta película que vamos a hacer de qué va a hablar?

A2: De San Jorge y el Dragón

(Se activa el intertexto lector, como se puede comprobar en la intervención de A2. Recuerdan argumento, escenas y personajes).

Maestra: ¿Qué creéis que es importante que pongamos en el video?

A2: El protagonista

A2: Sí

Maestra: ¿Quién es el protagonista de nuestro cuento

A3: El caballo en otro sitio III porque III me acabo de inventar una cosa III porque no entramos todos en el cuento y nos montamos II uno en el león I otro en el caballo.

Se reconstruye oralmente el cuento entre todos para seleccionar qué van a contar en el *book trailer*. Seleccionan partes. Eligen personaje protagonista, discuten y deciden.

Maestra: De acuerdo de momento el león y el caballo pero ¿dónde los ponemos?
 A2: Pues en el ordenador
 Maestra: Sí lo haremos en el ordenador pero ¿el león y el caballo estarán en algún sitio?
 A2: Pues
 A4: En el bosque
 A3: No. En su casa
 Maestra: Muy bien. Habéis dicho el león y el caballo en casa, en el bosque y en la cárcel. Todos a la vez no puede ser. Primero, Segundo y Tercero. ¿Primero dónde?
 A3: Primero en la casa del bosque del león.
 Maestra: Hay que pensar si queremos poner texto. ¿Os acordáis de que en los *book-trailers* hay algo escrito. Bueno hay que pensar un montón de cosas.
 A2: Que tenga canción
 Maestra: Os pregunto: ¿ponemos el león y el caballo en la casa del bosque? ¿ponemos pinceladas? ¿trozos del cuento?
 A4: Ponemos nuestros nombres
 Maestra: ¿Puedo saber cómo es que has dicho de poner vuestros nombres?
 A4: Los escritores del cuento
 Maestra: En lugar de elegir yo cómo va a ser la casa, el bosque y la cárcel, lo vais a elegir vosotros ¿cómo queréis que sea el bosque?
 A2: Que sea con muchos árboles y hierba
 Maestra: Vamos a buscar un bosque y a ver si os gusta
 ((la maestra busca en el ordenador imágenes de un bosque))

(Discuten cómo van a crear los diferentes (tres) escenarios del *book-trailer*, la secuenciación de los acontecimientos, deciden los espacios en los que se va a desarrollar la trama).

A1: Eh, ahí están el caballo el león I la casa I la cárcel
 Maestra: esto es...
 A3: Con letras
 Maestra: ¿Qué letras?
 A3: Un día
 Maestra: ¿Qué pongo?
 A3: Pon el vídeo otra vez para que...
 Maestra: Un día fueron
 A3: A la casa del bosque porque estaban cansados y después a la cárcel
 Maestra: ¿Pongo eso? ¿Falta algo más?
 A3: Falta una música

(Seleccionan las fases de las que va a constar el documento audiovisual y se dan cuenta de que falta música. Escuchan entre las diferentes canciones que la maestra propone y finalmente, en correspondencia con el bosque, eligen la compuesta por Carlos Núñez).

Estas son algunas de las pantallas del *book-trailer* elaborado.



Entrevistas y diarios

De las entrevistas y los diarios de las maestras colaboradoras se desprendieron diferentes apreciaciones. Tanto en un lugar como en otro, las participantes insistían en la especial incidencia de las actitudes de recepción y en el interés que suscitó el proceso de reflexión, dado el soporte utilizado. Llamaron la atención sobre la presencia de malas prácticas habituales y sobre la presencia, durante el proceso de creación, de un lector distante, que descubría las diferentes instancias de la enunciación literaria.

Así mismo, a pesar del hábito generado por la iniciación de las sesiones con el *book-trailer*, las mediadoras observaron que los alumnos mostraban una inclinación al libro, el objeto central de cada una de las conversaciones, independientemente del visionado del *trailer- book*.

Identificación de categorías

Si tomamos como referencia el conjunto de categorías que utiliza L. Sipe (2008) en el análisis de las respuestas lectoras en su investigación en función de los cinco aspectos que atañen a la comprensión lectora (analítica, intertextual, personal, transparente y performativa¹), fueron las categorías que implicaban un mayor grado de análisis literario las que se mostraron con mayor asiduidad en las intervenciones de los alumnos. Las categorías analítica, intertextual y performativa fueron las preponderantes. Las dos primeras se reflejaron en el proceso de creación, actividad en la que se proyectó la capacidad de análisis de los diferentes elementos que intervienen en el discurso del álbum o del libro ilustrado. La tercera apareció en pocas ocasiones pero de forma muy significativa. Proponemos a continuación uno de los fragmentos en los que se resume la estas tres actitudes básicas.

¹ La categoría analítica implica la realización de la interpretación a través de la información que ofrece el discurso. La intertextual manifiesta las relaciones entre diferentes discursos, la personal implica una proyección emocional del receptor, la transparente supone una ruptura de los niveles de ficción y la performativa nace de la posibilidad de jugar con las propuestas del propio discurso. (Cf. Sipe, 2008)

Maestra: ¿Qué creéis que es importante que pongamos en el vídeo?

A2: El protagonista

A2: Sí

Maestra: ¿Quién es el protagonista de nuestro cuento

A3: El caballo en otro sitio porque me acabo de inventar una cosa. Por qué no entramos todos en el cuento y nos montamos uno en el león y otro en el caballo.

Una cuarta categoría tiene que ver con lo que V. Calvo (2011) denominó **categoría creativa**, categoría que vertebró el proceso de creación desde su inicio en la última propuesta, la que se titula *Cuento redondo*.

La identificación de estas categorías, tanto en las respuestas como en el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas y los diarios, puso de manifiesto la validez del *book-trailer* en la adquisición de la competencia literaria. No quedó tan claro, sin embargo, la definición del *book-trailer* como recurso de promoción de hábitos lectores en las aulas, al menos en los contextos propuestos, puesto que no se terminó de contemplar la relación entre el visionado y los requerimientos de los alumnos. Ni la categoría personal ni la transparente fueron representativas en este sentido.

Análisis de resultados

Conviene en este apartado remitirse a los presupuestos de partida y a los objetivos expresados al comienzo de esta exposición.

En primer lugar, del análisis realizado, se infiere que el álbum, por sus características de hibridación de géneros, resulta una propuesta muy sugerente en lo que a la construcción del *book-trailer* se refiere. Se trata en ambos casos de realizaciones multimedia. Así lo confirma la abundancia de aplicaciones digitales de álbumes con las que nos está obsequiando el mercado. Repárese, sin ir más lejos, en la edición para iPad del *Soñario* de J. Sáez Castán.

Sin embargo, hemos entendido en lo que llevamos de investigación que el *book-trailer* es un instrumento de promoción del libro más dirigido al mediador que a los destinatarios últimos. En este sentido, enlazamos con la primera fase de la investigación y estimamos que nuestro objeto de estudio se acerca más a un microrrelato con valor en sí mismo dependiente de unos criterios puramente artísticos que a un instrumento de promoción de hábitos lectores, tal como hemos comprobado en las aulas. Sería, por tanto, consecuente entender que el *book-trailer* busca no solo a un lector infantil o juvenil que se mueve en la red sino también a un adulto que lo consume como mediador o como receptor último en la línea de un lector sin edad. Una vez más, nos encontramos

ante esa lectura bicéfala que caracteriza el discurso literario infantil y juvenil. Así *trailers* como los de *Alicia en el país de las maravillas* de editorial Nórdica (<http://www.nordicalibros.com/ficha.php?id=56>), por ejemplo, presentan las características que comentamos y buscan como receptor cómplice a un adulto mediador que pueda recomendar la lectura. De ahí esa insistencia en la factura del constructo.

Por último, del análisis de los documentos relacionados con la creación, inferimos la relación directa entre el *book-trailer* y la adquisición de la competencia literaria. Por sus características de elaboración, el *book-trailer* se erige como un instrumento que centra las principales instancias que intervienen en el discurso literario. De este modo, se podría definir como instrumento de aplicabilidad al aula. El acto lector adquiere su máxima expresión en la lectura literaria de tal modo que las actividades de decodificación, interpretación y reflexión como estrategias propias de la competencia lectora constituyen la base del desarrollo de la competencia literaria (Cf. Mendoza, 1998). Por otra parte, los libros infantiles constituyen la mejor herramienta para desarrollar la competencia literaria, tal como señala T. Colomer (2005: 99-11). Desde esta perspectiva, el *book-trailer*, en su faceta de recepción y de creación, puede constituir una de las herramientas de trabajo de la competencia literaria, comunicativa y, por supuesto, digital en el marco de la web 2.0.

Necesitamos, eso sí, continuar la fase experimental del estudio tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria para llegar a unas conclusiones definitivas que incorporen además las variables propias de cualquier aplicación.

Referencias bibliográficas

- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the Beast within*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Beach, R. (1993). "A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories". NCTE *Teacher's Introduction Series*. Ed. David A. Hamburg. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Booth, W. (2005). *Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción*. México: FCE.
- Calvo, V. (2012). "Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua". *Ocnos*. 7, 123-137.
- Cassany, D. (2011). "Después de internet...". *Textos*, núm. 57. Pp. 12-22.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corcoran, B. y Evans, E. (Eds.) (1987). *Readers, Texts, Teachers*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. FCE: México.
- Doonan, J. (1999). “El libro-álbum moderno”. En AA. VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro. Pp. 46-65.
- Gaudreault, A. y F. Jost (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Genette, G. (2001) *Umbrales*. Madrid: Siglo XXI.
- Koch, D. M. (2010). “Diez recursos para lograr la brevedad en el microrrelato” (<http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/10recur.htm>. Última consulta 10/11/12)
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós
- Lewis, D. (1999). “La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción”. En AA. VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro. Pp. 77-88.
- Lloret Romero, N. y F. Canet Centellas (2008). “Nuevos escenarios, nuevas formas de expresión narrativa: La Web 2.0 y el lenguaje audiovisual” [en línea]. “Hiptertext.net”, núm. 6. (<http://www.hiptertext.net>. Última consulta 10/11/12)
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros infantiles y juveniles. Los comités de valoración en las bibliotecas públicas y escolares*. Gijón: Ediciones Trea.
- Manguel, A. (2012). *El sueño del Rey Rojo. Lecturas y relecturas sobre las palabras y el mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meek, M. (1992). “Why Response?”. *Reading and Response*. Ed. Mike Hayhoe. Buckingham: Open University Press. Pp. 1-12.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2010). “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”. En Mendoza, A. y C. Romea (coords). *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona: Horsori. Pp. 143-174.
- Mendoza, A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: FCE.

- Nodelman, P. (2010). "Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil". En AA. VV. *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Barcelona: Gretel/Banco del Libro. Pp. 18-32.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid: Mínimo Tránsito.
- Salisbury, M y M. Styles (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Art. Blume.
- Serafini, F. & Ladd, SM (2008). "The challenge of moving beyond the literal in Literature discussions". *Journal of Language and Literacy Education*, núm. 4(2), pp. 6-20. (Disponible en http://www.coe.uga.edu/jolle/2008_2/challenge.pdf. Última consulta 10/11/12).
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficticiales*. Caracas: Banco del Libro.
- Sipe, L. R (2008). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Styles, M. y Arizpe, E. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Unsworth, L. (2006): *E-Literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning*. New York: Routledge.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.
- Zavala, L. "Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: brevedad, diversidad, complicidad, fractalidad, fugacidad, virtualidad". En <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm>. (Última consulta 10/11/12).
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.

TEJIENDO COMPROMISO: UNA EXPERIENCIA RECOGIDA EN LOS DIARIOS DIALÓGICOS EN EL AULA VIRTUAL DE DLL

Consol Aguilar
Universidad Jaume I

Resumen

Nos situamos en la teoría crítica, el aprendizaje dialógico y la defensa del currículum democrático en la formación inicial de maestros y maestras. Defendemos relaciones comunicativas dialógicas. Utilizamos dos herramientas básicas: los *diarios dialógicos* unidos al concepto freireano de lectura que nos lleva de la lectura de palabra a la lectura de la realidad, en reconstrucción constante en el aula virtual y unidos a los debates presenciales en las asambleas deliberativas en clase y el *aula virtual*, que organiza y estructura de manera pública y compartida nuestro trabajo, desde discursos multimodales e hipertextuales, favoreciendo una DLL crítica frente a los (ab)usos discursivo que favorecen la transformación de desigualdades sociales, fomentando el empoderamiento del estudiantado.

Palabras clave: DLL crítica, aprendizaje dialógico, alfabetización digital, diarios dialógicos.

Abstract

We are located in critical theory, dialogic learning curriculum and the defense of democracy in the initial training of teachers defend dialogic communicative relationships. We use two basic tools: the papers attached to the concept Freirean dialogic reading brings us word reading to reading reality in constant reconstruction virtual classroom and connected to classroom discussions in deliberative assemblies and class virtual classroom, organizes and structures publicly and shared our work, from multimodal and hypertextual discourse, favoring a DLL critical of the (ab) uses discourse that promote the transformation of social inequalities, promoting the empowerment of students.

Keywords: DLL critical, dialogic learning, digital literacy, dialogic day.

*En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos
sobre la democracia, la escuela debería
comprometerlos en la práctica de la democracia.*

(Noam Chomsky, 2010:41)

La experiencia se ha desarrollado en el marco de un proyecto USE (de innovación educativa) de la Universitat Jaume I, “La formación crítica en DLL en la formación de maestros-as en el EEES: una experiencia educativa de transformación desde el aprendizaje dialógico en la asignatura MI1011” (referencia 2623/12), el curso 2012-2013, en el grado de Maestro-a en educación infantil, desde el grupo de investigación de la UJI "Didàctica de la llengua i la literatura i pedagogia crítica", en una clase de 102 estudiantes.

Nuestra alternativa de trabajo se define como partidaria de la opción crítica y, por consiguiente, de un enfoque comunicativo de la DLL ligado a un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el aprendizaje dialógico, reconocido por la Comisión Europea. Desde el CREA, uno de los centros de investigación con más prestigio internacional, se defiende el aprendizaje dialógico, que se desarrolla en un contexto educativo en el que, además, de tener en cuenta sólo las interacciones entre contenidos / profesor-a / estudiante, se incluyen los contextos socioculturales del aprendizaje, teniendo en cuenta las variables que favorecen el éxito escolar.

Nuestro posicionamiento pedagógico es la teoría crítica, unida a una práctica comprometida que iguala el aprendizaje y la creación de ciudadanas y ciudadanos críticos, defendiendo la relación entre competencia comunicativa y educación democrática. En la vanguardia de la DLL la relación entre competencia comunicativa y educación democrática es clara (Lomas y Ruiz, 2011), así lo demuestran las investigaciones desde la emancipación comunicativa (Lomas, 2011) en la línea freireana (recordemos que Freire es el autor del ámbito educativo más citado por la comunidad científica internacional) o la orientación sociocultural ligada a la literacidad crítica (Cassany, 2006). Y este es nuestro posicionamiento (Aguilar, 2012c:6-7):

La teoría crítica defiende la radicalización de la democracia entendida como la defensa de la extensión de los derechos y las libertades para *toda* la ciudadanía (*por eso* es radical, no por otras (re)significaciones que pretenden desprestigiarla), la defensa de la transformación de las desigualdades sociales y educativas. Exige compromiso como formadoras y formadores, coherencia entre la teoría y la práctica. Exige compromiso en la construcción de la vida comunitaria en torno a un proyecto de posibilidad y de transformación. Nos exige compromiso con la política

cultural y educativa que favorece la transformación de las desigualdades, porque concibe al profesorado y al estudiantado como agentes del cambio social.

La DLL ligada a la teoría crítica radical se compromete a generar acciones e investigación que transformen situaciones de desigualdad social, entre las que podemos señalar: exclusión social, sexismo, violencia de género, racismo, discriminación por razón de diversidad física u homofobia.

Consecuentemente cuatro temas se entrelazan en la asignatura: género, interculturalidad, diversidad (funcional, social, sexual...) y paz. Que, a su vez, aparecen cruzados por el poder. Además, como defiende Luis Torrego (2012:3) es muy importante que la formación inicial ayude, a los futuros y futuras maestras, a que sean conscientes de las funciones sociales y políticas de la realidad educativa, desde el compromiso político y ético.

Retos metodológicos

Giroux nos recuerda que debemos rechazar la metodología crítica desde una visión errónea y reduccionista, puesto que va unida a una determinada opción ideológica educativa (Giroux, 2008:17-20), una teoría y práctica desde el compromiso y empodera al estudiantado como agentes críticos a favor del cambio social. Pretendemos que el maestro / la maestra sea capaz de transmitir a su alumnado una serie de recursos que lo posibilitan como creador activo de la cultura donde vive.

Nuestra opción metodológica se sitúa en el aprendizaje dialógico y, consecuentemente, en dinámicas de trabajo ligadas a las interacciones sociales comunicativas que fomenten relaciones igualitarias, recogiendo lo que la vanguardia de la comunidad científica defiende como metodología óptima en la formación inicial de maestros y maestras en la sociedad de la información (Aubert, A. - Flecha, A. - García, C. - Flecha, R. - Racionero, S., 2009). También se nutre de autores y autoras que han aportado teorías y experiencias a la pedagogía crítica y propuestas de DLL ligadas a la alfabetización digital en la misma línea (Cassany (2006, 2008, 2009,2011), Cummins (2002), Van Dijk (2003), Freire (1989), Macedo (2005), Gee (2005), Lomas (2011), Unamuno (2004), Mendoza (2012), Torres (2001), Wells (2001)...).

Appel y Beane (1997) señalan dos aspectos para favorecer una educación democrática: a) crear estructuras y procesos democráticos y, b) crear un currículum que aporte experiencias democráticas al estudiantado. La DLL ligada a la teoría crítica se compromete en favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que reflexione en torno

a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiante y a como construye el profesorado su discurso, su ideología educativa y desde qué valores, creando una relación entre conocimiento y poder, ligada al diálogo y al compromiso crítico personal. Por tanto la formación inicial en DLL debe ayudar a que los futuros-se maestras sean conscientes de las funciones sociales y políticas de la realidad educativa desde el discurso (los diversos discursos). Esta propuesta convierte el aula de clase y el aula virtual en una comunidad de aprendizaje, reflexionamos en torno a qué tipo de interacciones y de procesos comunicativos nos conducen hacia acciones igualitarias y transformadoras (generadoras de igualdad social) o acciones desiguales y de poder (que generan desigualdades sociales). Y lo hacemos desde evidencias científicas, desde teorías y prácticas que ya han demostrado su utilidad como buenas prácticas, porque, como se defiende desde el CREA (Aubert et al., 2008:235):

para mejorar nuestra educación se necesita mucha buena voluntad, pero no basta con ella; se requiere que las propuestas que se hagan no sólo sean producto de la buena intención, sino también de una intención suficientemente buena que incluya el esfuerzo por buscar las actuaciones que dan mejores resultados.

Y en estas acciones, teorías y prácticas nos basamos, intentando una formación en DLL, en la formación inicial de maestros y maestras, ligada a lo que ya se ha demostrado que realmente funciona para innovar y transformar en educación.

Nuestras herramientas.

Lo primero que hicimos en la asignatura fue constituirnos como asamblea, una herramienta de transformación y democracia. A partir de aquí vamos construyendo nuestro trabajo desde dos herramientas básicas: los diarios dialógicos y el aula virtual.

1) Los diarios dialógicos. Venimos trabajando con ellos desde el año 2004 y desde el año 2007 también los utilizamos en el aula virtual (Aguilar, 2007 y Aguilar et.al. 2011). En los diarios dialógicos, colgados en el aula y en constante (re)construcción, la reflexión va unida a la escritura y a la lectura. Y la lectura del mundo y de la escuela que se realiza va unida a los textos que se producen: es el camino de la vida a la tinta (Aguilar, 2012b:898).

El grupo-clase se ha organizado para la elaboración de los diarios en 10 grupos reducidos heterogéneos. Cada día hay que colgar en el aula una reflexión de los grupos reducidos en los que se ha dividido la clase, sobre la teoría a trabajar. Y cada grupo-reducido plantea dos interrogantes que se debaten en la asamblea plenaria en cada

sesión de clase. Como decía Freire, debemos favorecer una pedagogía de la pregunta y no una de la respuesta. Así hemos debatido, tras leer los textos y entrar en los foros (donde cada estudiante seguía creando sus propios itinerarios que luego compartía con el resto de compañeros y compañeras), temas como la importancia de la interacción en la conceptualización del lenguaje y del mundo; los contextos socioculturales del aprendizaje de la DLL; la voz de las subculturas en el aula; la emancipación comunicativa; como vivimos los contextos con diversidad lingüística y cultural; los discursos y el poder y su relación con la vida cotidiana; las lenguas minorizadas o la desigualdad comunicativa. Por ejemplo, a través de los foros y el acceso a materiales de trabajo hipermodales e hipertextuales (vídeos, películas, canciones, blogs, wikis, podcast, fanfics, publicidad, viñetas, conferencias, entrevistas,...), hemos comprobado que, si el inglés es una lengua de poder en relación al español, el español también lo es en relación al catalán o en relación a minorías étnicas como la quechua, con lenguas de las que desconocían su existencia. Y así, por ejemplo, les ha impresionado oír hablar en quechua y descubrir la indefensión (por ejemplo jurídica), que la desigualdad lingüística implica en la vida de miles de personas. O escuchar conferencias en los foros de los mismos autores y autores de los que hemos debatido artículos en clase. El debate en clase es importante porque, además, ayuda a desarrollar el debate intelectual, tan necesario en la formación universitaria y en la formación inicial de maestros y maestras, un debate desde el rigor, que favorece la reflexión crítica frente a la manipulación informativa y, también, el posicionamiento profesional como futuros maestros y maestras. Y recogen en sus textos argumentos debatidos de todos los autores y autores que se han ido leyendo, contrastando, debatiendo, como, por ejemplo, cuando debaten sobre como el poder que ve amenazados sus intereses por una escuela verdaderamente democrática, influye en el funcionamiento de la vida diaria de la escuela.

También se realizan prácticas o talleres en grupo, que están integrados por personas pertenecientes a diversos grupos-reducidos, para enriquecer el discurso desde la diversidad. Posteriormente, si así lo desean, los grupos pueden modificar el texto colgado por el grupo-reducido enriqueciéndolo con las aportaciones del debate de la asamblea plenaria de ese día. Los temas de debate diarios de cada sesión en el aula virtual exploran y amplían el contenido teórico debatido desde los foros, desde información hipertextual y multimodal. Toda la información es siempre pública y compartida.

Los diarios nos ayudan a reflexionar sobre nuestra práctica en las clases presenciales, reformulando la teoría desde cuatro puntos básicos: la reflexión sobre la acción y la discusión entre grupos de iguales, la igualdad desde la diversidad, el trabajo solidario y, la inclusión de otras voces y colectivos que trabajan desde una concepción radical de la democracia (Flecha- Gómez, 1995). Suponen una reflexión diaria para no perder los detalles de cada día, pero también una herramienta de análisis longitudinal en el tiempo.

A través de los diarios dialógicos, colgados cada día en el aula y abiertos a cualquier visitante externo (nuestros y nuestras nómadas virtuales) que quisiera compartirla, hemos reflexionado sobre nuestra propia práctica en las clases presenciales y reformulado, desde la teoría, todo aquello que íbamos debatiendo, de qué manera el estudiantado iba reconstruyendo y transformando el conocimiento, las emociones, la actitud, los posicionamientos como futuras y futuros maestros, desde elementos de reflexión sobre la acción y de discusión entre grupos de iguales, incluyendo con total protagonismo la voz del estudiantado. Marilyn Cochran-Smith y Susan L.Lytle, entendiendo la investigación como desafío y como crítica, como elemento que genera conflicto con los esquemas tradicionales acerca de qué conocimiento se genera y sobre cómo debe ser interpretado y utilizado (Cochran-Smith y Lytle, 2002:17), destacan (Cochran-Smith y Lytle, 2002:57-58) la capacidad de los diarios como medio de retroalimentación con la realidad:

Los diarios son recuentos de la vida en el aula en los que los profesores registran observaciones, analizan sus experiencias y reflexionan a interpretan sobre sus prácticas a lo largo del tiempo. Los diarios recogen descripciones, evocaciones de recuerdos, comentarios y análisis. De forma semejante en cierto sentido a las notas de campo de la etnografía, los diarios capturan la inmediatez de las percepciones que los docentes captan sobre lo que sucede en su aula, sobre sus estudiantes y lo que ello significa para la práctica continuada de su docencia. Además, ya que los diarios se constituyen como registros escritos de la práctica, proveen a los profesores de un modo de revisar, analizar y evaluar sus experiencias a lo largo del tiempo desde una amplia gama de esquemas de referencia. Y también posibilitan el acceso a las formas en las que los profesores construyen y reconstruyen sus perspectivas interpretativas al utilizar los datos de sus aulas.

2) *El aula virtual.* Utilizamos el aula virtual como un entorno virtual de enseñanza / aprendizaje que da apoyo complementario a las clases presenciales, basado en el software libre Moodle. Esta herramienta organiza y estructura gran parte del trabajo de la profesora y de los estudiantes de manera pública y compartida. El trabajo de la profesora se centra en el grupo-clase y las tutorías a grupos-reducidos e

individuales. El trabajo desde el aula virtual sigue la metodología científica ligada a la investigación, el análisis y la información compartida, en lugar de un conocimiento receptivo, estático y cerrado. Además facilita el acceso gran cantidad de documentos de varias formas, géneros y formatos, la multimodalidad, la hipertextualidad, la multitarea, el autoaprendizaje y la cooperación como comunidad de aprendizaje.

Una muestra de la importancia de los foros es que, además del estudiantado que ha entrado para escuchar o ver algún material y no ha dejado huella, hay un total de 1882 intervenciones escritas del estudiantado en los foros, lo que nos da una idea de la importancia que han tenido en el desarrollo de la asignatura.

Cassany (2011:187-188), nos recuerda la necesidad de un cambio, para que los maestros y maestras podamos hacer bien nuestro Trabajo desde la relación interdisciplinar y desde el compromiso:

En la escuela esperamos cambios importantes. No tiene sentido cuantificar la educación como horas de clase o como horas de enseñanza presencial, si el aprendiz aprende fuera del horario escolar y de las paredes del centro. Son obsoletos los libros de textos monológicos, monomodales y expositivos, en papel, en PDF o alojados en una web editorial. Será necesario revisar los currículums cerrados o centrados en contenidos locales, las clases magistrales, los ejercicios de memorización, las tareas fuera de línea o las que impiden acceder a la red, los trabajos individuales que prohíben hablar con los compañeros. Será necesario enseñar a “leer” críticamente fotos, vídeos, audios y perfiles de redes sociales. (...) es un giro copernicano, para el que algunas estructuras educativas no están preparadas (...). La investigación básica tiene que explorar estas nuevas maneras de leer y escribir; tiene que confirmar que los métodos que ensayamos en la red son beneficiosos y que aportan mejoras sustanciales.

Jordi Adell (2001,12-13) nos señala otro escollo a superar con las TIC ligado a la ideología educativa y la cultura escolar:

Las NTIC llevan implícito un modelo docente basado en la investigación y el aprendizaje descentralizado y autónomo, formando redes distributivas, garantizando el acceso a las fuentes primarias (sin demasiado mediación), redefiniendo los roles tradicionales,etc. Un ejemplo de esta rigidez es el modo en que la universidad literalmente se “carga” la innovación didáctica.¿Cómo se evalúan los conocimientos adquiridos durante el estudio del hipertexto? ¿Y de un proceso de búsqueda, selección y análisis de información sobre un tema determinado por internet? ¿Qué ocurre cuando el docente o la institución ya no definen el conocimiento valioso?(...) Sin embargo el camino no es fácil: las organizaciones tienden a fagocitar e integrar las innovaciones si perturba al resto de elementos (y aparentemente reduce su efectividad) o el equilibrio de poder

interno hasta hacerla irrelevante, irreconocible o inocua para quienes detentan el poder. Las innovaciones que amenazan la hegemonía de poder tienen una vida muy corta, aunque, en numerosas ocasiones se trata de “daños colaterales” no previstos inicialmente.

El aula virtual y los diarios dialógicos, que ahora trabajamos en segundo curso, los recupera el estudiantado, en cuarto curso, en la asignatura MI1034 incorporando las Tertulias Literarias Dialógicas de Literatura Infantil y Juvenil (TLD de LIJ), diseñadas, implementadas y con resultados compartidos en los foros adecuados desde el curso 2005-2006 desde la DLL en la UJI (Aguilar, 2012). Se sitúan en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas (Flecha, 1980) (que actualmente se están implementando en los programas educativos más importantes como, por ejemplo, las universidades de Harvard y de Massachusetts en EEUU o el ALNARC en Australia), la conceptualización de la lectura dialógica en el contexto práctico de las TLD y las comunidades de aprendizaje. Es una acción educativa que genera transformación cultural, social y personal desde la construcción intersubjetiva del sentido del texto. Y, consecuentemente incorporamos la lectura dialógica (Aguilar.-Alonso-Padrós-Pulido, 2010).

Contemplar la diversidad para ser iguales

Es importante tener en cuenta, en relación al estudiantado, que:

a) No todo el estudiantado nacido desde 1993 es nativo digital:

Cassany y Ayala (2008:56) señalan las diferencias que Prensky identifica entre los/las nativos digitales y las/los inmigrantes digitales:

Nativos-as digitales	Inmigrantes digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento paralelo: multitareas. • Procesamiento e interacción rápidos. • Acceso abierto: hipertexto. • Multimodalidad. • Conexión en línea con la comunidad. • Paquetes breves de información. • Aprendizaje con juego y diversión. • Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento secuencial, monotarea. • Procesamiento e interacción lentos. • Itinerario único: paso a paso (lineal). • Prioridad de la lengua escrita. • Trabajo individual, aislamiento. • Textos extensos. • Aprendizaje con trabajo serio y pesado • Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

Por su parte, A. Mendoza evidencia la necesidad de leer hipertextos en nuestro contexto tecnológico y social (2010:153-154) y destaca:

El reconocimiento del carácter hipertextual del discurso es factor de primer orden para conseguir que el lector realice el esfuerzo cognitivo de reconocer, señalar, relacionar lo que expone el texto con sus referentes (claves o indicios hipotextuales). La recepción requiere *poder/saber* detectar (o sea, identificar, reconocer los indicadores intertextuales) y reaccionar con las aportaciones específicas que se suponen coherentes según el tipo de lector previsto como destinatario.

Y señala la capacitación que debe proporcionar la formación del lector-a en hipertextos (2012:20):

consiste esencialmente en capacitarle para que sea capaz de: a) gestionar sus actividades cognitivas (asociar contenidos, dar coherencia a datos, informaciones y significados de forma significativa;b) controlar metacognitivamente sus actividades (cuándo, cómo, por qué, para qué las realiza); c) crear redes (semióticas y semánticas), relacionar y contrastar contenidos, comprobar las (evidentes o posibles) conexiones; d) regular su interacción con el texto, la cual lleva a avanzar y releer, a descubrir y a relacionar, a recrear y valorar las cualidades del nuevo hipertexto (la nueva creación literaria) que se está leyendo.

También nos recuerda que se debe valorar si el lector o lectora es capaz o no de controlar su propia trayectoria de busca y lectura en la red o en los espacios del hipertexto digital y su relación con el dominio de la lectura lineal y subraya (2012:10).

La diversidad o complejidad de referentes de un discurso hipertextual concreto (...) puede dificultar la construcción del significado según las características y el nivel de formación del lector. La falta de conocimientos (y de reconocimientos) puede hacer que su lectura resulte inviable, especialmente en el caso de que el hipertexto incluya (híper) vínculos con referentes complejos y/o desconocidos para el lector, lo que motivaría que éste se encontrara incapaz de establecer “conexiones” y de construir la comprensión de las sucesivas secuencias textuales que corresponden a diferentes textos, y a la vez a un solo hipertexto, por lo que la recepción lectora fracasaría.

Y señala el reto de la DLL (Mendoza, 2012:25):

La educación literaria y su ámbito didáctico actualmente tienen el reto de formar al lector sobre las distintas perspectivas del hecho hipertextual – modalidades en el discurso, lectura no lineal, la lectura como navegación entre textos, inclusión de referentes que aparecen y reaparecen, se transforman o migran de un texto a otro, aspectos que condicionan e incident en la recepción lectora-. (...) Leer hipertextos es un reto positivo que requiere: a) revisar los componentes de la competencia lectora para adecuarla a procesos y “trayectos” en los que la linealidad/no linealidad y, sobre todo, la multimodalidad textual requieren nuevas estrategias; b) potenciar al máximo la coordinación de actividades cognitivas, porque el lector ya

no solo (re) construye el significado, sino que ha de construir el propio itinerario, o sea, la textualidad;c) controlar y regular el avance por su propio itinerario lector a partir de sus opciones y con ello determinar el (híper)texto que resulta de su coherente lectura.

b) *No todo el estudiantado (ni el profesorado) realiza una lectura crítica:*

Daniel Cassany subraya la necesidad, evidenciada desde las ciencias del lenguaje, de la *criticidad*, como propuesta para educar a la ciudadanía en la lectura y la escritura actuales, desarrollando la capacidad para comprender y escribir la ideología de los textos críticamente (2011a:89). Y expone (2011a:90):

Las comunidades letradas contemporáneas, que buscan la democracia y la justicia, aspiran a erradicar las pistolas y los puñetazos y a resolver sus diferencias con la confrontación, el dialogo y la negociación de los discursos- con sus ideologías. En este sentido, leer y escribir son las armas para ejercer el poder, para entender los discursos que gobiernan nuestro mundo, para acceder a los recursos de la comunidad, obtener derechos y cumplir deberes. Nuestra identidad social y el poder que conseguimos dependen, en parte, de las prácticas letradas que podamos llegar a desplegar y de la pericia con que lo sepamos hacer.

Cassany señala, también, las diferencias entre lectura crítica y acrítica (2011a y 2011 b).

Lectura acrítica	Lectura crítica
<ul style="list-style-type: none"> • Se busca el significado que es único y constante •La <i>interpretación personal</i> satisface •Se leen <i>igual</i> todos los textos •Énfasis en el <i>contenido</i>; se buscan las ideas principales. •Atención a lo <i>explícito</i>, lo obvio. • Hay satisfacción con una <i>fente única</i>. • Las <i> citas</i> son reproducciones <i> fieles</i>. • <i>Sin formación</i> en aspectos clave del discurso •Comprender exige creerme el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay varios significados que además son dinámicos, situados. •Dialoga, busca <i> interpretaciones sociales</i> (negociadas, integradoras) •Se lee de manera <i>diferente</i> en cada situación (según el texto, el género, etc.) •Énfasis en la ideología; se busca la <i> intención</i>, el punto de vista, el ejercicio del poder. •Atención a lo <i> implícito</i>, lo escondido. •Se buscan <i> varias fuentes</i>, se contrasta. •Las citas son <i> interesadas</i>; son voces que se incorporan (y otras que se silencian). •<i>Con formación</i> en aspectos clave del discurso: citas, estadística, construcción del enunciador y la audiència, selección lèxica, etc. • Comprender y estar de acuerdo (con la ideología) son cosas diferentes.

Todos los autores y autoras que defienden la lectura crítica lo hacen enfatizando un rasgo, la visibilización del poder, abogando por una sociedad más informada y más democrática y, consecuentemente, más dialógica. Demandan compromiso, por ejemplo, Gee (2005) subraya que formamos parte de muchos discursos, que representan múltiples identidades, y que generan conflictos porque los discursos impuestos por los grupos sociales dominantes, se convierten en excluidores para aquellas personas que no pertenecen a dichos grupos. Y Cummins (2002) nos recuerda que los programas de formación de profesorado ignoran el cuestionamiento de los discursos que producen desigualdad. Cassany, siguiendo a Williams y Rowlands (2007), destaca (2011c:18) que los y las jóvenes:

- No siempre son conscientes de sus necesidades de información, lo que dificulta que puedan satisfacerlas autónomamente.
- Dedicar poco tiempo a leer de manera completa los textos digitales y a evaluarlos críticamente; por tanto, son incapaces de discernir lo que es fiable de lo que no lo es.
- Desconocen los sistemas digitales de almacenamiento y recuperación de datos o el lenguaje que utilizan (términos clave, sintaxis de los motores de búsqueda); prefieren usar la lengua natural y cotidiana, que en ocasiones en la red es poco efectiva.
- Navegan por internet de manera ingenua, ignorando la estructura jerárquica y entramada, sin distinguir la autoría o la calidad de los materiales y atribuyéndoles a todos el mismo valor.

Este investigador (Cassany, 2011c:55) también destaca el cambio de una cultura local (construida en el entorno inmediato), y homogénea, en cuanto a experiencias o conocimientos, a una cultura digital (en internet), que posibilita que personas de todo el mundo conecten entre sí, desde una lengua vehicular y unos intereses comunes, una cultura heterogénea de elementos universales y globalizados, muy diferentes al entorno cotidiano en el que se vive. Y nos plantea una serie de interrogantes muy importantes (2011c:55):

Se presentan preguntas inquietantes que no tienen una fácil respuesta: ¿tiene sentido enseñar solamente nuestra cultura, literatura, geografía o historia en este contexto?, ¿cómo podemos atender a estos déficits en cultura local, que son más graves que antes?, ¿cómo podemos seleccionar los contenidos y las prácticas comunicativas más idóneos, de entre todos los posibles, puesto que es obvio que no hay tiempo para todo?, ¿cómo podemos legitimar, integrar y aprovechar estos

conocimientos heterogéneos que construyen los jóvenes en la red? Parece evidente que, para atender a esta diversidad, la escuela tiene que ser todavía más flexible y más sensible a los intereses y las necesidades de los aprendices, pero no es fácil articularlo en la práctica diaria.

La voz del estudiantado

Se recogen aquí las voces de los y las protagonistas de esta experiencia que demandan una educación crítica como futuros-as docentes:

Aunque pensemos que somos críticos, no se nos ha enseñado a serlo y, no solo eso, sino que ni siquiera se nos ha ofrecido esa posibilidad. ¿Queremos como futuros docentes seguir ese camino, es decir, continuar sin dar a los niños-as la posibilidad de ser reflexivos y críticos ante la vida?.

La importancia de *lo aprendido en la asamblea*, la manera de relacionarse entre todas las voces, las subculturas e identidades diversas e híbridas, aparece reflejada así:

A todas ellas, se les ha otorgado la misma importancia y respeto, por lo que no ha habido diferencia de roles, ya que cada miembro del grupo ha tenido la oportunidad de expresarse libremente (...) A través de los debates y las asambleas realizadas en clase, hemos comprendido la importancia que tiene problematizar la realidad, con el objetivo de detectar los abusos y manipulaciones que ejercen los medios de comunicación y, en general, toda entidad o persona con un cierto "poder".

El estudiantado destaca el *trabajo solidario* y las *interacciones entre iguales*:

Las debilidades que hemos tenido las hemos superado con las fortalezas de otras y otros y creemos que esto es un aspecto muy importante a tener en cuenta porque ocurre lo mismo en las aulas (...) Nosotras pensábamos al principio, como muchas compañeras han comentado, que iba a ser un trabajo muy complicado y casi imposible, pero al final nos hemos dado cuenta de que ,además de ser posible, consideramos que el aprendizaje es mayor y no solo se trata de adquirir conocimientos a nivel cognitivo sino también relacionados a los valores y actitudes.

Y también como la van haciendo suya, paso a paso, *de la lectura acrítica a la crítica*:

Al comienzo de la asignatura, en muchas ocasiones nos ceñíamos simplemente a lo que decían los textos, plasmando las mismas ideas que leíamos con nuestras propias palabras e incluso haciendo resúmenes de los mismos. A lo largo del proceso y especialmente a raíz de la evaluación que hicimos, fuimos mejorando este aspecto y en cada reflexión nueva ya introducíamos ideas y aportaciones que iban más allá de lo que se podía leer en el texto. Debatíamos mucho en grupo, y siempre intentábamos profundizar en lo que leíamos así como complementarlo con imágenes, citas de otros autores, noticias de última hora... con el fin de no

quedarnos en la superficialidad de la lectura y llegar a comprender y analizar lo que leíamos en los distintos textos que hay en el aula virtual(...) Hemos pasado de leer simplemente para resumir, a leer críticamente relacionándolo con temas que veíamos que podrían ser de interés para el debate así como para nosotras mismas. Al aprender cosas nuevas e ir comprendiendo mejor cómo funciona sobre todo la teoría crítica, hemos podido evolucionar y poco a poco han comenzado a interesarnos temas que si no fuera por las lecturas no habríamos, tal vez, conocido. De este modo, nos damos cuenta de la riqueza del trabajo durante todo el curso el cual nos ha abierto nuevos interrogantes, algunos que hemos podido responder y otros que siguen abiertos pero que nos empujan a seguir buscando, leyendo e investigando con muchas ganas de aprender y mejorar.

Los diarios dialógicos al principio también suponen una dificultad y así expresa otro grupo el proceso vivido:

En un primer momento nos sentíamos un poco perdidas ya que no sabíamos exactamente lo que se nos pedía en esta asignatura, y por tanto la relación entre textos era inexistente, no había. En las primeras reflexiones sobre los textos hacíamos más resúmenes y menos reflexión, sin añadir opinión personal ni vincular teoría y práctica. A medida que nos adentramos en la asignatura, con la experiencia vamos introduciendo más argumentación y relacionamos nuestros textos con autores, acabando por una reflexión totalmente personal, crítica y fundamentada(...) Además de dar nuestra opinión, cada vez más argumentada, nos centramos en sugerir ciertas actuaciones que podemos llevar a cabo dentro del aula para conseguir los objetivos que queremos conseguir dentro de nuestra escuela.

Y destacan: "hemos ido desarrollando una mirada crítica y más compleja sobre la realidad que nos rodea". Otro de los grupos concluye:

Hemos podido comprobar a través de nuestra propia experiencia, la efectividad de un aprendizaje dialógico en el aula. Todo ello, se ha llevado a cabo a través de una interacción en la que hemos sido partícipes de un diálogo horizontal e igualitario, cuya piedra angular ha sido el lenguaje.

La ausencia de espacio para integrar su voz en el aula, y también las *contradicciones que encuentran en su vida académica* cotidiana aparecen explicadas por este grupo:

Muchas veces el profesorado critica la falta de expresión que tienen los alumnos y no se da cuenta de que él mismo en sus clases, utiliza una metodología donde el alumno escucha, lee y reproduce textos, olvidándose de darles la oportunidad de expresarse oralmente(...) se nos dice que tenemos una gran dificultad para expresarnos de forma correcta, pero a la vez no nos dan tiempo suficiente en clase para poder realizar debates (...) Siempre estamos condicionados/os al tiempo y a la materia que aún queda por dar.

Otro de los grupos lo explica así:

Debatimos sobre nuestra experiencia en las aulas, como llevamos arrastrando años de aprendizaje mudo, en el que no nos han enseñado a construir un diálogo eficaz,

a hablar y escuchar en clase, a compartir la opinión y aprender, a construir el conocimiento de forma social (...) nos enseñan las respuestas prefabricadas y no sabemos preguntar, ni investigar, no dudamos, ni sabemos buscar la verdad en la realidad que nos rodea. No practicamos los aprendizajes que quieren que interioricemos.

La *recuperación de su voz y el espacio crítico* que proporciona la teoría unida a la práctica, aparece reflejado en este texto:

Valoramos especialmente la importancia que se ha dado a pensar, a mirar con ojo crítico todo aquello que se nos da como cierto, a leer y ver trascendiendo de lo meramente escrito en el papel, buscando siempre la esencia máxima de aquello que se oculta al primer golpe de vista (...) son muchos los conceptos e ideas que hemos aprendido (diálogo, relaciones de poder, asamblea, comunidades de aprendizaje, estereotipos, utopía, etc.) pero lo que valoramos especialmente es como hemos cambiado gracias a conocer nuevas realidades y a vivirlas día a día en el aula, que es la mejor forma de cambiar a las personas y ayudarlas a ser más libres.

También destacan que la relación de respeto ha generado *autoconfianza*:

Nos ha permitido creer en nosotras mismas, creando expectativas positivas que nos permiten llegar al máximo de nuestras posibilidades. Esto significa que nos esforzamos por conseguir desarrollarnos al máximo en todos los aspectos.

En la *autoevaluación* el estudiantado ha reflexionado sobre todo lo que hemos hecho a lo largo del curso. Esto es lo que opina uno de los grupos:

En las reflexiones que hemos realizado hemos tenido claro en todo momento a donde queríamos llegar con nuestros argumentos. No hemos pretendido en ningún momento complacer a nadie, ni adaptarnos a su manera de pensar, sino dar nuestra propia opinión que ha sido respetada como todas las demás opiniones. Pensamos que nos hemos transformado.

Y así lo expresa otro de los grupos:

Los distintos aprendizajes que hemos llevado a cabo en esta asignatura nos han enriquecido tanto a nivel personal como intelectual. Consideramos que lo que aquí hemos aprendido tendrá gran importancia y repercusión en nuestro futuro trabajo como docentes y podremos poner en práctica todo lo referente al aprendizaje dialógico. Además, hemos ganado conocimiento sobre los temas de autonomía, espíritu crítico, respeto e igualdad.

Y también señalan la *inquietud intelectual* por seguir aprendiendo: "ha incitado nuestra curiosidad, nos ha despertado las ganas de seguir aprendiendo, analizando y descubriendo".

El estudiantado también ha valorado que, a lo largo de la asignatura, diversas personas han visitado nuestra clase, enriqueciendo nuestro trabajo. Y concluyen demandando *compromiso*:

No formamos parte de una gran empresa llamada “universidad”, ni consentimos que nos programen para un mundo laboral, queremos formarnos como ciudadanos críticos, democráticos y libres. (...) queremos compromiso (...) Necesitamos que la didáctica del diálogo llegue a las aulas.

¿Quién dice que en la escuela pública no hay futuro?.

Recursos bibliográficos

- Adell,J.(2001). “El fomento de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación presencial”. *Paper presented ad the I Congreso Aplicación de las nuevas tecnologías en la docencia presencial y e-learning*.València,Pp.12-15.
<<http://elbonia.cent.uji.es/jordi/publicaciones/>>
- Aguilar, C. (2007): “Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora”. En: J.Ramirez.(Coord.) *La lengua escrita. Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* .Barcelona: Centre de Recursos Audiovisuals Universitat de Barcelona, Pp. 149-155.
<http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/17/Aguilar_Rodenas,_C.pdf>
- Aguilar, C.(2012a): “ La tertúlia literaria dialógica de LIJ i l’alfabetització digital” en A. Ambrós.-J.Perera. y M.del M.Suárez. *Didáctica de la lengua y la literatura. Experiencias de innovación educativa en la universidad* .Ed: ICE de la Universitat de Barcelona. Pp.9-21.
<<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>>
- Aguilar, C. (2012b). "Los diarios dialógicos del estudiantado en el prácticum: la tinta de la vida"en E. Fernández y E. Rueda. (Coords.) *La educación como elemento de transformación social. Libro de Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado*.Valladolid: Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)/ Universidad de Valladolid/ GEEPP Ediciones.Pp. 897-906
- Aguilar, C. (2012c). “Presentación: La didáctica de la llengua y la literatura y la teoria crítica”. *Lenguaje y Textos*, n°36, Pp.5-14.
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/71046>
- Aguilar, C.- Alonso,M.J.- Padrós,M. y Pulido,M.A. (2010).”Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, n°67 (24,1) .Pp.31-44.
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419180003.pdf>>
- Aguilar, C.- Arroyo, A.- Cremades, I.-Mejías, M.- Roig, G. y Torrego, L. (2011). “El barret de copa alta on tot és posible: una experiència de diaris dialògics en l’aula virtual en la formació de Mestres”. *Quaderns d’Educació contínua*, n°24.Pp.133-154.
- Appel, M. W.-Beane,J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid:Morata..

- Aubert, A.- Flecha, A.- García, C.- Flecha, R.- Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D.- Ayala, G.(2008). “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”. *Participación Educativa*.nº9.Pp.53-71.
<www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>
- Cassany, D.-Aliaga, C.(2009). ” Miradas y propuestas sobre la lectura” En: D.Cassany (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* .Barcelona: Paidós.Pp.13-22
- Casaany, D.- Sanz, G. (2009). «El comentario de textos electrónicos». *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*.nº 52.Pp. 21-31
- Cassany, D. (2011a) “Prácticas lectoras democratizadoras”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.nº 58.Pp.29-40.
- Cassany, D. (2011b) “Después de internet”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.nº 57.Pp.12--22.
- Cassany, D. (2011c). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Chosmky, N. (2010). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica. [2000]
- Cochram-Simith,M. –Lytle,S.L.. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Freire, P.-Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gee, J.P. (2005). *La Ideología en los Discursos*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2008). “Introducción: Democracia, educación y política en pedagogía crítica”. En: P. McLaren y J.L. Kincheloe (Eds.): *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.Pp.17-22
- Flecha, R.- Gómez, J. (1995). *Racismo, no gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.
- Lomas, C. (2011a). “El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática”. *Textos de Didáctica de la llengua y la Literatura*.nº 58.Pp.9-21
- Lomas, C.-Ruiz, U. (2011). “Competencia comunicativa y educación democrática”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 58.Pp.5-8.
- Lomas, C.-Tusón.A. (2010). Monográfico “Las lenguas del mundo”. *Textos de Didáctica de la Llengua i la Literatura*, nº54.

- Macedo, D.-Dendrinós, S.B.- Gounari, P.(2005). *Lengua, ideología y poder*. Barcelona: Graó.
- Mendoza, A. (2010). "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector".En: A. Mendoza y C.Romea (Coord.): *El lector ante la obra hipertextual* .Barcelona: Horsori.Pp.143-174.
- Mendoza, A (2012). "Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus vínculos cognitivos".En: A. Mendoza (Coord.).*Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.Pp.73-99.
- Torrego, L. (2012). "La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal "Rizoma freireano.nº 12.Pp. 1-11
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Unamuno, V.(2004). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T.A. (2003a). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2003b). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona. Ariel.
- Van Dijk, T.A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona. Paidós.

REDES DE APRENDIZAJE EN LAS ENSEÑANZAS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA INFANTIL EN EL GRADO DE MAESTRO

Virginia Calvo
Universidad de Zaragoza
vcalvo@unizar.es

Resumen

El presente trabajo analiza la experiencia de innovación docente en la creación de dos blogs como herramientas hipertextuales de aprendizaje con alumnos de Didáctica de la Lengua y de Literatura Infantil en el Grado de Maestro de Educación Infantil. La innovación se justifica en la metodología propugnada por la Web 2.0 en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior. Se han analizado las plataformas virtuales desde la relación hipertexto/literatura (Mendoza, 2012; Borrás, 2012; Tabernero, 2012). Los resultados obtenidos muestran variables significativas en la constitución de comunidades textuales utilizando las plataformas virtuales que permiten expandir e innovar los servicios de la red de aprendizaje sobre contenidos de lengua y literatura

Palabras clave: Entorno virtual, lectura hipertextual, comunidades virtuales.

Abstract

This paper presents of the experience of educational innovation in the creation of two blogs as hypertextual learning tools with students of pre-school teacher degree's Didactics of Language and Children Literature. This innovation is based on the methodology proposed by Web 2.0 within the framework of the European Higher Education Area. We have focused on analyzing virtual platforms from the relation between hypertext/literature (Mendoza, 2012; Borrás, 2012; Tabernero, 2012). The results obtained show significant variables in the constitution of textual communities on language and literature contents using the virtual platforms which allow the expansion and the renewal of the services offered by the learning network.

Keywords: Virtual environment, hypertextual reading, virtual communities.

Introducción

Esta investigación se propone estudiar la utilización de las herramientas de la Web 2.0 en el marco de la docencia de las materias de *Literatura Infantil y Educación Literaria y Didáctica de la lengua castellana* del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación de la Universidad de Zaragoza. Para ello, se crearon dos blogs con los alumnos y profesores de dichas materias de manera que esta herramienta actuase como una red de contenidos virtuales de didáctica de la lengua y la literatura en función de las comunidades de aprendizaje de la sociedad del conocimiento. Los objetivos del estudio se refieren a:

- Incorporar en la docencia de las materias objeto del estudio las herramientas 2.0 como instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la lengua y la literatura, y como medios de comunicación, colaboración y participación social (Rovira, 2013).
- Aportar claves para mejorar la metodología docente atendiendo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco que abre el nuevo paradigma que instaura Internet (Borrás, 2012:33).
- Analizar las posibilidades que ofrecen las plataformas virtuales diseñadas como herramientas de aprendizaje, de gestión de conocimientos, de adquisición de competencias y como repositorio de recursos hipertextuales sobre temas de educación literaria y educación lingüística. Se trata de trasladar los planes de estudio al entorno digital y aprovechar las ventajas de la Web 2.0 (comunicación interactiva, hipertextualidad, etc.).
- Profundizar en las facetas formativas del hipertexto en la construcción de aprendizajes como señala Leibbrandt (2008, 2010) –entre otros-: aprendizaje constructivo, la elaboración cognitiva, la reestructuración de la información. Así como en la creación de un espacio colectivo para interaccionar y crear contenidos de las materias desde los conceptos de “cultura participativa” e “inteligencia colectiva” acuñados por Jenkins (2008).
- Desarrollar las competencias de la alfabetización mediática (Tíscar, 2009) tanto de los estudiantes como de los profesores en sus dimensiones comunicativas y sociales, y apropiarse de estrategias de lectura hipertextual (Mendoza, 2012) y de nuevos géneros discursivos en el contexto de la sociedad de la información.

El marco teórico de este estudio se cimienta desde los constructos teóricos de Mendoza (2012, 2010) sobre las posibilidades que ofrece el hipertexto didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, nos hemos nutrido de las aportaciones de Bruner (2002, 2004) sobre el concepto de texto virtual como la escritura que se origina a partir de la experiencia del lector con el texto. También, han sido claves los estudios sobre el aprendizaje en entornos virtuales de Coll y Monereo (2008), la construcción del conocimiento compartido de Edwards y Mercer (1994), las investigaciones de Lluch (2011, 2012) en relación al enfoque comunicativo y participativo del paradigma metodológico de la Web 2.0, así como las propuestas y experiencias de Cassany (2012) sobre el impacto que tiene la red en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Metodología de investigación

En el curso 2012/2013 se diseñó con estudiantes y profesores un blog a modo de una red de aprendizaje (Sloep y Berlanga, 2011) para la asignatura de Didáctica de la Lengua: <http://didacticalenguauinfantil12.blogspot.com.es> y otro para Literatura Infantil y Educación Literaria: <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es>, como soportes virtuales para desarrollar los contenidos relativos a la programación. Nuestro interés se ha focalizado en analizar dichas plataformas como redes hipertextuales que permiten y facilitan la configuración de un repositorio de temas sobre educación literaria y educación lingüística, atendiendo al nuevo contexto de aprendizaje de la Web 2.0 en el que el discurso literario está cada vez más presente e investigar de este modo, la vinculación entre hipertexto electrónico, discurso literario y formación del lector, tal como propone Mendoza (2010:19).

Los datos que se presentan corresponden a una muestra de 97 alumnos y han sido obtenidos de un trabajo de campo principalmente cualitativo de corte etnográfico que se aproxima al modelo de investigación-acción en tanto la propuesta de intervención se ha ido redefiniendo con la propia experiencia. Las técnicas de recogida de datos han sido cuestionarios abiertos iniciales, observación participante, cuaderno de observación de campo de profesores, entrevistas abiertas en profundidad y producciones escritas de los participantes en el blog.

El “weblog” como espacio para la formación en educación literaria y lingüística de los futuros maestros

Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios iniciales en cuanto a los objetivos formulados indican que todos los alumnos tenían una concepción general de qué era un blog y de algunos de sus usos como espacio para publicar entradas, opinar y compartir información. Por otra parte, ningún informante era usuario de blogs ni conocía plataformas sobre temas de educación literaria y lingüística. Entre las respuestas relacionadas sobre los usos del blog como herramienta de aprendizaje, diremos que identificaron algunas de sus posibilidades didácticas, por ejemplo intercambiar opiniones, comunicarse con otras personas, compartir ideas y experiencias. La propuesta de diseñar un blog provocó interés en todos los estudiantes y creían que les podía ayudar a ampliar sus conocimientos sobre las materias y, en consecuencia, mejorar su formación literaria y lingüística. Sirva a modo de muestra respuestas como: “acercarnos más a la realidad literaria y al panorama de la Literatura Infantil”, “para tener las lecturas que nombramos en clase, compartir gustos e ideas con los compañeros”, “fomentar el uso y gusto por la lectura”, “debatir sobre temas abordados en clase”.

Las entrevistas arrojaron los siguientes datos de interés:

- Los informantes de Literatura Infantil relataron con agrado la experiencia de compartir conocimientos, temas, lecturas, referencias bibliográficas a través de la plataforma virtual en enunciados como: “un buen incentivo para profundizar e introducirse en la literatura infantil”, “conocer nuevos conocimientos sobre literatura infantil”, “una forma diferente de intercambiar información”, “leer los libros y comentarios de mis compañeros”, entre otros. Por otro lado, el análisis de resultados nos conduce a la escritura como un medio de expresión reconocido y apreciado según las creencias de los informantes, tal y como lo ilustran estas citas: “te ayuda a expresarte en un medio distinto”, “la comodidad de poder escribirlo y subirlo cuando quieras, sin tener una fecha y hora fija de entrega”, “aunque no he escrito nada, la mayor motivación ha sido leer las entradas de las compañeras y querer escribir la mía”, “me ha hecho reflexionar sobre mis gustos, ayudándome a organizar un poco el pensamiento”. De hecho, una de las cuestiones que emergió del análisis de las producciones es la necesidad de fundamentar criterios de selección que los usuarios del blog requerían para subir sus entradas.

- Por su parte, los estudiantes de Didáctica de la lengua incidieron en sus respuestas en la vinculación entre las sesiones teóricas y la escritura en el blog. Muchas de las entradas que contiene la plataforma virtual surgen a partir de la conversación sobre temas abordados en las clases, sobre puestas en común de artículos leídos o de tareas desarrolladas por los alumnos. Por tanto, la oralidad, la conversación fue tendiendo un puente hacia la escritura virtual tal y como explica esta informante: “la continuación que le dábamos a una idea que surgía en clase y que a través del blog se creaba una reflexión”. También la motivación por la escritura surgió a través de los propios compañeros como usuarios del blog: “la principal motivación ha sido observar como los compañeros escribían y añadían nueva información”. Los aspectos más valorados por este grupo fueron: participar, compartir, interaccionar, la libertad para escribir entradas, la creación de un repositorio de recursos sobre contenidos de la materia, la utilidad tanto en el presente como en la proyección en el futuro, la atemporalidad que permite el blog, el papel del alumno como constructor de conocimientos, el conocimiento compartido, la resolución de una tarea a través del aprendizaje recíproco y cooperativo, el desarrollo de capacidades de trabajo colaborativo y el papel del docente como miembro de la comunidad de aprendizaje dinamizando las conversaciones, sugiriendo enlaces, escribiendo en el entorno virtual e incorporando book-trailers como un instrumento de promoción del libro o de la lectura (Tabernero, 2012). Así el propio soporte facilitó que el alumno se adentrara en las posibilidades de la e-literature (Unsworth, 2006) y en los fundamentos de la lectura hipertextual.

Para el análisis de las producciones escritas de los informantes en las plataformas virtuales, fue necesario establecer un marco de categorías para indagar sobre qué temas de educación literaria y lingüística les habían llevado a continuar la conversación, a intercambiar opiniones, a vincular hipertextos, a construir un conocimiento compartido en el entorno virtual. Así, en las entradas realizadas por los participantes en el blog de Literatura Infantil encontramos el predominio de tres categorías:

- La [biblioteca de aula](#) que se construye con entradas sobre libros para las aulas de infantil. A partir del estudio sobre criterios para la selección de lecturas realizado a lo largo de las diferentes sesiones teóricas donde se mostró y se analizó un corpus amplio de obras literarias, los usuarios del blog aportaron el comentario de las obras que habían seleccionado aplicando los criterios trabajados y, también añadieron a

sus entradas hipervínculos de [animaciones del libro](#), book-trailers, e imágenes de cubiertas, guardas y páginas del libro. Emerge de esta manera la adecuación del soporte al contenido puesto que una de las competencias contempladas por los programas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, área en la que aparece contemplada la Literatura Infantil, es la incorporación de los fundamentos de la lectura hipertextual que, en el caso de los contenidos que nos ocupan, se muestra como camino y objetivo. De este modo, hemos recogido muestras de hipervínculos que explican la naturaleza intertextual del hecho literario. Sirva como muestra una entrada de una informante en la categoría biblioteca de aula sobre [Again! de Emily Gravett](#). La informante se apropia de las posibilidades que le ofrece el soporte virtual para tejer su comentario no sólo con su opinión y su propio análisis de la obra, sino también utiliza apoyos visuales como imágenes del libro, un video, un enlace a otro blog donde se analiza el recurso de la metaficción y un hipervínculo a un artículo de la autora del libro. Por lo tanto, se le da la oportunidad al estudiante de desarrollar su capacidad para (hiper) vincular a través de los contenidos de la materia, el artefacto le permite construir un texto virtual conectado a otros textos y referentes que contribuyen a ampliar y profundizar sobre los contenidos de la materia.

- [Noticias de actualidad](#) como por ejemplo hipervínculos a periódicos digitales, publicaciones recientes de libros infantiles, anuncios de presentaciones en librerías.
- La creación de un repositorio de [recursos hipertextuales](#) sobre Literatura Infantil: book-trailers como recursos narrativos hipertextuales, presentaciones en vimeo de libros-álbum, recomendaciones de [artículos](#), animaciones literarias, es decir, textos literarios relacionados con los medios digitales. Por lo tanto, el blog incluye muestras de las narrativas literarias digitales de manera que el futuro maestro empieza a apropiarse del discurso literario y a socializarse con la literatura digital.

Respecto al blog de Didáctica de lengua, se han identificado también tres tipos de categorías en función de la naturaleza de los temas abordados en las entradas:

- [Producciones escritas](#) surgidas a partir de los temas tratados en clase a modo de reflexiones, ampliaciones y/o discusiones sobre conceptos, teorías, métodos-entre otros.
- [Comentarios libres](#) de los usuarios sobre cuestiones de interés sobre la didáctica de la lengua y la literatura, por ejemplo, reseñas sobre ensayos, incorporación de otras referencias bibliográficas no abordadas en clase.

- [Repositorio](#) de materiales hipertextuales configurado con [enlaces](#) a editoriales, revistas, bancos de recursos con materiales de lectoescritura, conferencias de teóricos –entre otros.

Para continuar: la escritura conectiva

El estudio presentado aquí sigue desarrollándose en el curso 2013/2014 con el propósito de profundizar en qué medida la naturaleza de los conocimientos de la didáctica de la lengua y de la literatura se adecuan a las herramientas de la Web 2.0. Como primeros resultados podríamos señalar que el “weblog” se muestra como un entorno propicio para la consecución de los resultados de aprendizaje de las materias en los siguientes indicadores:

- Aumento de la participación del estudiante en el contexto virtual para elaborar y abordar contenidos que requieren del concepto de hipertextualidad y de lectura hipertextual que demandan las disciplinas abordadas. Sirvan como muestra estas citas de los estudiantes: “he sido partícipe activo de la construcción de los conocimientos de esta comunidad”, “es una buena forma de que cada individuo aporte de manera libre lo que sabe, ha buscado, ha investigado”. A la luz de estos resultados, en el futuro pretendemos indagar sobre las conversaciones que se producen en el blog desde el concepto de conversaciones exploratorias de Mercer (2000).

- Desarrollo de la competencia lingüística y de la competencia lecto-literaria de los estudiantes. Así hemos recogido respuestas como las que siguen: “una lectura diaria”, “ha sido una manera de leer muchas cosas relacionadas con la materia que de otra forma no hubiera conocido”.

- Dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación literaria y educación lingüística. De tal manera que el docente adopta el papel de facilitador, mediador y dinamizador, y se le otorga al alumno libertad para elaborar contenidos, recomendar lecturas, expresar comentarios sobre temas, etc. Se abren espacios de comunicación entre docentes y alumnos a modo de una comunidad virtual (Coll y Monereo, 2008) que comparte intereses. Sin duda la facilidad y accesibilidad del entorno digital favorece y propicia un ambiente para mantener conversaciones, construir conocimientos, desarrollar contenidos y crear repositorios de recursos hipertextuales puesto que la herramienta posibilita alojar los diferentes géneros en los que se muestra el discurso literario en la Web 2.0: book-trailer, presentaciones en vimeo de libros,

animaciones literarias, videos en youtube, etc., atendiendo a la naturaleza hipertextual del propio contenido.

- Del análisis de la escritura virtual de los informantes se detecta una preferencia por determinados contenidos, que deberían ser valorados y discutidos en la revisión de los actuales planes de estudios con el fin de plantear el diseño de itinerarios flexibles, abiertos e interconectados atendiendo a la naturaleza permeable de la literatura y desde el análisis acerca del cambio cultural, en términos de Jenkins (2008) “cultura de la convergencia”, que implica el aprendizaje y la construcción de conocimientos en escenarios digitales.

En síntesis, este estudio ha permitido conocer mejor el perfil lingüístico y lector del alumno de Grado de Maestro del siglo XXI e identificar en qué medida la escritura conectiva (Richardson, 2006) contribuye a su construcción como lectores y escritores – entendiendo la escritura como una prolongación de la lectura- ya que la experiencia con la palabra escrita conlleva organizar el pensamiento y un mayor grado de reflexión, pero también confiere visibilidad a los alumnos: “escribir en un blog supone hacerse visible en un portal de una comunidad siendo tú el propio productor y escritor”.

Referencias bibliográficas

- Borrás, L. (2012). “Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0”. En A. Mendoza (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 33-52.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido* (trad. de R. Alonso). Barcelona: Paidós.
- Jenkins (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Leibrandt, I. (2008). “El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura”. En D. Romero y A. Sanz (Coords.). *Literaturas del texto al hipermedia* Barcelona. Anthropos. Pp.183-193.

- Leibrandt, I. (2010). "Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual". En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. Pp. 137-142.
- Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colección Lectura y Escritura, CEARLAC: Colombia.
- Lluch, G., & Acosta, M. (2012). "Conversaciones sobre lecturas en la Web 2.0: el caso de Laura Gallego. Análisis discursivo de conversaciones virtuales entre adolescentes". En Díaz-Armas, J. (Ed.). *Lecturas para el nuevo siglo: formación receptora y lector hipertextual*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Pp. 37-52.
- Mendoza, A. (2010). "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector". En A. Mendoza y C. Romea (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori. Pp. 143-174.
- Mendoza, A. (2012). "Leer hipertextos en papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos". En A. Mendoza (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 73-99.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we use language to think together*. Oxfordshire: Routledge.
- Richardson, R. (2011). *Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson*. Buenos Aires: FCE.
- Rovira-Collado, J. (2013). "LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social". *Lenguaje y textos*. Núm. 37, mayo. Pp.161-170.
- Sloep, P., & Berlanga, A (2011). "Redes de aprendizaje, aprendizaje en red". *Comunicar*, 37, 55-64. ([DOI:10.3916/C37-2011-02-05](https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-05)).
- Taberner, R. (2012). "La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura «iluminada»: la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado". En A. Mendoza (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 121-134.
- Tíscar, L. (2009). "Alfabetizar en la cultura digital". En L. Tíscar, F. Zayas, N. Alonso & E. Larequi. *La competencia digital en el área de Lengua*. Madrid: Octaedro. Pp. 9-38.
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning*. New York: Routledge.

LA ENTREGA COMO FICCIÓN FRAGMENTADA. A VUELTAS CON EL RELATO CORTO

*M. Asunción Herrero, assunherrero@ub.edu
Celia Romea, cromea@ub.edu*

Universidad de Barcelona.

Resumen

Con la finalidad de hacer lecturas comprensivas, interpretativas y referenciales e impulsar la vinculación entre lectura y escritura, nos fijaremos en el inicio de la novela Tormento (capítulo I) de Benito Pérez Galdós para observar que se corresponde con una minifcción que contiene el germen y es el embrión de la novela. Haremos un trabajo de identificación, análisis, clasificación de género y forma narrativa para sugerir la escritura de otro microrrelato relacionado con el intertexto de la novela leída anteriormente.

Abstract

To make comprehensive reading, performing and referential and promote the link between reading and writing, we look at the beginning of the novel Torment (Chapter I) of Benito Perez Galdos to note that corresponds to a minifiction containing the germ and embryo novel. We will work on identifying, analyzing, gender and narrative form to suggest writing another short story related to the intertext of the novel read above.

Introducción

Durante el curso 2012-2013 *Tormento* (1884)¹. de Benito Pérez Galdós, fue novela de lectura obligatoria para 1º de bachillerato y, en un centro IES de Terrassa, propusimos acercarnos a la obra acompañados de la visión de la película dirigida por Pedro Olea (1974) y por medio del bloc CINE DE LITERATURA, con una guía de lectura y visionado, para conseguir una mejor comprensión e interpretación a partir de la comparación de formatos. El resultado fue interesante ya que aumentó la motivación de los estudiantes por la novela realista del siglo XIX, por una obra que, aunque esté clasificada como “contemporánea”, no consta entre los *best sellers* literarios actuales y por una película que tampoco pertenece a los ranking de las lista más vistas, ya que tiene a sus espaldas casi cuarenta años de antigüedad y se difunde de forma restringida, en momentos muy específicos, por cadenas con escasa recepción y además, aunque se trate de una excelente producción, su eco siempre ha sido, de interés para los seguidores de Galdós o de Olea, pero limitado para el público en general. Por tanto, la presentación de la propuesta era un reto, por ser distante y sorpresiva, para los adolescentes destinatarios².

Superada esta prueba de fuego con satisfacción razonable, y para avanzar un paso más en el acercamiento a la formación literaria, seguimos avanzando en la experiencia con estudiantes de 2º curso de Bachillerato y entre ellos algunos participantes del trabajo desarrollado en primero para, dando otra vuelta de tuerca, hacer lecturas más cuidadosas e impulsar la realidad de que, lectura y escritura están vinculadas; que una buena lectura permite reescrituras con las aportaciones del lector;

¹ El contenido de la novela presenta, en el Madrid de 1867-68, a la huérfana Amparo que trabaja para sus primos Francisco y Rosalía Bringas, a los que sirve de criada. La esposa desprecia a Amparo por ser pobre e hija de un portero. Agustín Caballero, primo de Rosalía llega de América convertido en millonario. Es adulado por todos por su caudal, sobre todo por la de Bringas, pero é se enamora de Amparo, mientras Rosalía sueña con que algún día se case con su hija, que en ese momento tan sólo tiene diez años. Agustín comienza la conquista de Amparo: Entre otras cosas, la ayuda económicamente. Se prometen en matrimonio, lo que enfurece a Rosalía. Por otra parte, Pedro Polo, sacerdote y antiguo protector y amante de Amparo, se entera del compromiso de la chica con el indiano, y pretende romperlo por todos los medios. Agustín acaba enterándose, por el chismorreos de Madrid y de Rosalía, de los antiguos amores de Amparo, que socialmente son inaceptables. Amparo por la angustia que siente ante el qué dirán, decide suicidarse. Felipe, el joven criado de Agustín, intercepta su deseo de envenenarse. Agustín le pide una explicación por lo que ha intentado hacer y, tras oírlo de forma confidencial, le propone que se vaya a vivir con él a Burdeos, sin casarse. Ella acepta, Francisco los despide en la estación y Rosalía, tras enterarse, está muy indignada.

² Puede encontrarse referencia de esta actividad en: M. Asunción Herrero /Celia romea Castro (2014) “Cine de literatura. Tormento de Pérez Galdós, en WEB 2.0” en Eds. C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja *Literatura 2.0 en el aula. (Propuestas y experiencias)*. Ed. Octaedro

que enriquecen, modelan y reconfiguran -por medio de sus propios intertextos - el nuevo texto, con elementos del primigenio, pero otorgando un nuevo punto de vista, matiz o modo, en cada nueva recreación de relato. Conseguido ese objetivo, ahora pretendemos fijarnos en aspectos retóricos, más formales, de carácter metaléptico y propios del microanálisis.

El microrrelato inicial

Nos centramos en el inicio de *Tormento (I)* para observar que contiene el germen y embrión de la novela. Haremos un trabajo de identificación, clasificación del género y de la forma narrativa. El texto puede clasificarse como microrrelato, y no como cuento y que, además, es la base del constructo de la obra, de acuerdo a la descripción de Koch:

[El microrrelato] Se diferencia del cuento en que carece de acción, de personajes delineados y, en consecuencia, de momento culminante de tensión (...) No se ajusta a las formas breves de la narración tradicional como la leyenda, el ejemplo, la anécdota. Como juego ingenioso de lenguaje, se aproxima al aforismo, al epigrama y a la greguería. Posee el tono del monólogo interior, de la reveladora anotación de diario, de la voz introspectiva que se pierde en el vacío y que, al mismo tiempo, parece querer reclamar la permanencia de la fábula, la alegoría, el apólogo. El desenlace de este relato es generalmente una frase ambivalente o paradójica, que produce una revelación momentánea de esencias.

Por este motivo, pudiera decirse que participa del lirismo del poema en prosa, pero carece de su vaguedad ensoñadora. Se acerca más bien a la circularidad y autosuficiencia del soneto. Porque trata de esencias, participa también de la naturaleza del ensayo. Se distingue de éste, sin embargo, porque algún detalle narrativo lo descubre como ficción. (Dolores Koch, 1986, 2-3-4).

Para abundar en esa calificación, que parece oportuno adjudicar al texto de B. Pérez Galdós, como más adelante comentaremos, Edmundo Valadés (1990, 29) precisa algo más:

Su mínima pero difícil composición exige inventiva, ingenio, impecable oficio prosístico y, esencialmente, impostergable concentración e inflexible economía verbal, como señala José de la Colina, para los que él llama 'cuentos rápidos'. La minificción no puede ser poema en prosa, viñeta, estampa, anécdota, ocurrencia o chiste. Tiene que ser ni más ni menos eso: minificción. Y en ella lo que vale o funciona es el incidente a contar. El personaje, repetidamente notorio, es aditamento sujeto a la historia, o su pretexto. Aquí la acción es la que debe imperar sobre lo demás. (Edmundo Valadés, 1989, 29)

Sintetizando y concretando lo que estos y diversos autores señalan, vemos que algunas de las características propias del microrrelato son las siguientes:

- Su brevedad. Es un relato de pocas líneas, con un contenido de corta duración temporal y situado en pocos escenarios.
- El título ha de ser informativo con aspectos propios del microrrelato.
- Exposición cercana al monólogo interior.
- Número de personajes limitado (máximo tres), presentados con una descripción mínima de detalles significativos.
- Carece de acción, pero importan las acciones de los personajes.
- A pesar de la brevedad, el microrrelato tiene un alto significado simbólico. Contiene esencias.
- Abundan las elipsis y las figuras retóricas.
- Es importante lo que se cuenta y también lo que se oculta.
- Las descripciones han de ser concretas. Han de evitarse juicios de valor.
- Secuencia narrativa incompleta. Sin planteamiento, nudo o desenlace.
- Lenguaje preciso y poético, con poca definición.
- Condensación del tiempo narrativo. Se prescinde del diálogo, la pausa o la descripción.
- La narración cobra sentido por la capacidad intertextual del lector.
- La calidad literaria estimula la relectura del microrrelato para descubrir sus significados ocultos.
- Final sorprendente y susceptible a múltiples interpretaciones.

Presentamos el fragmento señalado para su comentario posterior. Nos situamos en el primer capítulo y dentro de él, el microrrelato es la parte que sirve de preámbulo a la novela de Galdós, desde la página 4 a la 6.

En ese capítulo inicial se encuentran en Madrid, en la esquina de las Descalzas, dos embozados que se corresponden con Ido del Sagrario y Felipe Centeno, personajes reincidentes en varias novelas de Pérez Galdós. Empiezan la conversación a partir de un choque involuntario inicial. Se piden disculpas. Al reconocerse, se alegran del encuentro, van a un bar a hablar de sus cosas. Ido ha mejorado su aspecto, está más gordo, lo que significa que vive mejor, así se lo reconoce a Felipe y le señala que hace de escritor de novelas por entregas para otro autor; que le pagan bien, y como lo hace muy rápido, prevé que pronto se independizará porque se siente capaz de escribir y tener mucho éxito y así poder ganar más por ello. Felipe le escucha con escepticismo. Como ha bebido una copa de licor, considera que no habla con seriedad. Empieza a

explicar de qué se trata su escrito. Sería este fragmento de tres páginas lo que consideramos el microrrelato inicial, precursor a la obra que sigue:

“(Excitadísimo y sin atender a lo que habla Felipe.) Como te decía,... he puesto en la tal obra dos niñas bonitas, pobres, se entiende, muy pobres, y que viven siempre con más apuro que el último día de mes... Pero son más honradas que el Cordero Pascual. Ahí está la moralidad, ahí está, porque esas pollas huerfanitas que solicitadas de tanto goloso, resisten valientes y son tan ariscas con todo el que les hable de pecar, sirven de ejemplo a las mozas del día. Mis heroínas tienen los dedos pelados de tanto coser, y mientras más les aprieta el hambre, más se encastillan ellas en su virtud. El cuartito en que viven es una tacita de plata. Allí flores vivas y de trapo, porque la una riega los tiestos de minutisa, y la otra se dedica a claveles artificiales. Por las mañanas, cuando abren la ventanita que da al tejado... Quisiera leértelo... Dice: «Era una hermosa mañana del mes de Mayo. Parecía que la Naturaleza...». (Con desvarío.) En esto tocan a la puerta. Es un lacayo con una carta llena de billetes de Banco. Las dos niñas bonitas se ponen furiosas, le escriben al marqués en perfumado pliego... y me le ponen que no hay por dónde cogerlo.

Total, que ellas quieren más la palma que el dinero. ¡Ah!, me olvidaba de decirte que hay una duquesa más mala que la mala landre, la cual quiere perder a las chicas por la envidia que tiene de lo guapas que son...

También hay un banquero que no repara en nada. Él cree que todo se arregla con puñados de billetes. ¡Patarata! Yo me inspiro en la realidad. ¿Dónde está la honradez? En el pobre, en el obrero, en el mendigo. ¿Dónde está la picardía? En el rico, en el noble, en el ministro, en el general, en el cortesano... Aquellos trabajan, estos gastan. Aquellos pagan, estos chupan. Nosotros lloramos y ellos maman. Es preciso que el mundo...

Pero ¿qué haces, Felipe, te duermes?

-(Despabilándose y sacudiéndose.) Perdona usted, Sr. D. José querido. No es falta de respeto; es que con lo poco que bebí de ese maldito aguardiente parece que la cabeza se me ha llenado de piedras.

-(Con creciente desazón febril, que rompe el último dique puesto a su locuacidad.) Si esto da la vida... si con este calorcillo que corre por mi cuerpo, tengo yo numen para toda la noche, y ahora me voy a casa y de un tirón despacho sesenta cuartillas... (Saltando de su asiento.) Eres un verdadero Juan Lanás. Bebe más.

-(Frotándose los ojos.) Ni por pienso. Me caería en la calle.

- Vámonos, D. José.

-Aguarda, hombre. No seas tan vivo de genio. ¿Qué prisa tienes?

-(Metiéndose la mano en el bolsillo del pecho.) Voy a llevar esta carta.

-¿A quién?

-A dos señoritas que viven solas.

-(Pasmado.) ¡Felipe!... ¡A dos niñas guapas, solas, honradas! Sin duda una carta llena de dinero. Tu amo es banquero, un pillo que quiere deshonorarlas.

-Poco a poco... Usted ha bebido demasiado.

-¿Lo ves, lo ves? (Echando los ojos fuera del casco.) ¿Ves cómo por mucho que invente la fantasía, mucho más inventa la realidad?... Chicas huérfanas, apetitosas, tentación, carta, millones, virtud triunfante.

(Gesticulando enfáticamente con el derecho brazo.) Fíjate en lo que digo.

¿Qué apuestas a que te dan con la puerta en los hocicos? ¿Qué apuestas a que vas a ir rodando por la escalera? Capítulo: «De cómo el emisario del marqués le toma la medida a la escalera».

-Si mi amo no es marqués... Mi amo es don Agustín Caballero, a quien usted conocerá.

-(Con penetración.) Sea lo que quiera, la carta que llevas encierra un instrumento

de inmoralidad, [14] de corrupción. La carta contiene billetes.
-Sí, pero son de teatro para la función de mañana domingo por la tarde. Es que los primos de mi amo, los señores de Bringas, no pueden ir, porque tienen un niño malo.
-¡Bringas, Bringas!... (Recordando.) Amigo Aristóteles, déjame ver el sobre de la carta...
-Véalo.
-(Leyendo el sobrescrito, lanza formidable monosílabo de asombro y se lleva las manos a la cabeza.) «Señoritas Amparo y Refugio». Si son mis vecinas, si son las dos niñas huérfanas de Sánchez Emperador...
-¿Las conoce usted?
-¡Si vivimos en la misma casa, Beatas, 4, yo tercero, ellas cuarto!
Si en esa parejita me inspiro para lo que escribo... ¿Ves, ves? La realidad nos persigue. Yo escribo maravillas, la realidad me las plagia.
-Son guapas y buenas chicas.
-Te diré... (Meditabundo.) Nada dan que decir a la vecindad, pero...
-¿Pero qué?...
-(Con profundo misterio.) La realidad, si bien imita alguna vez a los que sabemos más que ella, inventa también cosas que no nos atrevemos ni a soñar los que tenemos tres cabezas en una.
-Pues ponga usted en sus novelas esas cosas.
-No, porque no tienen poesía. (Fruciendo el ceño.) Tú no entiendes de arte. Cosas pasan estupendas que no pueden asomarse a las ventanas de un libro, porque la gente se escandalizaría... ¡prosas horribles, hijo, prosas nefandas que estarán siempre proscritas de esta honrada república de las letras! Vamos, que si yo te contara...
-Cuénteme usted esas prosas.
-¡Si tú supieras guardar un secretillo!...
-Sí que sé.
-¿De veras?
-Échelo, hombre.
-Pues... (Después de mirar a todos lados, acerca sus labios al oído de Felipe, y le habla un ratito en voz baja.)
-(Oyendo entristecido.) Ya... ¡Qué cosas!
-Esto no se debe decir.
-No, no se debe decir.
-Ni se debe escribir. ¡Qué vil prosa!
-(Reflexionando.) A menos que usted, con sus tres cabezas en una, no la convierta en poesía.
-(Con enérgica denegación.) Tú no entiendes de arte. (Intentando horadarse la frente con la punta del dedo índice.) La poesía la saco yo de esta mina.
-Vámonos, D. José.
-Vamos; y pues tú y yo llevamos el derrotero de mi casa...hablaremos... camino. Luego que desempeñes... comisión, entrarás en mi cuarto. Nicanora se alegrará mucho de verte. Apretón de manos... tertulia, recuerdos, explicaciones... (Con lenguaje cada vez más incoherente y torpe.) Yo... hablarte Emperadoras... tú... de ese amo insigne... preclaro... opulentísimo..."
(Tormento pág. 4-6)

Nuevamente, al debatir si el texto que señalamos será o no del género que proponemos, recurriremos a la cita de Dolores Koch³ que establece la diferencia entre

³ Dolores Koch, "Diez recursos para lograr la brevedad en el micro-relato", *El Cuento en Red*, 2, 2000, pp. 3-4, <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>.

el concepto de ‘microrrelato’ y el de ‘minicuento’, distinción que vino manteniendo hasta principios del siglo XXI, tal y como demuestra su artículo titulado “Diez recursos para lograr la brevedad en el microrrelato”, donde muestra las variantes existentes, y su nomenclatura, para corroborar nuestro planteamiento. En el minicuento, los hechos narrados son más o menos realistas y llegan a una situación que se resuelve por medio de un acontecimiento o acción concreta. El desenlace del microrrelato no se basa en una acción sino en una idea, un pensamiento, con perspectivas más abstractas, que permiten distintas interpretaciones; que, en cierta manera se cumple, como veremos, en las líneas iniciales de la obra que presentamos. Señala Koch en el artículo que, otra característica del microrrelato, es la fusión de géneros, con elementos narrativos propios del cuento convencional; pero con características del ensayo y del poema en prosa: aquí, añadiríamos, o del diálogo teatral. También señala que⁴ podríamos hacer distinciones de subgénero entre los microrrelatos, añadiendo los adjetivos correspondientes,

“...como los sugeridos por Lauro Zavala: microrrelatos clásicos, modernos, posmodernos, y quizá también fantásticos, policíacos, absurdos”. O también tienen la posibilidad de “ser microrrelatos integrados si forman parte de una obra mayor, guardando ciertas jerarquías; y microrrelatos fractales o fraternales, si pertenecen a un grupo o serie donde todos los relatos tienen la misma relación con el todo”.

Ahora podemos debatir los subgéneros en los que insertamos el texto, con cabida en varios apartados, ya que puede estar inscrito dentro del microrrelato clásico y moderno, de acuerdo a las premisas canónicas en las que se sitúa el autor, y por el género de la obra completa. También, como parte de un todo más amplio, puede ser considerado fractal, o fraternal, con sentido por sí mismo, ya que se inscribe en el paradigma. Con, además, el desdoblamiento del personaje, Ido que se sitúa en dos lugares a la vez (el real y el ficcional). Asimismo es fractal porque avala al conjunto del texto que le sigue, con semejanzas y diferencias de acuerdo al intertexto captado en cada lectura individual y con un desenlace inesperado con respecto a los sucesos narrados, es decir, quebrando las expectativas del lector sobre su final, de acuerdo a los sucesos relatados anteriormente. Evidentemente, nada más ajustado a las características de este microrrelato ya que está todo por suceder, sin que se dé una pista de las

⁴ Dolores Koch, “¿Microrrelato o minicuento? ¿Minificción o hiperbreve?”, p. 51 en Noguero, F. (ed.) *Escritos disconformes. Nuevos modelos de escritura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.

posibilidades de desarrollo, aspecto que también se contempla en el final sorprendente de la novela.

Se les pide a los microrrelatos que los títulos sean pertinentes para focalizar o a completar lo que, por la brevedad, no se dice y permitan ayudar a interpretar el posible sentido de lo que se muestra en el relato. Aspecto que igualmente ofrece interés para este que presentamos ya que si plantarse *Tormento* como título es una especulación, tiene una amplitud de posibilidades significativas para el microrrelato, de gran alcance.

Si la brevedad, que también es aplicable al cuento, es uno de los rasgos comunes a ese tipo de textos, también la cumple el fragmento que proponemos, aunque calificarlo estrictamente por la medida sea un determinante poco cualitativo y muy subjetivo, porque atribuirle un número de palabras o de páginas a un texto para calificarlo dentro de un género, con unos límites razonables, siempre es aleatorio; pero nos permite orientar el trabajo.

A partir del microrrelato inicial, Ido del Sagrario, un autor metaléptico y ficcional, avanza de forma enigmática ideas que después vamos a encontrar en desarrollado en la novela. Parte de una idea romántica de los personajes –inicialmente sacados de la realidad - y que actuarán en una novela por entregas:

«Señoritas Amparo y Refugio». Si son mis vecinas, si son las dos niñas huérfanas de Sánchez Emperador...

-¿Las conoce usted?

-¡Si vivimos en la misma casa, Beatas, 4, yo tercero, ellas cuarto!

Si en esa parejita me inspiro para lo que escribo... ¿Ves, ves? La realidad nos persigue. Yo escribo maravillas, la realidad me las plagia.

-Son guapas y buenas chicas.

-Te diré... (Meditabundo.) Nada dan que decir a la vecindad, pero...

-¿Pero qué?...

-(Con profundo misterio.) La realidad, si bien imita alguna vez a los que sabemos más que ella, inventa también cosas que no nos atrevemos ni a soñar los que tenemos tres cabezas en una.

En una primera lectura, nos desorienta y desconcierta. Nos encontramos con personajes actores de otras novelas de Galdós⁵ que actúan como actores de un hecho real; y uno, Ido, es capaz de erigirse en autor de la novela que nos disponemos a leer, por lo que, al terminarla, tenemos curiosidad por volver a las palabras dichas en el diálogo inicial del microrrelato con el que nos hemos encontrado al abrir la novela, para ver qué avanzaba o qué nos ocultaba de la historia que seguía. Es cuando

⁵ *El doctor Centeno* (1983) *La de Bringas* (1884) *Fortunata y Jacinta* (1886–87), etc.

descubrimos de qué manera ha jugado el autor no nosotros, si hemos partido de una situación intrascendente y naif.

Con un punto y aparte, en el segundo capítulo, ahora de la novela que sigue, aparece el autor, B. Pérez Galdós como narrador omnisciente que juega con sus personajes, en un relato realista, con aparentes tintes de folletín, que poco a poco se van diluyendo, al dar su visión antitética y por tanto crítica, a todo lo que pueda parecer folletinesco. De los personajes que van apareciendo vemos que, Amparo no es tan virtuosa como se nos sugiere al principio del relato, de acuerdo al paradigma folletinesco y según a la moralidad establecida y su hermana Refugio, la más valiente, pertenece como su nombre indica y junto a Amparo, a las dos caras de una misma moneda, Amparo y Refugio, Refugio y Amparo, presentadas con distintos envoltorios. Amparo tiene un pasado del que ha de protegerse y ocultar para mantener su buen nombre –fue amante del cura que les había protegido de niñas- y Refugio es su apoyo, es en quien se ampara para vivir, con actividades que también dan de qué hablar en una sociedad plagada de falsas moralidades; es modelo de pintor. Agustín, el primo llegado de América, también abre enormes perspectivas folletinescas, como caballero romántico y frágil y enamorado; pero, no; ni es apuesto, ni idealista y la vida le ha curtido. Aunque inicialmente, sus primeras palabras y acciones nos puedan llevar al engaño. Por sus actos, vemos que es profundamente conservador e interesado y no destruye un ápice las normas convencionales del realismo, que el autor denuncia. Los demás personajes, Rosalía, mala malísima y Pedro Polo cura enamorado de Amparo, de discutible ética, arrojan a los principales personajes para facilitarles su representación, dentro de la obra, que tiene mucho de teatral.

Por otra parte, la obra, en su conjunto, tiene una organización de novela por entregas, caracterizada porque, en contra de los que corresponde a los capítulos de una novela, que cierran una secuencia, cada uno finaliza de forma efectista para mantener la atención del lector; por lo que el autor se ríe también, o sorprende, al presentarnos lo que aparentemente es y lo que en realidad nos ofrece; el conjunto es, no un folletín, no una novela por entregas, sino una novela realista⁶ y con una profunda crítica social.

⁶ Se trata de una novela realista porque:

- Su eje temático es el conflicto entre individuo y sociedad, con tensión o dialéctica por su integración como individuo en la sociedad y su soledad o destrucción, profundizando en las causas, los procesos sociales, y psicológicos.
- El relato se centra en el personaje, en la acción. Se atiende a su propia personalidad y a las características del grupo social al que pertenece.

Veamos la posible justificación del texto inicial como microrrelato predictivo y metaléptico de la novela que le sigue y al mismo tiempo su capacidad, como elemento sugerente, necesitado de varias relecturas para ser entendido:

- **Su brevedad. Es un relato de pocas líneas, con un contenido de corta duración temporal y situado en pocos escenarios.**

La longitud del texto elegido como microrrelato ocupa dos páginas escasas.

- **El título ha de ser informativo de aspectos fundamentales del microrrelato.**

El título corresponde a la novela incluye el microrrelato: Tormento. Ambiguo y significativo. Aunque Ido quiere titular el capítulo: [«*De cómo el emisario del marqués le toma la medida a la escalera*»], permite interpretaciones variadas.

- **Exposición cercana al monólogo interior.**

Ido hace un soliloquio [*Excitadísimo y sin atender a lo que habla Felipe*] del que Felipe es un oyente poco interesado porque la apariencia del narrador es la de estar con [*desvarío*]

- **Número de personajes limitado (máximo tres), presentados con una descripción mínima de detalles significativos.**

[*dos niñas bonitas, pobres, se entiende, muy pobres... Pero son más honradas que el Cordero Pascual*] (Amparo y Refugio)

[*un lacayo con una carta llena de billetes de Banco*] No es de hecho un personaje que tenga adjudicada una acción, aunque su presencia es determinante (Felipe)

[*una duquesa más mala que la mala landre*] (Rosalía)

[*un banquero que no repara en nada*] (Agustín Caballero)

- **Carece de acción, pero importan las acciones de los personajes.**

Los verbos utilizados son presentes durativos, no del aquí y ahora; señalan la tendencia de su actuación a lo largo del relato, por lo que también puede ser

-
- La novela pretende mostrar la vida tal y como es. Sin que el autor explicité críticas o juicios de valor; pero se convierte en crítico y juez, aunque no emita su opinión particular.
 - Para representar una realidad amplia se muestra una diversidad con multitud de personajes contrastados.
 - Los personajes tienen vida propia, pero el narrador interviene mediante la omnisciencia y la ironía.
 - Tiene un estilo sobrio, sin cerrar las características propias de los personajes con sus regionalismos, vulgarismos, errores de pronunciación, etc-

considerado gnómico o atemporal. Más que mostrar una acción es la expresión de una sentencia.

[*viven siempre con más apuro que el último día de mes*]
 [*esas pollas huerfanitas solicitadas de tanto goloso, resisten valientes y son tan ariscas con todo el que les hable de pecar*]
 [*Mis heroínas tienen los dedos pelados de tanto coser, y mientras más les aprieta el hambre, más se encastillan ellas en su virtud. El cuartito en que viven es una tacita de plata. Allí flores vivas y de trapo, porque la una riega los tiestos de minutisa, y la otra se dedica a claveles artificiales*]
 [*Ah!, me olvidaba de decirte que hay una duquesa más mala que la mala landre, la cual quiere perder a las chicas por la envidia que tiene de lo guapas que son...*]
 [*También hay un banquero que no repara en nada. Él cree que todo se arregla con puñados de billetes*]

Sólo una acción presente y puntual [*En esto tocan a la puerta.*]

- **Abundan las elipsis y las figuras retóricas.**

[*dos niñas bonitas, pobres, se entiende, muy pobres*] **Reiteración**
 [*viven siempre con más apuro que el último día de mes*] **Comparación**
 [*más honradas que el Cordero Pascual*] **Comparación. Exageración.**
 [*Mis heroínas tienen los dedos pelados de tanto coser*] **Exageración**
 [*El cuartito en que viven es una tacita de plata*] **Metáfora**
 [*y me le ponen que no hay por dónde cogerlo*]. **Exageración.**
 [*ellas quieren más la palma que el dinero*] **Comparación**
 [*Él cree que todo se arregla con puñados de billetes*] **Sentencia**
 [*Aquellos trabajan, estos gastan*]. **Sentencia**
 [*Aquellos pagan, estos chupan*]. **Sentencia**
 [*Nosotros lloramos y ellos maman*]. **Sentencia**
 [*parece que la cabeza se me ha llenado de piedras*]. **Comparación**
 [*Eres un verdadero Juan Lanas*]. **Metáfora, Eufemismo. Personificación.**
 [*Señoritas Amparo y Refugio*] **Metonimia**
 [*tres cabezas en una*] **Metáfora**⁷
 [*Cosas pasan estupendas que no pueden asomarse a las ventanas de un libro, porque la gente se escandalizaría... ¡prosas horribles, hijo, prosas nefandas que estarán siempre proscritas de esta honrada república de las letras!*] **Sentencias.**

- **Es importante lo que se cuenta y también lo que se oculta.**

[*-Cuénteme usted esas prosas.*
 - *¡Si tú supieras guardar un secretillo!...*
 - *Sí que sé.*
 - *¿De veras?*
 - *Échelo, hombre.*
 - *Pues... (Después de mirar a todos lados, acerca sus labios al oído de Felipe, y le habla un ratito en voz baja.)*
 - *(Oyendo entristecido.) Ya... ¡Qué cosas!*
 - *Esto no se debe decir.*

⁷ Can Cerbero, era el perro de Hades, un monstruo de tres cabezas que controlaba la entrada y salida, en la tradición más común, con cincuenta cabezas según Hesíodo, y una serpiente en lugar de cola.

-No, no se debe decir.]

- **Las descripciones han de ser concretas. Han de evitarse juicios de valor.**

[dos niñas bonitas, pobres, se entiende, muy pobres... Pero son más honradas que el Cordero Pascual]

[una duquesa más mala que la mala landre]

[un banquero que no repara en nada]

- **Secuencia narrativa incompleta. Sin planteamiento, nudo o desenlace.**

Es evidente que sólo da unas pinceladas germinales, para situar los personajes en un lugar concreto poco descrito y en un tiempo genérico, que tienen como posible cualquier desarrollo de la acción.

- **Lenguaje poético, con poca definición.**

[¿Dónde está la honradez? En el pobre, en el obrero, en el mendigo. ¿Dónde está la picardía? En el rico, en el noble, en el ministro, en el general, en el cortesano... Aquellos trabajan, estos gastan. Aquellos pagan, estos chupan. Nosotros lloramos y ellos maman. Es preciso que el mundo...]

- **Condensación del tiempo narrativo. Se prescinde del diálogo, la pausa o la descripción.**

*[Era una hermosa mañana del mes de Mayo. Parecía que la Naturaleza... ...».
(Con desvarío.) En esto tocan a la puerta.]*

- **La narración cobra sentido por la capacidad intertextual del lector**

Texto que el lector ha de completar por sus conocimientos previos para dar sentido a la mayoría de las informaciones que se presentan.

- **La calidad literaria estimula la relectura del microrrelato, para descubrir sus significados ocultos.**

El texto es de gran opacidad en una primera lectura, por su carácter poético, metafórico, formato, etc. Requiere de varias lecturas para ser comprendido e interpretado.

- **Final sorprendente y susceptible a múltiples interpretaciones.**

[-Te diré... (Meditabundo.) Nada dan que decir a la vecindad, pero...

-¿Pero qué?...

-(Con profundo misterio.) La realidad, si bien imita alguna vez a los que sabemos más que ella, inventa también cosas que no nos atrevemos ni a soñar los que tenemos tres cabezas en una.

-Pues ponga usted en sus novelas esas cosas.

-No, porque no tienen poesía. (Frunciendo el ceño.) Tú no entiendes de arte. Cosas pasan estupendas que no pueden asomarse a las ventanas de un libro, porque la gente se escandalizaría... ¡prosas horribles, hijo, prosas nefandas que estarán siempre proscritas de esta honrada república de las letras! Vamos, que si yo te contara...]

De acuerdo con lo dicho, podemos encuadrar el microrrelato inicial de *Tormento* dentro del marco siguiente:

Combina:

- Relato corto.
- Inserción de dialogado teatral, en novela.
- Falsa inducción de una novela larga a novela por entregas.
- Relato corto en prosa como embrión y base del relato largo.
- La novela que representa un mundo realista, en la ficción.
- La diégesis de la novela (el mundo real reflejado).
- La combinación del narrador homodiegético con el extradiegético,
- Interacción entre la primera y tercera persona narrativa.
- Punto de vista narrativo omnisciente.
- Relato metaléptico.
- Personajes recurrentes de otras obras.
- Nombres metonímicos Amparo y Refugio.
- Fractalidad. Por sí mismo tiene sentido independiente.

Por tanto, el fragmento puede cumplir el carácter de microrrelato-minificcional a partir de una lectura fractal. Zavala (2011) caracteriza formalmente la minificción como un género distinto de cualquier otro por los aspectos siguientes:

- Inicio Anafórico / Temporalidad Elíptica / Espacio Metonímico
- Perspectiva Irónica / Personajes Alusivos / Hibridación Genérica
- Intertextualidad / Ideología Lúdica / Final Catafórico / Serialidad Fractal

Propuesta didáctica

El proceso seguido en el aula para el desarrollo de la actividad, fue el siguiente:

- Coloquio para recordar la lectura y visionado de la película *Tormento* hecha el curso anterior. Autor, temas que aparecían, personajes, ubicación, situaciones, etc. Se hizo, un breve recordatorio, por parte de los alumnos que habían trabajado *Tormento* anteriormente (2012-13)

- Verbalizar los conocimientos previos sobre las características del género novela realista del siglo XIX y de la novela por entregas o folletín. De nuevo, los alumnos que habían leído la obra y habían estudiado el realismo en la modalidad de literatura castellana, recordaron brevemente las características principales del género (*lluvia de ideas*)
- Breve presentación de la película para refrescar la memoria del contenido de la obra con el visionado de unos minutos, por falta de tiempo, ya que sólo disponemos de dos sesiones semanales.
- Definir el microrrelato y sus características principales. Presentar modelos de algunos. A partir de un breve corpus con cuatro ejemplos de microrrelatos (Anexo, 1) los alumnos fueron capaces de deducir las características principales de la minificción (Anexo, 2) Posteriormente la profesora presentó unas diapositivas para perfilar las principales características del género en cuestión.
- Sugerir la escritura de un microrrelato relacionado con lo que recuerden de la novela leída anteriormente. Pueden hacerlo en pequeños grupos con el fin de enriquecerse mutuamente durante el proceso. Recordemos que es importante dar como máximo la posible utilización de un número de palabras limitadas (150-200) Tan sólo un grupo sobrepasó el límite y escribió 445 palabras.
- Análisis y comentario de lo presentado por cada grupo, en clase. Se verá si los contenidos y formas difieren o se complementan. Se puede reescribir, entre todos, el último microrrelato, también con un número de palabras que se considere. Sí se realiza esta última actividad, y el resultado son diversos microrrelatos escritos por cada grupo.
- Junto con el texto aprobado por consenso, se distribuirá y leerá por grupos, los mismos que antes han hecho juntos la actividad, el texto inicial de *Tormento*, valorando y comparando lo que ellos habían considerado relevante y lo que se señala en el microrrelato inicial, como núcleo de la novela. Se analizarán las diferencias que se producen, y se intentará argumentar las causas.
- Se propondrá por cada grupo un nuevo guion cinematográfico en el que pueden variar el tiempo, el espacio, las características de los personajes y el final. Sin embargo han de mantenerse los elementos fundamentales tenidos

en cuenta en el microrrelato inicial, con los nombres de los personajes otorgados por Benito Pérez Galdós.

- Se convertirá en una Story Board o novela gráfica, que se editará, se hará una presentación a la clase, justificando los cambios que se han otorgado y se publicará en la web.

Descripción de la propuesta didáctica

El conjunto lo forman 25 estudiantes, de segundo curso de Bachillerato, nueve chicas y dieciséis chicos, quince españoles y los restantes de seis nacionalidades distintas. Se trata de un grupo complejo con diversos niveles y grados de atención para seguir y avanzar adecuadamente.

Se inicia la sesión con un recordatorio sobre la obra *Tormento*, estudiada por una parte del grupo, durante el curso 2012-13 en la asignatura de modalidad de literatura castellana (bachillerato humanístico-social). En el grupo hay alumnos de la especialidad de ciencias que no han leído la obra. Entre los que sí la conocen, resumimos brevemente la historia, sin explicar los momentos culminantes, para que ellos puedan elaborar sus propias hipótesis. Realizamos a su vez, un breve visionado de alguna escena de la película, para que puedan contextualizar la historia.

Propusimos que se hicieran una breve idea de lo habían deducido de la exposición anterior, sin haber hecho la lectura del relato inicial de *Tormento*. Fue lo siguiente

Microrrelato inicial (Antes de la lectura de la minificción fragmentada de Tormento)

Texto 1: 2 personas: 2 chicos (1 español 1 marroquí)

Se casó por dinero, murió por segundos y volvió a despertar.

Texto 2: 3 personas: 1 chico (marroquí) y 2 chicas (1 rumana y 1 albanesa)

Corazón atormentado

Esa chica joven, la criada de la casa, se enamoró. Se enamoró del hombre equivocado, del hombre prohibido, del representante del Señor. Se casó con el dinero y no con el amor. Fin.

Texto 3: 4 personas: 2 chicos (1 español 1 marroquí) y 2 chicas (1 rumana y 1 albanesa)

Por Madrid de Galdós nadie sabe su secreto, entre la pobreza y la riqueza hay dos hombres, hay que tormento!

Por Madrid nadie sabe su secreto, entre la pobreza y la riqueza hay dos hombres, que tormento!

Texto 4: 4 personas: 2 chicos (2 españoles) y 2 chicas (1 india y 1 marroquí)

Ella tan honrada y a la vez tan pobre, vivía enamorada de un cura por el cual se suicidó.

Seguidamente, se enumeran las características principales del realismo, en forma de lluvia de ideas que escribimos en la pizarra y hacemos una primera lectura del fragmento inicial de Tormento.

A continuación, la profesora presenta un corpus de cuatro minificciones, dos relacionados con la obra El Quijote, y otros dos que son reescrituras de cuentos populares, Caperucita roja y La bella durmiente, respectivamente, con el fin de poder entender el concepto de minificción a partir de algunos concretos.

EJEMPLOS: CORPUS DE MINIFICCIONES	
<p>Ejemplo primero: Que trata de la indagatoria al ingenioso Caballero Don Miguel</p> <p>—¿Lugar? —De la Mancha. —¿Nombre? —No quiero acordarme. —¿Por qué? —No sé. No quiero. —¿Apellido? —Hidalgo. —¿De cuáles? —De los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor... —Gracias, eso es todo. —...una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches... —¡Basta! ¡Basta! —...algún palomino de añadidura los domingos... —¡Basta! ¡BAS-TA! Que siga el próximo caballero.</p> <p style="padding-left: 40px;">Cardona López, José (1980) en “El cuento, revista de imaginación”, septiembre-octubre, Tomo XIII – Año XVI, nº 83, pág. 307.</p>	<p>Ejemplo tercero: Durmiente y Bella</p> <p>Comieron perdices y fueron felices. Luego se casaron y justo después estaban solteros. Ella se puso a dormir cien años en un castillo rodeado de espinos y bosques salvajes. Él desapareció del cuento y no contó nada de nada. Ella se pinchó con una rueca un día mientras no cosía. Una bruja malvada la maldijo. Ella nació. Había una vez.</p> <p>Pep Bruno (2006), <i>99 pulgas</i></p>
<p>Ejemplo segundo : Para mirarte mejor</p> <p>Aunque te aceche con las mismas ansias,</p>	<p>Ejemplo cuarto: M.C</p> <p>M.C. siempre mostró una gran vocación</p>

rondando siempre tu esquina, hoy no podríamos reconocernos como antes. Tú ya no usas esa capita roja que causaba revuelos cuando pasabas por la feria del Parque Forestal, hojeando libros o admirando cuadros, y yo no me atrevo ni a sonreírte, con esta boca desdentada.

Juan Armando Epple (2004), *Con tinta sangre*

literaria, pero tristemente nunca había sido capaz de escribir dos páginas decentes. Y eso que había dado los pasos correctos: mató a un hombre, se refugió en el extranjero, ingresó en la milicia, sufrió cautiverio, se casó sin amor y estuvo preso. Pero ahora le ha llegado la hora del triunfo: tras muchos esfuerzos baldíos, ha logrado perder el movimiento de la mano izquierda. Mañana, cuando se siente ante el ordenador, pulsará la tecla de la E y luego la de la n. A continuación dará un espacio y, con un poco de paciencia, muchos archivos después habrá completado su obra maestra.

Juan Antonio Bueno Álvarez (2009), *Microantología del microrrelato*

Tras la lectura individual, se comentan los textos y entre todos hacemos un esquema de las características principales de este género, expuestas a continuación:

Actividades del RL sobre los ejemplos:

- Lee atentamente los siguientes textos y al lado del título anota el título de la narración o personajes que te sugieren.
- ¿Qué te llama la atención de estos textos?
- ¿Se parecen a los textos que estás habituado/-a a leer?
- ¿Te parecen fáciles de entender?
- ¿Cuáles han sido las principales dificultades con las que te has encontrado?
- ¿Crees que las narraciones son completas o te falta información?
- ¿Cómo es el lenguaje que se utiliza?
- ¿Se hacen referencias a otros textos?
- ¿Qué opinas del final? ¿Acaba como esperabas?

Características propias del microrrelato:

- o **Brevedad extrema:** el microrrelato se construye desde un tratamiento casi exclusivo de las técnicas elípticas y la profusión lógica de figuras retóricas.
- o **Secuencia narrativa incompleta:** no sigue el esquema normal del relato con sus tres partes: planteamiento, nudo y desenlace). *Durmiente y Bella* sería un buen ejemplo.
- o **Lenguaje preciso:** muchas veces poético. *Para mirarte mejor*.

- **Final** abrupto, impredecible y abierto a múltiples interpretaciones. (Cualquiera de los cuatro ejemplos)
- Tendencia a plantear mundos ficcionales no solucionados, con un alto grado de **indefinición**. *La mujer ideal no existe*, M.C.
- Tendencia a la **intertextualidad** como componente para dotar de sentido a la narración. (Cualquiera de los cuatro ejemplos)

Una vez los alumnos tienen claro el concepto, se les pide que realicen la tarea inicial, en pequeños grupos de 4- 5 personas, de extraer las características principales del microrrelato, a partir de la lectura del fragmento inicial de *Tormento*.

Grupo 1: Compuesto por: 4 personas: 2 chicos (1 español 1 marroquí) y 2 chicas (1 rumana y 1 albanesa) Presentan, muy sintéticamente, las características formales del texto más que producir otro nuevo”

Características de la minificción en el texto

Hay una brevedad notable comparado con la obra que es mucho más extensa, además incorpora una secuencia narrativa incompleta en varios fragmentos del texto. Hay bastante indefinición en el texto, ya que podemos diferenciar tres planos en él: Meta ficción, el pensamiento del autor y por último la realidad.

Hay palabras que aparecen en el texto, que hacen referencia a la obra Tormento, como en la parte que dice “emperadora” refiriéndose claramente a Amparo y su hermana.

Grupo 2: Compuesto por 6 personas 3 chicas y 3 chicos (1 chico hispanoamericano, 1 chica marroquí y el resto son españoles)

Comentario del microrrelato inicial de TORMENTO

Este microrrelato pertenece a la obra de Tormento de Benito Pérez Galdós es el principio de la obra empieza como dialogo para crear un ambiente más misterioso y raro, es un microrrelato breve comparado con la obra ya que la obra es mucho más extensa y larga. Este microrrelato inicial de la obra sigue el esquema normal del diálogo ya que es el principio de la obra, aunque el microrrelato no tiene principio por que empieza diciendo “Esquina de las descalzas. Dos embozados, que entran en escena por opuesto lado...” no nos indica que sea el principio de la obra, tampoco tiene final, tiene un final abierto no lo cierra de golpe como en otros microrrelatos sino que es un final abierto digamos que “continua” o abrupto”, interrumpido porque acaba diciendo “Yo...hablarte Emperadoras...tú...de ese amo insigne...preclaro...opulentísimo...” ya nos da una pista con los puntos sustantivos de que es un final abierto.

El lenguaje preciso es coloquial “ Otra que tal! ¿No te dije que Dios se había de acordar de ti algún día?...Y dime ahora con franqueza: ¿cómo me encuentras?” Es coloquial porque es una conversación natural digamos que no es formal.

Benito Pérez hace una intertextualidad no de diferentes libros pero en el mismo libro lo hace entre el primer capítulo dialogado por Don José y Felipe y cuando comienza la obra, Felipe en el primer capítulo dialoga con Don José, aunque el primer capítulo no tiene nada que ver con la obra solo lo hace el autor para crear misterio, a finales del dialogo Felipe le cuenta a Don José “ si mi amo no es

marqués...Mi amo es Don Agustín Caballero...”Felipe aparece a mitades de la obra cuando bondadosamente impide el suicidio de Amparo, sabemos que es el mismo personaje porque en el primer capítulo dialogado dice que su amo es Agustín Caballero y eso es explicado más adelante en la obra.

Grupo 3: Compuesto por 7 personas 3 chicas y 4 chicos (1 marroquí, 1 andorrana, 1 israelí y el resto españoles)

Características del microrrelato: Tormento

El texto de Tormento es un microrrelato porque presenta las siguientes características: brevedad extrema, final abrupto e impredecible, presencia de elementos identificadores y el lenguaje preciso.

El texto muestra una brevedad extrema respecto a la obra completa, no muestra una secuencia narrativa completa (introducción, nudo y desenlace) propia del relato, ya que, en este caso, empieza por el nudo y el final que tiene es abrupto, abierto e impredecible, y se sabe que el texto pertenece a la obra “Tormento” por la presencia de los nombres de los personajes (por ejemplo, al principio se nombra a D. José Ido del Sagrario) y muestra un lenguaje preciso (por ejemplo, nombra dónde se sitúan los personajes). También presenta elementos identificadores, cómo puede ser “EMBOZADO PRIMERO”.

Grupo 4: Compuesto por: 4 chicos (todos españoles)

El texto de Tormento es un microrrelato porque presenta las siguientes características: brevedad extrema, final abrupto e impredecible, presencia de elementos identificadores y el lenguaje preciso.

El texto muestra una brevedad extrema respecto a la obra completa, no muestra una secuencia narrativa completa (introducción, nudo y desenlace) propia del relato, ya que, en este caso, empieza por el nudo y el final que tiene es abrupto, abierto e impredecible, y se sabe que el texto pertenece a la obra “Tormento” por la presencia de los nombres de los personajes (por ejemplo, al principio se nombra a D. José Ido del Sagrario) y muestra un lenguaje preciso (por ejemplo, nombra dónde se sitúan los personajes). También presenta elementos identificadores, cómo puede ser “EMBOZADO PRIMERO”.

Grupo 5: 4 personas: 2 chicos (españoles) y 2 chicas (1 española y 1 india)

- No hay brevedad porque el texto ocupa más de una página.
- La secuencia narrativa es incompleta; no tiene un final, lo deja abierto. “Yo... hablarte Emperadoras... tú... de ese insigne... preclaro... opulentísimo...”
- Tiene un final abrupto porque, al seguir el libro, cambia el contexto y los personajes.
“Vámonos , D. José.”
- No creemos que sea un lenguaje preciso porque los dos personajes no paran de hablar. No van directamente al tema.
“¡Felipe de mis entretelas!”
- Hace referencia al libro. Hablan Felipe y Ido de Sagrario sobre los personajes.

“(Ido) dos niñas bonitas, pobres, se entiende, muy pobres, y que viven siempre con más apuro que el último día de mes.”

“(Felipe) Mi amo es don Agustín Caballero.”

“(Felipe) los primos de los señores de Bringas.”

“(Ido) Señoritas Amparo y Refugio [...] son mis vecinas, las dos niñas huérfanas.”

Se sigue haciendo un análisis del texto conjunto para reconocer las figuras retóricas contenidas en el minirrelato. De la actividad se recogen estos análisis y reflexiones:

INICIO DE LA MINIFICCIÓN

Esquina de las Descalzas. Dos embozados, que entran en escena por opuesto lado, tropiezan uno con otro. Es de noche.

EMBOZADO PRIMERO.- ¡Bruto!

EMBOZADO SEGUNDO.- El bruto será él.

-¿No ve usted (***lenguaje formal**) el camino?

-¿Y usted (***lenguaje formal**) no tiene ojos?... Por poco me tira al suelo.

-Yo voy por mi camino.

-Y yo por el mío.

-Vaya en hora mala. (Siguiendo hacia la derecha.)

-¿Qué tío! (***lenguaje coloquial**)

-Si te cojo, **chiquillo...** (***lenguaje formal**) (Deteniéndose amenazador) te enseñaré a hablar con las personas mayores.

(Observa atento al embozado segundo.)

Pero yo conozco esa cara. ¡Con cien mil de a caballo!... (***frase hecha, lenguaje coloquial**) ¿No eres tú...?

-Pues a usted (**lenguaje formal**) le conozco yo. Esa cara, si no es la del **Demonio** (***intertextualidad**), es la de **D. José** (***lenguaje formal**) Ido del Sagrario. [6]

-¡Felipe de mis entretelas! (***humor irónico**) (Dejando caer el embozo y abriendo los brazos.) ¿Quién te había de conocer tan entapujado? Eres el mismísimo **Aristóteles** (***intertextualidad**). ¡Dame otro a brazo... otro! (***humor**)

-¡Vaya un encuentro! Créame, **D. José** (***lenguaje formal**); me alegro de verle más que si me hubiera encontrado un **bolsón de dinero** (***lenguaje coloquial**).

-¿Pero dónde te metes, **hijo** (***lenguaje coloquial**)? ¿Qué es de tu vida?

-Es largo de contar. ¿Y qué es de la de usted (***lenguaje formal**)?

-¡Oh!... déjame tomar respiro. ¿Tienes prisa?

-No mucha.

-Pues echemos un párrafo. La noche está **fresca** (***impersonal**), y no es cosa de que hagamos tertulia en esta

Desampara da plazuela. Vámonos al café de Lepanto, que no está lejos. Te convidó.

-Convidaré yo.

-Hola, hola... Parece que hay **fondos** (***ironía**). Benito Pérez Galdós Tormento

-Así, así... ¿Y usted qué tal?

-¿Yo? Francamente, **naturalmente** (***redundancia**), si te digo que ahora estoy echando el mejor pelo que se me ha visto, puede que no lo **creas** (***metáfora, comparación con el dinero**).

-Bien, Sr. (***lenguaje formal**) de Ido. Yo había preguntado varias veces por usted (***lenguaje formal**), y como nadie me daba la razón decía:

“¿qué habrá sido de aquel bendito?” (***ironía, humor**)

Entran en el café de Lepanto (***hipertextualidad, café de Cervantes**), triste, pobre y desmantelado (**descripción del lugar**) establecimiento que ha desaparecido ya de la Plaza de Santo Domingo (**hipertextualidad, Cervantes**), sin dejar sobra ni

huella (*lenguaje poético, metáfora) de sus pasadas glorias. Instálense en una mesa y pidan café y copas.

IDO DEL SAGRARIO.- (Con solemnidad depositando sobre la mesa sus codos como objetos que habrían estorbado en otra parte). (*narrador omnisciente, describe la realidad). Tan Deseosos estamos los dos de contar nuestras cuitas y de dar rienda suelta (lenguaje coloquial) al relato de nuestras andanzas y felicidades, que no sé si tomar yo la delantera (*frase hecha) o dejar que empieces tú.

ARISTO.- (Quitándose la capa y poniéndola muy bien doblada en una banqueta próxima a la suya) (*narrador omnisciente, describe la realidad de una forma enumerada).

Como usted quiera.

-Veo que tienes buena capa... (*juicio de valor) y corbata con alfiler como la de un señorito... (*comparación) y ropa muy decente.

Chico... tú has heredado. ¿Con quién andas? ¿Te ha salido algún tío de Indias? (*burla, humor).

-Es que tengo ahora, para decirlo de una vez, al mejor amo del mundo.

Debajo del sol no hay otro, ni es posible que lo vuelva a haber (*exageración).

-¡Bien, bravo! (*exageración). Un aplauso para ese espejo de los amos. ¿Pero es tan desordenado como aquel D. Alejandro Miquis? (*intertextualidad)

-Todo lo contrario.

-¿Estudiante?

-(Con orgullo.) (*narrador omnisciente, expresa sus pensamientos o sentimientos) ¡Capitalista!

-Chico... (*coloquial) me dejas con la boca abierta. ¿Es muy rico?

-Lo que tiene... (Expresando con voz y gesto la inmensidad) (*narrador omnisciente) no se acierta a contar.

.¡Otra que tal! ¿No te dije que Dios se había de acordar de ti algún día?... (*interrogación retórica) Y dime ahora con franqueza: ¿cómo me encuentras?

-(Sin disimular sus ganas de reír) (*narrador omnisciente). Pues le encuentro a usted... (*lenguaje formal)

-(Con alborozo y soltando del inferior labio hilos de transparente baba) (*narrador omnisciente, describe la realidad). Dilo, hombrecito, dilo.

-Pues le encuentro a usted... gordo (*burla)

-(Con inefable regocijo.) Sí, sí; otros me lo han dicho antes también. Nicanora asegura que aumento dos libras por mes... es que la feliz mudanza de mi oficio, de mi carrera, de mi arte de vivir, ha de expresarse en estas míseras carnes (*elementos humorísticos). Ya no soy desbravador de chicos; ya no me ocupo en tocar las bestias en hombres (*exageración), que es lo mismo que fabricar ingratos.

¿No te anuncié que pensaba cambiar aquel menguado trabajo por otro más honroso y lucrativo? (*lenguaje culto, redundancia).

Tomome de escribiente un autor de novelas por entregas.

(*COMIENZO DE UNA MINIFICCIÓN, DENTRO DE ÉSTA).

Él dictaba, yo escribía... mi mano un rayo... hombre contentísimo... (*enumeración de hechos, elipsis) cada reparto una onza. Cae mi autor enfermo y me dice "Ido, acabe ese capítulo". Cojo mi pluma, y iras!, lo acabo y enjareto otro, y otro.

Chico, yo mismo me asustaba. Mi principal dice: "Ido colaborador"... Emprendimos tres novelas a la vez. Él dictaba y los comienzos: luego yo cogía la hierba, y allá te van capítulos y más capítulos. Todo es cosa de Felipe II (*intertextualidad) ya sabes, hombres embozados... alguaciles, caballeros flamencos, y unas damas, chico, [9] más quebradizas que el vidrio y más

combustibles que la yesca...; el Escorial, el Alcázar de Madrid (**intertextualidad*) judíos, moriscos, renegados, el tal Antoñito Pérez (**intertextualidad*) que para enredos se pinta solo, y la muy tuanta de la princesa de Éboli (**intertextualidad*) que con un ojo ve mas que con cuatro; el Cardenal Granvela (**intertextualidad*) la Inquisición (**intertextualidad*) el príncipe D. Carlos (**intertextualidad*) mucha falda, mucho hábito frailuno, mucho arrojar bolsones de dinero por cualquier servicio, subterráneos, monjas levantadas de cascos, líos y traspisondas, ungüentos... En fin, chico, allá salen pliegos y más pliegos... Ganancias partidas; mitad él, mitad yo... Capa nueva, hijos bien comidos, Nicaron (**intertextualidad*) curada (Deteniéndose sofocado...) (**narrador omnisciente*) yo harto y contentísimo, trabajando más que el obispo (**poético, exageración*) y cobrando mucha pecunia.

(*FINAL DE LA MINIFICCIÓN)

-¡Precioso oficio! (**exageración*).

-(Tomando aliento) (**narrador omnisciente, describe la realidad*). No te creas; se necesita cabeza, porque es una liornia de mil demonios la que armamos. El editor dice: "Ido imaginación volcánica: tres cabezas en una". Y es verdad. Al acostarme, hijo, (**lenguaje coloquial*) siento en mi cerebro ruidos como los de una olla puesta al fuego... (**comparación*) y por la calle cuando salgo a distraerme, voy pensando en mis escenas y en mis personajes. Todas las iglesias se me antojan Escoriales, y los serenos corchetes, y las capas esclavinas. Cuando me enfado, suelto de la boca pariezes sin saber lo que digo y en vez de un carape, se me escapa aquello de

-(Excitadísimo y sin atender a lo que habla Felipe (**intertextualidad*)).(**narrador omnisciente*) Como te decía, he puesto en la tal obra dos niñas bonitas, pobres (**descripción*), se entiende, muy pobres (**redundancia, exageración*), y que viven siempre con más apuro que el último día de mes... Pero son más honradas que el Cordero Pascual (**intertextualidad*). Ahí está la moralidad, ahí está, porque esas pollas (**coloquial*) huerfanitas que solicitadas de tanto goloso, resisten valientes y son tan ariscas con todo el que les hable de pecar, sirven de ejemplo a las mozas del día. Mis heroínas tienen los dedos pelados de tanto coser, y mientras más les aprieta el hambre, más se encastillan ellas en su virtud (**descripción*). El cuartito (**diminutivo*) en que viven es una tacita de plata (**metáfora*). Allí flores vivas y de trapo, porque la una riega los tiestos de minutisa, y la otra se dedica a claveles artificiales. Por las mañanas, cuando abren la ventanita que da al tejado... Quisiera leértelo... Dice: «Era una hermosa mañana del mes de Mayo. Parecía [12] que la Naturaleza...». (Con desvarío.) En esto tocan a la puerta (**poético*). Es un lacayo con una carta llena de billetes de Banco. Las dos niñas bonitas (**alegación, realidad*) se ponen furiosas (**sentimiento*), le escriben al marqués en perfumado pliego... y me le ponen que no hay por donde cogerlo. Total, que ellas quieren más la palma que el dinero. ¡Ah!, me olvidaba de decirte que hay una duquesa más mala que la mala landre (**comparación*), la cual quiere perder a las chicas por la envidia que tiene de lo guapas que son... (**exaltación*)

También hay un banquero que no repara en nada. Él cree que todo se arregla con puñados de billetes. ¡Patarata! (**exageración*) Yo me inspiro en la realidad. ¿Dónde está la honradez? En el pobre, en el obrero, en el mendigo. ¿Dónde está la picardía? En el rico, en el noble, en el ministro, en el general, en el cortesano... Aquellos trabajan, estos gastan. Aquellos pagan, estos chupan. Nosotros lloramos y ellos maman. Es preciso que el mundo...

Pero ¿qué haces, Felipe (**intertextualidad*), te duermes?

*-(Despabilándose y sacudiéndose.)(*narrador omnisciente) Perdone usted, Sr. D. José querido (*ironía).*

*No es falta de respeto; es que con lo poco que bebí de ese maldito aguardiente parece que la cabeza se me ha llenado de piedras (*metáfora).*

*-(Con creciente desazón febril, que rompe el último dique puesto a su locuacidad.) Si esto da la vida... si con este calorcillo que corre por mi cuerpo, tengo yo numen para toda la noche, y ahora me voy a casa y de un tirón despacho [13] sesenta cuartillas... (Saltando de su asiento.) (*humor) Eres un verdadero Juan Lanás. Bebe más (intertextualidad).*

*-(Frotándose los ojos. (*describe la realidad) (*narrador omnisciente) Ni por pienso (por nada). Me caería en la calle (*precaución, posible futuro).*

Vámonos, D. José.

-Aguarda, hombre. No seas tan vivo de genio. ¿Qué prisa tienes?

*-(Metiéndose la mano en el bolsillo del pecho. (*describe la realidad)(*narrador omnisciente)) Voy a llevar esta carta.*

-¿A quién?

-A dos señoritas que viven solas.

*-(Pasmado.) ¡Felipe!... ¡A dos niñas guapas, solas, honradas! (*exaltación) Sin duda una carta llena de dinero. Tu amo es banquero, un pillo que quiere deshonorarlas.*

*-Poco a poco... Usted (*lenguaje formal) ha bebido demasiado.*

*-¿Lo ves, lo ves? (Echando los ojos fuera del casco.) ¿Ves como por mucho que invente la fantasía, mucho más inventa la realidad?... Chicas huérfanas, apetitosas, tentación, carta, millones, virtud triunfante (*enumeración de adjetivos)*

*(Gesticulando enfáticamente con el derecho brazo) (*narrador omnisciente, descripción de la realidad) Fíjate en lo que digo.*

*-... ¡Patarata! (*exageración) Yo me inspiro en la realidad. ¿Dónde está la honradez? En el pobre, en el obrero, en el mendigo. ¿Dónde está la picardía? En el rico, en el noble, en el ministro, en el general, en el cortesano... Aquellos trabajan, estos gastan. Aquellos pagan, estos chupan. Nosotros lloramos y ellos maman. Es preciso que el mundo... (*comparación de los trabajadores con los de la alta sociedad, ironía, dramatismo).*

*-(Despabilándose y sacudiéndose.)(*narrador omnisciente, descripción realidad) Perdone usted, Sr. D. José querido (*registro formal e ironía). No es falta de respeto; es que con lo poco que bebí de ese maldito aguardiente parece que la cabeza se me ha llenado de piedras. (*poético, metáfora).*

*-(Con creciente desazón febril, que rompe el último dique puesto a su locuacidad.) (*narrador Omnisciente, descripción realidad) Si esto da la vida... si con este calorcillo que corre por mi cuerpo, tengo yo numen para toda la noche, y ahora me voy a casa y de un tirón despacho [13] sesenta cuartillas... (*humor, ironía) (Saltando de su asiento.) (*narrador omnisciente, descripción realidad) Eres un verdadero Juan Lanás (*intertextualidad). Bebe más.*

*-(Frotándose los ojos.) (*narrador omnisciente, descripción realidad) Ni por pienso. Me caería en la calle. (*predicción futuro) Vámonos, D. José. (*intertextualidad, registro formal)*

*-Aguarda, hombre. No seas tan vivo de genio (*frase hecha, registro coloquial).*

¿Qué prisa tienes?

*-(Metiéndose la mano en el bolsillo del pecho.) (*narrador omnisciente, descripción realidad) Voy a llevar esta carta.*

-¿A quién?

-A dos señoritas que viven solas.

*-(Pasmado.) (*narrador omnisciente, descripción realidad) ¡Felipe! (*intertextualidad)... ¡A dos niñas guapas, solas, honradas! (*exageración) Sin*

duda una carta llena de dinero. Tu amo es banquero, un pillo que quiere deshonorarlas.

-Poco a poco... *Usted ha bebido demasiado. (*burla)*

-¿Lo ves, lo ves? *(*pleonismo, redundancia, poético)* (Echando los ojos fuera del casco.) *(*narrador omnisciente, descripción realidad)* ¿Ves como por mucho que invente la fantasía, mucho más inventa la realidad?... *Chicas huérfanas, apetitosas, tentación, carta, millones, virtud triunfante. (*descripción i enumeración)*

(Gesticulando enfáticamente con el derecho brazo.) *(*narrador omnisciente, descripción realidad)* Fíjate en lo que digo.

-¿Qué apuestas a que te dan con la puerta en los hocicos? ¿Qué apuestas a que vas a ir rodando por la escalera? Capítulo: «De cómo el emisario del marqués le toma la medida a la escalera».

-Si mi amo no es marqués... Mi amo es *don (*registro formal)* Agustín Caballero *(*intertextualidad)*, a quien *usted (*registro formal)* conocerá.

-(Con penetración.) *(*narrador omnisciente, descripción realidad)* Sea lo que quiera, la carta que llevas *encierra un instrumento de inmoralidad, de corrupción. (*metáfora dinero)* La carta contiene billetes *(*lenguaje preciso)*.

-Sí, pero son de teatro para la función *de mañana domingo por la tarde (*lenguaje detallado)*. Es que los primos de mi amo, los señores de *Bringas (*intertextualidad)*, no pueden ir, porque tienen un niño malo.

-¡Bringas, Bringas!... *(*exageración)* (Recordando) *(*narrador omnisciente, descripción realidad)*. Fíjate en lo que digo. *Amigo Aristóteles (*ironía, burla, intertextualidad)*, déjame ver el sobre de la carta...

-Véalo.

-(Leyendo el sobrecrito, lanza formidable monosílabo de asombro y se lleva las manos a la cabeza) *(*descripción de la realidad)*. Señoritas Amparo y Refugio *(*lenguaje formal)* Si son mis vecinas, si son las dos niñas huérfanas de Sánchez Emperador...

-¿Las conoce usted?

-¡Si vivimos en la misma casa, *Beatas, 4, yo tercero, ellas cuarto!* *(*Ironía, exclamación)*

Si en esa parejita me inspiro para lo que escribo... ¿Ves, ves *(*repetición, teatralidad)*

La realidad nos persigue. Yo escribo maravillas, la realidad me las plagia. *(*humor, ironía)*

-Son guapas y buenas chicas. *(*descripción formal)*

-Te diré... (Meditabundo) *(*narrador omnisciente, descripción de la realidad)* Nada dan que decir a la vecindad, pero...

-¿Pero qué?...

- (Con profundo misterio) *(*narrador omnisciente, descripción de la realidad)*. La realidad, si bien imita alguna vez a los que sabemos más que ella, inventa también cosas (lenguaje poético) que no nos atrevemos ni a soñar los que tenemos tres cabezas en una.

-Pues ponga *usted* en sus novelas esas cosas *(lenguaje formal)* [15]

-No, porque no tienen poesía. (Frunciendo el ceño) *(*narrador omnisciente, descripción de la realidad)*. Tú no entiendes de arte. Cosas pasan estupendas que no pueden asomarse a las ventanas de un libro, porque la gente se escandalizaría...

¡prosas horribles, hijo, prosas nefandas que estarán siempre proscritas de esta honrada república de las letras! (expresión exagerada, para dar énfasis) Vamos, que si yo te contara...

-Cuénteme *usted (*lenguaje formal)* esas prosas.

-¡Si tú supieras guardar un secretillo!... *(*humor)* (teatralidad, uso de diminutivos indica confianza) *(*narrador omnisciente, descripción realista)*.

-Sí que sé.
 -¿De veras?
 -Échelo, hombre.
 -Pues... (Después de mirar a todos lados, acerca sus labios al oído de Felipe (*intertextualidad*), y le habla un ratito en voz baja.)
 -(Oyendo entristecido) (**narrador omnisciente, describe la realidad y los sentimientos*) Ya... ¡Qué cosas! (**expresión para dar énfasis*)
 -Esto no se debe decir.
 -No, no se debe decir. (**repetición de una frase, ironía*)
 Ni se debe escribir. ¡Qué vil prosa!
 -(Reflexionando.) A menos que usted, con sus tres cabezas en una, no la convierta en poesía. (**sátira, intención de burla*)
 -(Con enérgica denegación.) Tú no entiendes de arte. (Intentando horadarse la frente con la punta del dedo índice.) La poesía la saco yo de esta mina. (**vulgarismo, con finalidad humorística*)
 -Vámonos, D. José.
 -Vamos; y pues tú y yo llevamos el derrotero de mi casa... hablaremos... camino. Luego [16] que desempeñes... comisión, entrarás en mi cuarto. Nicanora se alegrará mucho de verte. Apretón de manos... tertulia, recuerdos, explicaciones... (Con lenguaje cada vez más incoherente y torpe.) (**narrador omnisciente, descripción de la realidad*) Yo... hablarte Emperadoras... tú... de ese amo insigne... preclaro... corpulentísimo (**técnicas elípticas*) (puntos suspensivos para dar teatralidad) (**narrador omnisciente*)

Finalmente, a partir de lo que saben sobre la obra *Tormento* reescriben **un final para la obra, en forma de microrrelato**. La actividad no fue finalizada por una parte del curso.

Grupo 1: 7 personas: 4 chicos (1 boliviano, 1 español, 1 israelí y 1 marroquí) y 3 chicas (1 andorrana y 2 españolas)

Final sin esposa

Amparo aceptó, pero una vez en el altar, lo plantó. Agustín la abochornó delante de todo el pueblo diciéndole que no era hermosa, que nunca la querría ningún hombre. Él estaba casado. Pocas semanas después del incidente, se divorció. Ella sabía que él pensaba todo lo contrario, por ello, quería confesarle su amor. Nunca tenía el valor para hacerlo, cosa que hizo que él le pidiera matrimonio.

Grupo 2. 4 personas: 4 chicos (españoles)

Tormento: microrrelato

Tormento, esa novela lleva tan dentro, un sentimiento profundo, que expresa esos remordimientos y tragedias que llevan a preguntarse el porqué de vivir. Historias amorosas imposibles, pobres y ricos, misterios oscuros, los cuales esconden un pasado turbulento: del amor imposible al posible.

Grupo 3: 4 personas: 2 chicos (españoles) y 2 chicas (españolas) Tan sólo este grupo sobrepasó el límite y escribió 445 palabras.

Minificción de Tormento

Al atardecer, aparecía Tormento envuelta en un mar de dudas. Acababa de estar con Agustín Caballero intercambiando opiniones mientras ambos tomaban café en la terraza de éste.

Todo transcurría con normalidad hasta que al timbre de la casa, tocó la hermana de Tormento. Ambas vivían juntas en condiciones mediocres, y esa misma tarde, Tormento, no se había presentado en casa de su señora. Eran las 18:00h cuando Tormento se dirigió a casa y se encontró a Pedro Polo, sacerdote que había renunciado a sus votos y sentía algo por Tormento. Ella lo miró y en él, sintió esa pasión interminable que es querer a alguien aunque no fuera correspondida de la misma manera. Al día siguiente, al dirigirse a casa se encontró con el Sr. Caballero. A Tormento le interesaba más un hombre como él, ya que se acabarían sus penurias, i Agustín era un hombre con gran poder. Pero, le vino la imagen de Pedro Polo a la cabeza, y en ese mismo instante, sintió la amarga posición del desamor primero. En ese instante, Tormento se puso nerviosa, empezó a tartamudear y Agustín se dio cuenta de que algo no iba bien. Al anochecer, en la Puerta del Embrujo, confirmo sus sospechas cuando vio a Tormento con Pedro Polo.

Pasaban los días, Tormento ya estaba con Pedro Polo, que era el hombre por el que mas amor sentía. Y, ahora que ella lo tenía todo, se daba cuenta que también necesitaba a Agustín, que si le faltaban sus hilos, se encontraba sola. Ella sabía que hubo un tiempo, el cual ella maldecía, por no ser la mujer que merecía y si era verdad que había amores que mataban, ella pensó, que seguramente no había muerte más bonita. Pero el sentimiento hacia Pedro Polo era más fuerte y a la vez no podía dejar de pensar en Agustín. A la hora del almuerzo, Tormento llegó a casa y bajo la puerta había una carta de Pedro Polo que decía: “El tiempo más grande que hay es el del amor, si es amor infinito, y yo que lo tengo no lo cambio ni por otro amor ni por un continente. No lo cambio porque en este mundo no hay nada más puro que pueda encontrar, y aunque a veces me haga ser esclavo, tampoco lo cambio por mi libertad. Si la muerte tiene que llegarme un día, a Dios le pido que me lleve entre sus brazos, que si muero por amor, me sobraré la otra vida”. A esto le acompañaban tres rosas rojas y Tormento se dio cuenta que ese amor que le ofrecía Pedro Polo era más fuerte que todo el poder de Agustín.

Conclusiones

Las actividades han sido desarrolladas por los estudiantes del IES de Terrassa del grupo formado por veinticinco estudiantes, dieciséis chicos y nueve chicas de ocho nacionalidades distintas (Albania, Andorra, Bolivia, España, India, Israel, Marruecos y Rumanía) y edades comprendidas entre los 17 y los 19 años.

Para realizar la actividad se les propuso que se agruparan (la agrupación fue de forma aleatoria) para desarrollar la secuencia didáctica de forma cooperativa.

Los resultados no han sido todo lo satisfactorios que hubiéramos deseado por las difíciles características del grupo y porque faltó el tiempo necesario para desarrollar la última fase, pero cabe destacar que:

1. Se comprendió bien el concepto de minifcción. Aunque se manifiestan las diferencias entre las percepciones de cada grupo y su capacidad para analizar todos los detalles existentes.

2. Se entendió la relación entre el minirrelato y la novela que recordaban bien y como una lectura gratificante.
3. En el desarrollo de la actividad se han identificado recursos literarios y figuras retóricas del texto, estudiadas anteriormente y recordadas para verificar la adquisición de una competencia, ya que han sabido relacionarlos en el texto del relato.
4. Han sido capaces de comprender el texto presentado, el objetivo pretendido, y adquirir formación lectora, con la actividad.
5. Falta el desarrollo de algunas de las actividades de producción, en concreto el guion cinematográfico y el *story board* que, como hemos señalado, no pudieron llevarse cabo por falta del tiempo necesario. Si bien, sí que han llegado a escribir minificciones: unas iniciales, antes de la lectura del texto que se corresponde con el primer capítulo de la obra *Tormento*, ya presentadas y otro final, tras la lectura de dicho fragmento.

Referencias bibliográficas

- Andreu, Alicia G. (2006) *El folletín como intertexto en Tormento* [en línea]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006 [fecha de consulta: 21 agosto del 2013]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02483854214248385976613/p0000006.htm>.
- Diego Martínez Torrón. *El naturalismo de «La Regenta»* [en línea]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006 [fecha de consulta: 21 de noviembre del 20013]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01478374399092795207857/p0000001.htm>.
- Germán Gullón. *Tres narradores en busca de un lector* [en línea]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006 [fecha de consulta: 21 de noviembre del 2013]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01361631980139830755024/p0000003.htm#9>.
- Hazel Gold. *Tormento.- Vivir un dramón, dramatizar una novela* [en línea]. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006 [fecha de consulta: 21 de noviembre del 2013]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12383874243470495321435/p0000004.htm>.

- Koch, Dolores (1986) *El micro-relato en México: Julio Torri, Juan José Arreola y Augusto Monterroso*. City University of New York. Ph.D. Dissertation.
- Koch, Dolores (2000): “Diez recursos para lograr la brevedad en el micro-relato”, *El Cuento en Red*, 2. pp. 3-4, <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>.
- Koch, Dolores (2004): “¿Microrrelato o minicuento? ¿Minificción o hiperbreve?”, p. 51 en Noguero, F. (ed.) *Escritos disconformes. Nuevos modelos de escritura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pérez Galdós, Benito (1884): *Tormento* (Novela) [Consulta diciembre, 2013] <http://lengualit.wikispaces.com/file/view/-Tormento.pdf>
- Romea Castro, Celia (2013): *Cine de Literatura*, <http://www.cine-de-literatura.com/search/label/TORMENTO>
- Szmetan, Ricardo (2002): “Benito Pérez Galdós y su novela *Tormento*: Algunas consideraciones sobre la misma” en *Revista Letras*, Curitiba, n. 57, p. 149-172. jan./jun. 2002. Editora da UFPR
- Valadés, Edmundo (1989). *De bolsillo*. México: Universidad de Guadalajara/ Xalli-Patronato del Teatro Isauro Martínez.
- Zavala, Lauro (2007): “De la teoría a la minificción postmoderna” en *Ciências Sociais Unisinos* 43(1):86-96, janeiro/abril 2007@ 2007 by Unisin.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL EN CONTEXTOS MEDIÁTICOS

*Francisco González, fgonzalez@capomo.uson.mx
M^a de los Ángeles Galindo, mangeles@capomo.uson.mx
Universidad de Sonora (México)*

Resumen

Parece natural pensar que cuando los estudiantes llegan a la universidad ya tienen desarrolladas las competencias básicas virtuales y mediales. Se afirma esto en virtud de que las nuevas generaciones son nativos digitales, jóvenes que han pasado toda su vida rodeados de computadoras, videojuegos, teléfonos celulares y el resto de los *gadgets* digitales, pero especialmente de la atmósfera internet. Sin embargo, es necesario preguntarse si el hecho de que los estudiantes utilicen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), les ha permitido desarrollar las habilidades de aprendizaje. ¿Se sigue entonces que saben explotar todas las herramientas que tienen a su alcance?

El objetivo de este trabajo es estudiar el uso que los estudiantes universitarios hacen de estrategias de lectura lineal y no lineal para el tratamiento de la información; además, analizar el uso de las competencias básicas y mediales en estudiantes de nivel superior. Por lo tanto, buscamos responder a las preguntas: ¿Cuáles son las herramientas que los estudiantes prefieren para procesar la información y transformarla en conocimiento?, ¿Cuáles son las estrategias de lectura hipertextual?, ¿Tienen los estudiantes desarrollada la competencia medial?

Abstract

It seems natural to think that when students arrive at the university they have already developed the basic virtual competence and the competence required to communicate and understand the media. This belief is based on the fact that the new generations are digital natives, young people that have spent most of their lives surrounded by computers, videogames, cellular phones and many digital gadgets, internet in first degree. However, it is necessary to ask if the fact that the students use the Information and Communication Technology, has allowed them to develop the basic learning abilities. From these facts, can we conclude then that they can use all the tools they have at hand?

The goal of this paper is to show an inquiry about the use that university students do on linear and non linear strategies for the treatment of information; furthermore, we want to analyze their use of basic and media competences in students at the university. Therefore we try to answer questions like, which tools do students prefer in order to process information and to transform it into knowledge? Have university students developed media competence?

Nuevos medios, nuevas competencias

Este trabajo busca analizar el uso de las competencias básicas y mediales en estudiantes de nivel superior. También tiene la intención de estudiar el uso que los estudiantes universitarios hacen de estrategias de lectura lineal y no lineal para el tratamiento de la información¹.

Para poder desarrollar estos objetivos el presente trabajo tiene un anclaje teórico en torno a algunos temas como son la competencia digital, el hipertexto, la competencia medial, y la comprensión lectora.

Competencia digital

En 2005 la Comisión Europea presentó una serie de recomendaciones sobre el aprendizaje permanente, proponiendo ocho competencias clave entre las que incluyó la competencia digital, que definió como el

“uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet”. (ITE, 2011)

La competencia digital es la combinación de conocimientos, habilidades (capacidades), en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas respectivamente a las diferentes dimensiones de la competencia digital. Acreditar un dominio en los cinco ámbitos que se proponen a continuación significa ser un competente digital, dominio al que deben aspirar todos los alumnos y promover todos los docentes.

Las dimensiones de esta competencia se traducen en lo siguiente:

1. La dimensión del aprendizaje abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
2. La dimensión informacional abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.

¹ Este trabajo aún y con su definitiva autonomía, se inscribe en un marco más amplio referido al estudio de las representaciones sociales, del cual hemos publicado *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*, 2007; y *Mundos representados: lectura y escritura de los estudiantes universitarios*, 2011.

3. La dimensión comunicativa abarca la comunicación interpersonal y la social.
4. La dimensión de la cultura digital abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
5. La dimensión tecnológica abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Estas dimensiones pueden concretarse en cinco capacidades asociadas, relativas a medios y entornos digitales:

1. Aprender y generar conocimientos, productos o procesos.
2. Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.
3. Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.
4. Actuar de forma responsable, segura y cívica.
5. Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

La competencia digital en relación con el tratamiento de la información consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Información que se traduce en hipertexto. La competencia digital incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.” (Anexo I del R.D. 1631/2006, cit. por. García, 2011)

Hipertexto

El hipertexto es un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Los nexos electrónicos unen lexías tanto externas a una obra, (por ejemplo un comentario de ésta por otro autor, o textos paralelos o comparativos), como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho como multilineal o multisequencial. (Landow, 1995, 16).

El hipertexto se refiere a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario. (Theodor Nelson, cit. por Landow, 1995, 15).

Sevillano, citando a Bonfadelli y Saxer (2002) menciona que la competencia medial comprende desarrollar habilidades relacionadas con la apropiación y el uso de

comunicación (hipertexto) de cara a una acción determinada. Comprende la búsqueda, recopilación, interpretación, comparación y aplicación de comunicación (hipertexto), y por cierto de forma independiente del medio donde se encuentre y su toma de presentación.

Landow (1995) retoma a Barthes para consolidar su teoría. Según este maestro de la hipertextualidad, el hipertexto enmascara los límites entre el escritor y el lector, obteniendo de esta forma el texto ideal. Los cambios violentos en la autopista de la información prolongan el abismo creado entre el texto escrito tradicional y el hipertexto.

Como modelo cognitivo, el hipertexto es de gran utilidad dentro del ámbito educativo de acuerdo a sus características de no linealidad, de interactividad y de formatos múltiples. También desde el año 2000 Mendoza Fillola en *El intertexto lector*, señaló una línea de investigación que se convertiría en una veta rica de donde han abrevado muchas investigaciones. Recientemente, sobre el intertexto lector, dice en *Textos entre textos* (2008: 5):

La temática del intertexto lector y su funcionalidad en la construcción de la comprensión e interpretación del texto/discurso literario tienen conexión con los planteamientos cognitivos del aprendizaje especialmente por las implicaciones metacognitivas que comporta su observación.

Acuña y Weber (1999) mencionan cómo, de acuerdo a su valor cognitivo y en función de las permeables características señaladas arriba, sus aplicaciones en el aprendizaje se enfatizan en los siguientes procesos:

- Búsqueda de información
- Adquisición de conocimiento
- Resolución de problemas



Fig. 1. El hipertexto como modelo cognitivo.
Fuente: Elaboración propia a partir de Acuña y Weber 1999.

Competencia medial

Sevillano, citando a Bonfadelli y Saxer (2002) menciona que la competencia medial comprende desarrollar habilidades relacionadas con la apropiación y el uso de comunicación de cara a una acción determinada. Comprende la búsqueda, recopilación, interpretación, comparación y aplicación de comunicación, y por cierto de forma independiente del medio donde se encuentre y su toma de presentación. Esto debe traducirse en lo siguiente:

- Practicar una comprensión crítica-neta sobre los valores, normas y prototipos presentes con frecuencia en los medios para poder analizar sus dichos y hechos.
- Desarrollar capacidades analíticas para poder valorar las producciones específicas de los medios así como sus condiciones en la acción.
- Formar unas capacidades comprensivas para entender y diferenciar los mensajes según los diversos medios y sus códigos.

Lo descrito por estos autores destaca que quien desarrolle la competencia medial, deberá tener una actitud activa y constante, implica una actitud participativa más que pasiva y es por ello que ahora podemos encontrar medios de comunicación en internet que nos brindan la oportunidad de opinar y complementar la información desde foros de discusión y las redes sociales, en este sentido, una persona opina porque sabe, un saber alimentado por lecturas previas, por la cultura y su experiencia social y su nivel de pensamiento.

Ser participativos en la sociedad de la información y desarrollar competencia medial está sustentado por otras competencias como la del desarrollo del pensamiento crítico. Enseñar a pensar en la escuela es promover el pensamiento crítico, el cual analiza y evalúa, compara y diferencia la información (Paul y Elder, 2003). Se trata de conceptos que coinciden con las implicaciones de la competencia medial.

La competencia medial por tanto representa una aportación importante dentro de un conjunto de competencias que describe la imagen de la persona en sus relaciones sociales, históricas y culturales (Moritz, 2001, cit. por Sevillano, 2002, 162). La competencia medial entendida como la capacidad para establecer y practicar una relación crítica con la calidad mediada y transmitida por los medios de comunicación y no sólo con éstos, tiene como efectos positivos la capacidad de formarse un juicio

crítico que se traduce en una mayor comprensión de la política y un crecimiento en la disponibilidad para la participación política y social.

Lectura transaccional

Este enfoque teórico de la comprensión lectora plantea que la lectura es un proceso transaccional (Quintana, 2004). El término transacción es utilizado para indicar una doble relación entre lo que se aprende y lo que se conoce. Indica un circuito dinámico, fluido, que se da a partir de la lectura de un texto en una síntesis única integrada por un autor particular, un lector particular, un texto y unas circunstancias también particulares. Esta síntesis da como resultado un texto enriquecido, sobre todo, si se realiza una co-lectura, es decir, si se comparan los significados que dos o más personas obtienen de la lectura del mismo texto.

De acuerdo con este enfoque, seleccionamos del texto únicamente la información más relevante a partir de nuestros conocimientos, experiencias previas y el objetivo que tengamos en mente al realizar la lectura. De esta manera, el texto que leemos será enriquecido, porque nuestras inferencias, referencias y experiencias le darán nuevos significados a la temática expuesta por el autor

El concepto de lectura transaccional permite entender el proceso de lectura no lineal, porque desde esta perspectiva la lectura es el proceso cognitivo a partir del cual entramos en contacto con un texto particular, en un contexto determinado, y ello nos permite crear nuevos significados al interpretar la información. Cuando leemos un texto o hipertexto iniciamos una especie de conversación con su autor. Esto indica que el lector no es un receptor pasivo de lo que el escritor dice. El lector interpreta, y dicha interpretación, no debe quedarse sólo en su memoria, sino plasmarse; concretarse en la escritura y compartirse.

Planteamiento del problema

Parece lógico pensar que cuando los estudiantes llegan a la universidad ya tiene desarrollada las competencias básicas virtuales y mediales. Se aduce esto a que las nuevas generaciones son nativos digitales, jóvenes que han pasado toda su vida rodeados de computadoras, videojuegos, teléfonos celulares y el resto de los gadgets digitales, pero especialmente respirando la atmósfera internet (Nativo digital, 2011)

Pero, ¿realmente tienen desarrolladas estas competencias? Resulta interesante reflexionar sobre cuáles son las TICs que los jóvenes usan como apoyo a su aprendizaje y, de manera indirecta, ver cuáles tecnologías de la información han incorporado sus profesores a la enseñanza. El hecho de que los estudiantes utilicen las TICs ¿les ha permitido lograr el desarrollo de habilidades de aprendizaje?, ¿saben explotar todas las herramientas que tiene a su alcance?

En el área que nos desenvolvemos profesional y académicamente, la lectura, escritura y estrategias de aprendizaje, nos hacen cuestionarnos ¿pueden los estudiantes de los primeros semestres de licenciatura hacer una auto reflexión relacionada con el uso de las TICs en su proceso educativo? ¿Los estudiantes saben utilizar estrategias de aprendizaje que les permita procesar la información que encuentran en la web? ¿Cuáles son las herramientas que los estudiantes prefieren para procesar la información y transformarla en conocimiento?, ¿Cuáles son las estrategias de lectura hipertextual?, ¿Tiene los estudiantes desarrollada la competencia medial?

Retomamos la idea de que la competencia digital en relación con el tratamiento de la información consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, así como para transformarla en conocimiento. La competencia digital incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.” (Anexo I del R.D. 1631/2006, cit. por. García, 2011)

Metodología

La metodología utilizada tiene un diseño cuantitativo no experimental transversal ya que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único. Estos diseños tienen el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. El sujeto de estudio consistió en jóvenes del segundo semestre de la Universidad de Sonora que estuvieran activos en el semestre 2011-1. La característica principal de estos jóvenes es que hasta ese momento ya han cursado por lo menos el 50% del Eje de Formación Común, constituido por cuatro cursos: Estrategias para aprender a aprender, Nuevas tecnologías, Características de la sociedad actual, y Ética y desarrollo profesional,. La muestra para el estudio consistió en una selección no probabilística de oportunidad, consistente en 37 alumnos.

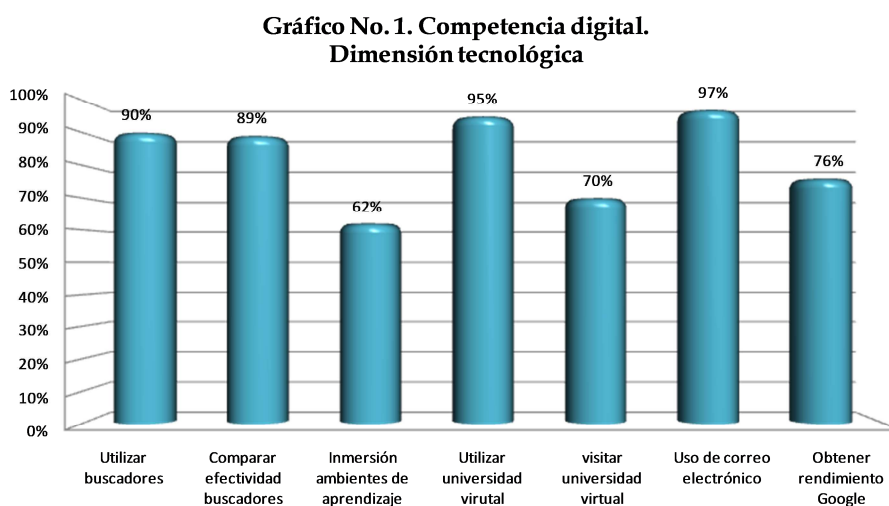
Resultados y conclusiones

Este trabajo ha permitido tener una panorámica del uso y tratamiento que los estudiantes universitarios hacen las Nuevas tecnologías de la información. Las conclusiones las podemos presentar en ocho apartados:

Competencia digital

Dimensión tecnológica

En este estudio hemos encontrado en cuanto a la competencia digital, en su dimensión tecnológica, es decir, la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales, han desarrollado la habilidad de:



Utilizar los diferentes buscadores (90%), de comparar la efectividad de los buscadores, identificar sitios apropiados por sus dominios (89%), efectuar una inmersión en ambientes virtuales educativos (62%), utilizar la universidad virtual (95%), visitar una universidad virtual (70%), hacer uso correcto del correo electrónico (97%) y obtener rendimiento del mundo Google (76%).

Las habilidades de los estudiantes en cuanto a la dimensión tecnológica de la competencia digital se centran positivamente en el uso del correo electrónico y en el uso de su universidad virtual, mientras que se puede observar debilidad en la inmersión en ambientes de aprendizaje y en la obtención del universo Google.

Dimensión búsqueda de información

Los jóvenes en relación a la búsqueda de información han desarrollado las siguientes habilidades:

Trabajar con una diversidad de contenido (95%), utilizar revistas electrónicas (70%), utilizar bibliotecas virtuales como “Questia”, “Cervantes” o Wikipedia (76%), investigar en bases de datos (24%), registrar resúmenes educativos (38%).

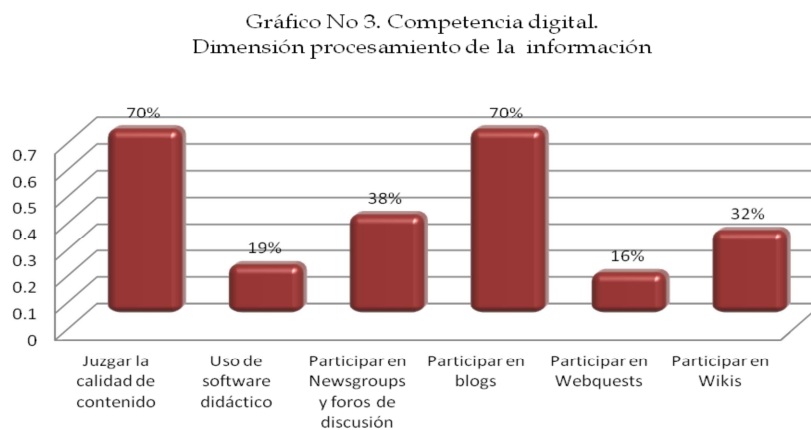


Observamos que las habilidades en la búsqueda de información decrecen a medida que se les pregunta a los jóvenes por diversas fuentes de búsqueda. Esta dimensión de la competencia digital no está bien desarrollada.

Dimensión procesamiento de la información

Las habilidades de procesamiento la información se pueden resumir como sigue:

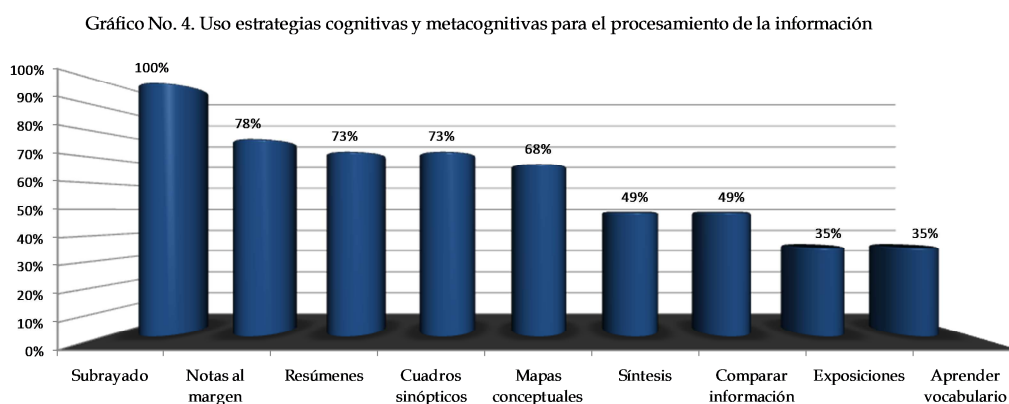
Juzgar la calidad de los contenidos que también se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico se presenta con el 70%, el uso del software didáctico se conforma con el 19%, la participación en foros de discusión está representada por el 38%, la participación en blogs con el 70%, participar en Webquests se representa con el 16%, la participación en Wikis educativas con el 32%.



Podemos observar que juzgar la calidad y participar en blogs son los aspectos con valoración más alta, en tanto que utilizar software como Freemind, Inspiration o algún otro con el que el alumno tenga que demostrar su procesamiento de la información a través de mapas es muy bajo, lo mismo que el uso de Webquest y de participación en Wikis educativas. Estos resultados no sólo nos muestran la dimensión evaluada por parte del alumno sino también la práctica educativa y el uso de estrategias didácticas por parte de los profesores.

Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas

Como parte del procesamiento de la información también se les preguntó a los estudiantes sobre el uso de actividades y estrategias cognitivas y metacognitivas. El resultado muestra que por debajo del 50% están las estrategias de comparación de información, síntesis, vocabulario nuevo y exposiciones. Arriba del 50% tenemos las estrategias de mapas conceptuales, resúmenes, cuadros sinópticos, notas al margen y subrayado.

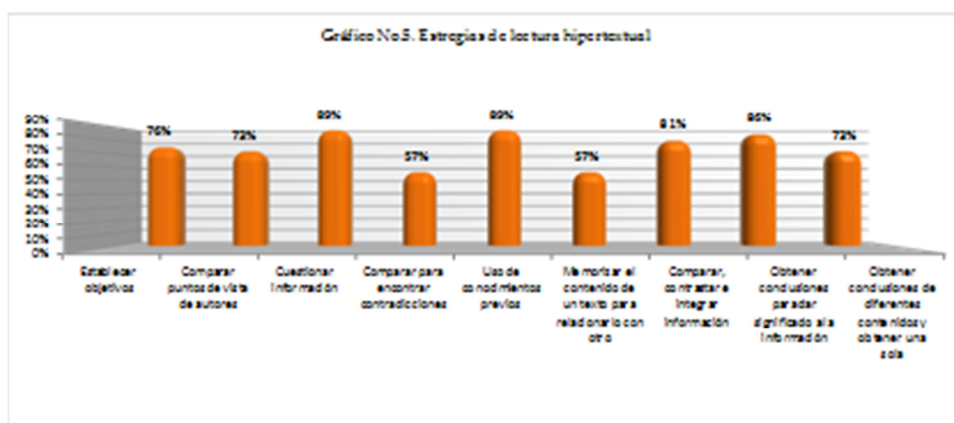


reportan como parte de su competencia digital, dimensión procesamiento de la información.

Cuando los estudiantes tienen que hacer una investigación en internet se enfrenta a una gran cantidad de contenido que tienen que procesar para presentar un trabajo integrado, de acuerdo a la encuesta aplicada, los estudiantes reportan utilizar las siguientes estrategias:

Establecer objetivos de investigación (76%), comparar puntos de vista de autores (73%), cuestionar la información (89%), contrastar información para encontrar contradicciones (57%), uso de conocimientos previos (89%), memorizar el contenido de

un texto para relacionarlo con otro (57%), comparar, contrastar e integrar información (81%), obtener conclusiones para dar significado a la información obtenida (86%), obtener conclusiones de los diferentes contenidos, relacionarlas y obtener una sola conclusión (73%).



En este gráfico podemos encontrar que la estrategia de comparación de información aparece en tres ocasiones. En la primera, comparar puntos de vista de autores (73%); el segundo, comparar para encontrar contradicciones (57%); y el tercero, comparar, contrastar e integrar información (81%). La primera y tercera comparación tiene valores más o menos parecidos, pero la segunda comparación es una contradicción respecto a las comparaciones anteriores. Además en el punto donde se analizan las estrategias cognitivas y metacognitivas también encontramos la estrategia “comparar (49%)” que tiene más congruencia con la segunda comparación dentro de las estrategias de lectura hipertextual.

Competencia medial

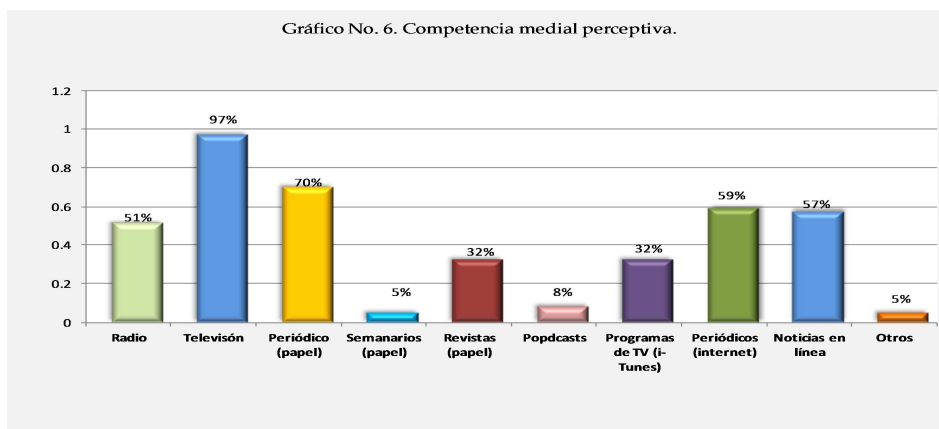
Competencia medial perceptiva

La competencia medial perceptiva es un saber sobre lo que son los medios y sus estructuras, formas de presentación y posibilidades de influencia. Además se puede decir que esta competencia incluye la forma informativa que abarca los objetos formales del saber sobre los medios.

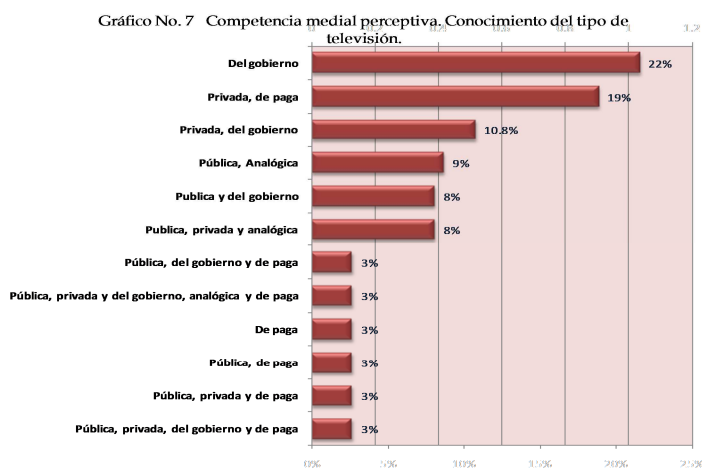
En esta competencia podemos concluir que los jóvenes universitarios entrevistados:

1. Utilizan en primer lugar la televisión (97%) para obtener información, le sigue el periódico en papel (70%) y después casi con los mismo valores tenemos que

utilizan el periódico en línea (59%) y noticia en línea (57%). Sólo la mitad utiliza la radio (51%) y menos de la mitad lee semanarios, podcasts, programas de T.V en línea o cualquier otro medio.

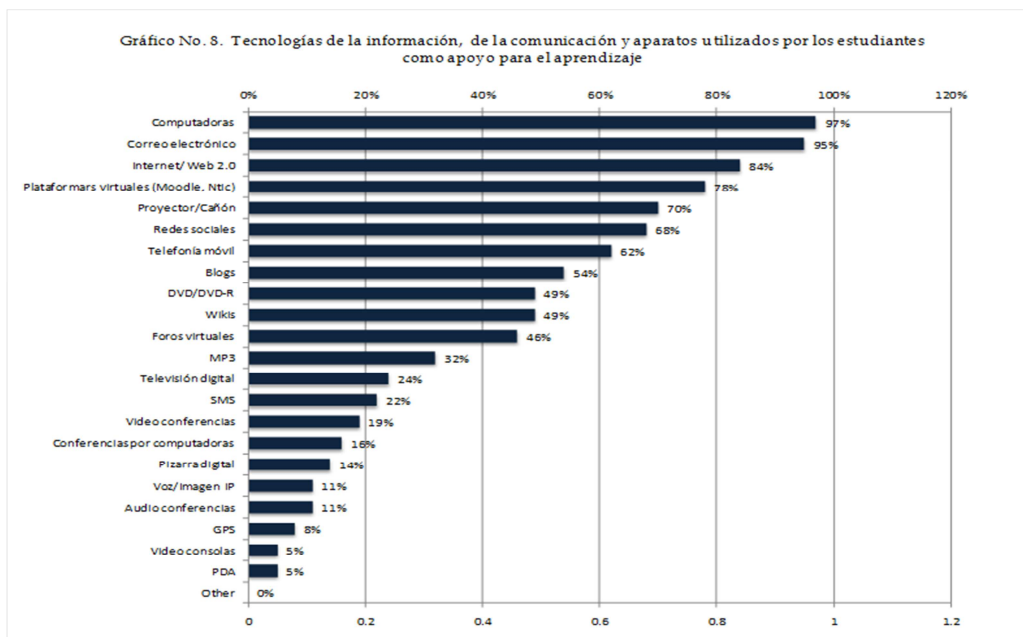


2. En cuanto al tipo de televisión que conocen los jóvenes es de llamar la atención que sólo el 3% conoce todas las variantes de televisión que tenemos en la ciudad: privada, pública, del gobierno (federal o estatal), analógica y de paga. El mayor porcentaje, el 22%, conoce todas las mencionadas menos la analógica.



Competencia medial de uso

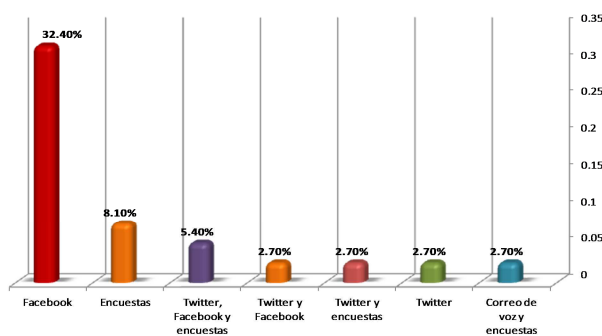
En cuanto al uso de las TICs, podemos observar que su uso en el ámbito educativo se ve reflejado en cuanto a aparatos, por la computadora en un 97%, el 70% por el cañón o proyector. En cuanto al uso de tecnologías de la información, los que mayor representación en el ámbito educativo son el correo electrónico (95), internet (84%), plataformas virtuales (78%), las redes sociales (68%), la telefonía móvil (62%) y los blogs (54%).



Competencia medial analítica y reflexiva

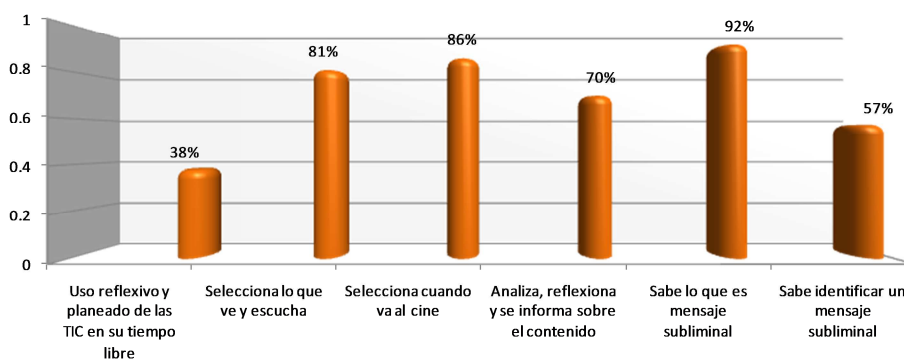
Cuando los medios de comunicación se apoyan con versión en línea para sus noticieros, prácticamente la mitad de los encuestados participa y lo hace principalmente a través de las redes sociales, casi exclusivamente en Facebook. Esta participación en las redes sociales hace pensar que sólo la mitad de los encuestados ha desarrollado la competencia digital en su dimensión cultural, es decir, de prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y de la ciudadanía digital.

Gráfico No. 9 Competencia medial. Dimensión cultural



Además podemos observar que sólo el 38% hace un uso reflexivo y planeado de las TICs en su tiempo libre, el 81% es selectivo con lo ve y escucha, el 86% es selectivo cuando va al cine, el 70% analiza, reflexiona y se informa sobre el contenido que ve y escucha, el 92% declara saber lo que es un mensaje subliminal pero de ellos sólo el 57% lo sabe identificar.

Gráfico No. 10. Capacidad analítica y reflexiva de la competencia medial

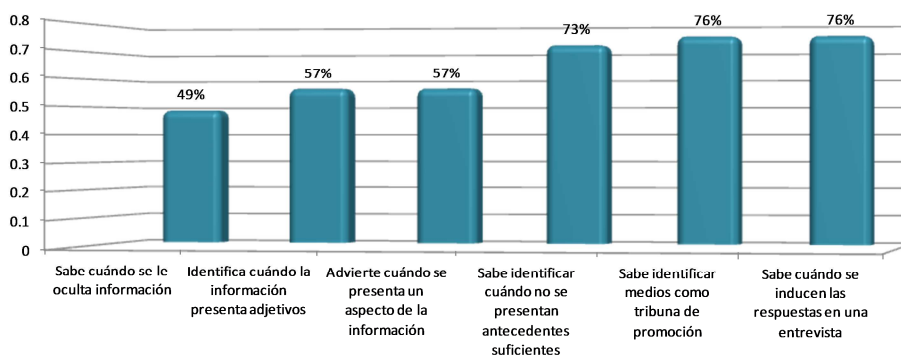


Algunas de las debilidades encontradas en los jóvenes es la referente al uso reflexivo y planeado de las tecnologías de la información y comunicación en su tiempo libre. Otra de las debilidades se refiere a la de saber identificar los mensajes subliminales. Desde el punto de vista de la didáctica podemos advertir una escasa educación para los medios y de orientación para el uso reflexivo de los mismos.

Competencia medial. Ámbito de evaluación ética y crítica de los medios

Cuando los jóvenes escuchan la radio, leen el periódico o ven un noticiero, sólo el 49% de ellos sabe cuándo se le oculta información, el 62% sabe identificar cuándo la información se presenta con calificativos, el 57% ellos sabe cuándo se presenta sólo un aspecto de la información. El 73% reporta saber identificar cuándo no se presentan antecedentes suficientes para entender la información, el 76% sabe cuándo los medios se utilizan como tribuna para defensa o autopromoción, el 76% advierte cuándo en una entrevista va inducido algún tipo de respuesta en la pregunta.

Gráfico No. 11. Competencia medial. Evaluación crítica y ética de los medios



Es considerable el porcentaje de jóvenes que no tiene la habilidad para saber cuándo se le oculta información o identificar cuando la información se le presenta con adjetivos calificativos. Lo mismo sucede con la cantidad de jóvenes que no sabe advertir cuándo se presenta sólo un aspecto de la información.

La trascendencia de la información que hemos recabado y/o que hemos constatado en los reportes de estudios anteriores, es un llamado a la actualización didáctica de los docentes de los diversos niveles educativos para que integren y formalicen acercamientos para su eficacia en la práctica diaria de los diversos medios y las TICs; también es un llamado a poner en práctica en nuestras clases el pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

- Acuña, C. S. y Weber, V. (1999). *La utilización de hipertextos como herramientas para el aprendizaje y la instrucción*. En <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/2.3.htm>
- Aguilar, T. M.F., y Cuenca A. (2033). “Hipertexto y aprendizaje en la educación superior. Insinuaciones metodológicas para el uso de Atlas TI para el aprendizaje de las ciencias”. En *Mensaje Bioquímico*, Vol. XXVII. 2003. En : http://laguna.fmedic.unam.mx/mensajebioquimico/Mensaje_Bioquimico_Cuenca%20Almazan.pdf
- Barton, D.H., Hamilton, M., e Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000
- Bravo, B. R. (2011 21 de abril). *Competencias mediales*. [Mensaje 14]. Enviado a http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=207805228
- Casas, M. (2005). “Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento”. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2, 2. Consultada el 26 de mayo de 2011 desde <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Conferencia en el II Congreso Internacional y IV Foro nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. 31 de octubre 2006
- Galindo, R. Ch, M.A. (2011 23 marzo). *Competencias mediales*. [Mensaje 1]. Enviado a http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=207805228
- García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Universidad de País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

- (UPV/EHU). Consultado el 15 de mayo de 2011 desde <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>
- García, G. E. (2011). Competencias básicas y motivación. [Mensaje 3]. Enviado a http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=206172273
- Gómez, R. M. (2011 30 marzo). *Competencias mediales*. [Mensaje 5]. Enviado a http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=207805228
- González Gaxiola, F., Mailing Rivera, L. y otros (2007). *Las representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*. Hermosillo, Sonora, México: Imprenta Universidad de Sonora.
- González Gaxiola F., Mailing Rivera L. y otros (2011). *Mundos representados: lectura y escritura en estudiantes universitarios*. Hermosillo, Sonora, México: Imprenta Universidad de Sonora.
- Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) (2011). *Competencia digital*. España: Ministerio de Educación. En [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia Digital Europa ITE marzo 2011.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf)
- Keep, C. y MacLaughlin, R. (1995). "Death of the Author". *The Electronic Labyrinth*. En <http://web.uvic.ca/~ckkeep/hfl02Ortiz.html>
- Landow, G. P. (1995) *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Argentina: Paidós
- León, J. A. (1998). "La adquisición de conocimiento a través del material escrito: texto tradicional y sistemas de hipertexto". En: Vizcarro, C. Y León, J. A. *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*. España: Pirámide, 1998.
- Medina R. A. y Sevillano G. M. L. (Coordinadores). (2010). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Universitas-UNED.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2001). *El intertexto lector. El espacio de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, Antonio (Coordinador, 2005). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Nativo digital. (2011). *Nativo digital*. En http://es.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital
- Paul, R. y Elder L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. En www.criticalthinking.org

- Paul, R. y Elder L. (2003). *How to Improve Student Learning: 30 Practical Ideas. Foundation for Critical Thinking*. Recuperado el 20 de abril de 2011 desde http://www.criticalthinking.org/TGS_files/SAM-ImproveStudentLearning.pdf
- Quintana, Hilda. (2004) *Comprensión lectora*. En <http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030>
- Rodriguez L. F. J. (2011, 27 marzo). *Competencias mediales*. [Mensaje 4]. Enviado a http://www.innova.uned.es/dotlrn/postgrados/230201-11/23302418-11/uforums/thread-view?message_id=207805228
- Rueda, O. R. (1999). *Hipertexto, ambientes de aprendizaje y educación*. Universidad de Valencia. En <http://www.uv.es/magister/HIPERTEXTO.htm>
- Sevillano G. M. L (2002). “La formación en competencias mediales: urgencias a la Didáctica”, *Enseñanza*, 20, 2002,159-174. Recuperado el 5 de mayo de 2011. Desde http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20374&dsID=formacion_competencia.pdf
- Sevillano G. M. L (2008). *Nuevas tecnologías en Educación Social*. España: McGraw Hill
- Sevillano G. M. L (2009). *Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. España: PEARSON.

DE LA RUTA LITERARIA AL MICRORRELATO: UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ana Díaz-Plaja, Universidad de Barcelona, adiaz_plaja@ub.edu
Margarida Prats, Universidad de Barcelona, mprats@ub.edu
Joan Marc Ramos, Instituto Premià de Mar, joanmarcramos@gmail.com

Resumen

El artículo presenta la valoración de una experiencia didáctica llevada a cabo en un instituto de educación secundaria centrada en el desarrollo de la competencia literaria del alumnado de 1ª de la ESO a partir de una ruta literaria sobre los dragones en Barcelona. Se exponen los resultados de la implementación de la secuencia didáctica con el fin de mostrar las posibilidades de dicho material didáctico así como las previsiones que debe llevar a cabo cualquier equipo de profesores que desee enfocar su acción didáctica en esta dirección. Asimismo, se aborda una línea de intervención para la introducción de los microrrelatos de perfil hipertextual en las aulas.

Palabras Clave: formación receptora, ruta literaria, microrrelatos, hipertexto

Abstract

This paper presents a valuation of a of a high school didactic work centered around how to improve literature knowledge in the students of first year in high school. It is based on the literary tour about dragons in Barcelona. The paper describes the results of the experience and tips for teachers who want to use this material. Moreover, the paper addresses a line of intervention for the introduction of micro stories in classrooms.

Keywords: literary tour, secondary level, reading, short stories

Prolegómenos de la experiencia educativa: una propuesta de ruta de dragones en Barcelona

La experiencia que se presenta a continuación parte de diversas actividades de investigación que los autores de este trabajo han desarrollado en los últimos años. Por un lado, su pertenencia al grupo Formación Receptora y Análisis de Competencias (FRAC) ha llevado al interés por los aspectos de la intertextualidad y de las diversas conexiones entre textos literarios. Por otro, la participación en actividades relacionadas con las geografías literarias les ha permitido aquilatar el interés didáctico de utilizar la iconografía y valor simbólico del territorio como herramienta de trabajo en el aula de primaria y de secundaria. (Díaz-Plaja y Prats, 2010).






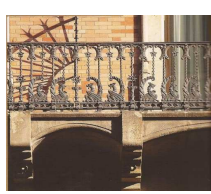


Así pues, se vio la necesidad de aproximarse a las posibilidades de crear rutas literarias vinculadas bien sea a la literatura infantil y juvenil, bien sea a elementos que jalonan nuestras ciudades y que permiten itinerarios que combinen diversos textos. Esta diversidad de textos facilita la inclusión de planteamientos de enfoque intertextual, así como el apoyo de las teorías de la literatura comparada. Estos dos referentes teóricos dotan al proyecto de un rigor suficiente que, en el aula escolar, hay que saber convertir en un proyecto atractivo y asequible.

Este reto implica una preparación sólida de creación de una ruta bien pautada, con una selección de textos que abarquen un amplio espectro histórico y cultural y que, al mismo tiempo, permitan mostrar sus relaciones temáticas o estilísticas. Así fue como planteamos una ruta que cumpliera estos requisitos¹. Presentamos ahora sucintamente los ejes fundamentales de esta ruta:

- El tema de la ruta parte de un trabajo denominado *Drakcelona* (Martínez, 2011) en el que este autor propone doce rutas diferentes a través de Barcelona siguiendo los iconos de la figura de más de 500 dragones dispersos por la ciudad en forma de esculturas, gárgolas, relieves, mosaicos o también aplicados a elementos urbanos como farolas, picaportes, apliques o veletas.
- Se seleccionó –y adaptó– la ruta que transcurre en la parte antigua de la ciudad, partiendo del monumento a Cristóbal Colón, situado junto al mar y concluye en

¹ Presentada como comunicación al *XIII Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 20-23 de noviembre de 2012, Cádiz con el nombre de “Hipertextos fragmentados: escritura de microrrelatos a partir de una ruta literaria”.

los jardines del Palau Robert, junto al emblemático edificio de La Pedrera de Gaudí.

<p>Punto 1: Plaça del Portal de la Pau (Monumento a Colón)</p>		<p>Punto 5: Carrer de Montalegre, 5</p>	
<p>Punto 2: Plaça Reial</p>		<p>Punto 6: Passeig de Gràcia, 27</p>	
<p>Punto 3: La Rambla, 51. Gran Teatro del Liceo</p>		<p>Punto 7: Passeig de Gràcia, 75</p>	
<p>Punto 4: La Rambla, 52</p>		<p>Punto 8: Passeig de Gràcia, 96</p>	

- Las efigies de dragón que pueden observarse en esta ruta presenta características formales muy diversas. Algunos presentan las características “tópicas” del dragón, como alas, dientes y escamas. Pero otros toman la forma similar a una serpiente o incluso a un lagarto.
- A partir de ahí, se eligieron los textos atribuibles a cada dragón. Para ello tuvimos en cuenta los siguientes criterios:
 - a) **Brevidad.** Para ser leídos y trabajados en clase -y posteriormente en la ruta- los textos no debían exceder la página. Podían ser textos unitarios o bien fragmentos.
 - b) **Variedad de lenguas.** Tanto si se trataba de textos originales como si se trataba de traducciones, debían aparecer las tres lenguas utilizadas en la escuela en Cataluña: catalán, castellano e inglés.
 - c) **Diversidad** de épocas, culturas y géneros. Para poder desarrollar un aprendizaje lector rico, se eligieron textos desde la antigüedad a nuestros

días; que fueran representativos de la cultura occidental, pero también de la oriental. Se pretendió, también, que aparecieran diversos géneros textuales: epopeyas, novela, cuento, leyenda, canción e, incluso, álbum ilustrado.

- d) **Diferencia en la tipología del personaje del dragón.** En los textos seleccionados aparecían diversos aspectos de este arquetipo literario. Desde la misma encarnación del diablo en el texto bíblico al dragón benéfico de las culturas orientales; del fiero guardián de tesoros y propiedades al tierno animal submarino.

Conviene señalar que los textos que se eligieron pensando en un dragón concreto de la ruta no son una glosa directa de esa efigie, salvo algunas excepciones. Tal sería el caso del dragón de Sant Jordi, que era ilustrado con la lectura de textos en torno a la leyenda del santo. Pero en la mayoría de los casos se trataba de pretextos –valga la oportunidad de la palabra– para aplicar un fragmento de la historia de la cultura que bien podría haber sido ilustrado gráficamente con ese dragón concreto, pero que no se refiere exactamente a él.

El resultado podría sintetizarse del cuadro siguiente:

Ubicaciones	Textos escogidos	Tipología	Lengua
Punto 1: Plaça de la Pau. Monument a Colón	"Els dotze treballs d'Hèrcules" ²	Mito Mitología griega	Catalán
Punto 2: Plaça Real, 1	"Jàson i el toisó d'or" ³	Mito Mitología griega	Catalán
Punto 3: La Rambla, 51 Gran Teatre Liceo	<i>Cantar de los Nibelungos</i> ⁴	Poema épico Mitología germánica	Castellano
Punto 4: La Rambla, 82	"La perla del drac" i "Els quatre dracs" ⁵	Mito Mitología china	Catalán

² *Mitologia grega. Déus, homes i monstres* (1985). Texto de Michael Gibson. Ilustraciones de Giovanni Caselli. Versión catalana de Josep Vallverdú. Barcelona: Barcanova, pp 72.

³ *Mitologia grega. Déus, homes i monstres* (1985). Texto de Michael Gibson. Ilustraciones de Giovanni Caselli. Versión catalana de Josep Vallverdú. Barcelona: Barcanova, pp. 94-96.

⁴ *Cantar de los Nibelungos*, (1984). Versión de Esther Tusquets. Barcelona: Lumen, pp. 15-16.

⁵ *Mitologia xinesa. Dracs, déus i esperits* (1983). Texto de Tao Tao Liu Sanders Ilustraciones de Johnny Pau. Barcelona: Barcanova. pp. 58-59. *El món dels contes* de Michael Foreman (1991) Versión catalana Jordi Sala. Barcelona: Vicens Vives pp. 107-109.

Punto 5: Montealegre, 5	<i>Apocalipsis</i> (12, 7-9) ⁶	Relato de la Biblia	Castellano
	"The Tale of Custard the Dragon" ⁷	Tradición judeo-cristiana	Inglés
Punto 6: Passeig de Gràcia, 27	<i>Harry Potter y la piedra filosofal</i> ⁸	Narración contemporánea	Castellano
	"Puff, the magic dragon" ⁹	Canción	Inglés
Punto 7: Passeig de Gràcia, 75	<i>Donde viven los monstruos</i> ¹⁰	Álbum ilustrado	Castellano
Punto 8: Passeig de Gràcia, 96	"El drac, l'heroi i la donzella" ¹¹	Leyenda catalana	Catalán
	"Sant Jordi Brossià" ¹²	Poema de autor	

Un reto para la formación continuada del profesorado

La propuesta didáctica diseñada adquiere sentido cuando es trasladada a contextos reales de aprendizaje, lo que implica un reto considerable tanto para los formadores como para el profesorado implicado y el alumnado destinatario de la ruta literaria.

El grupo de autores ha seleccionado una serie de objetivos, de textos, de emplazamientos y, en definitiva, de saberes sabios extraídos del enfoque hipertextual y minificcional en el que sitúa su investigación y ha diseñado un dossier con un conjunto de textos relacionados entre ellos y pensados para ser leídos de manera significativa en diversos lugares de la ciudad de Barcelona. Sin embargo, esta primera trasposición didáctica de un saber sabio a un saber enseñable supone únicamente un primer paso, imprescindible, pero no suficiente para el éxito de la actividad. Es preciso convertir ese saber enseñable en un saber efectivamente enseñado por unos profesores concretos en un contexto concreto con unos condicionantes específicos. A continuación, reflexionaremos sobre las acciones emprendidas para superar este segundo reto y los resultados obtenidos.

⁶ Sagrada Biblia. Edición y notas de E. Nácar y A. Colunga. Biblioteca de Autores Cristianos, p. 1279

⁷ Poem by Ogden Nash. <http://www.eecs.harvard.edu/~keith/poems/Custard.html>

⁸ J. K. Rowling. *Harry Potter y la piedra filosofal* (2000). Trad. Alicia Dellepiane. Barcelona: Salamandra, pp.192-193

⁹ http://es.wikipedia.org/wiki/Puff,_the_Magic_Dragon#Letra

¹⁰ Maurice Sendak. *Donde viven los monstruos* (2003) Trad. Agustín Gervás. Madrid: Santillana.

¹¹ *Mitologia catalana. Dracs, gegants i dones d'aigua* (1990) Texto de Joan Soler i Amigó. Ilustraciones de Josep M. Martín i Saure. Barcelona: Barcanova, pp. 108-109.

¹² "Sant Jordi Brossià" en *On mai no fosqueja* (2012) Joan Manuel Homar. Lleida: Pagès editors. p. 63.

Profesorado y expectativas frente a la secuencia didáctica

La intervención en un contexto real implica tener en cuenta que se entra en un universo complejo regido por unas reglas que, fácilmente, distarán mucho de las que el didacta investigador puede prever de antemano. Cada profesor, por ejemplo, dispone de su programación, de sus materiales didácticos (normalmente libros de texto), sus restricciones horarias y de unas exigencias de evaluación que provienen de la propia estructura de los cursos.

1 Así, en primer lugar, la entrada de una “unidad didáctica extraordinaria” implica, por lo tanto, una alteración en el ritmo instaurado que, por mucho que suponga un potencial de aprendizaje alentador, sitúa al profesorado y al alumnado en una tesitura inestable. No es raro obtener negativas al respecto, hecho que no se ha producido en este caso aunque haya habido distintos grados de implicación.

2 Además hay que ser consciente de las diversas expectativas que el profesorado puede albergar frente a las propuestas “externas”. Esquemáticamente, podríamos establecer dos perfiles extremos entre los cuales se mueve la mayoría de docentes: aquéllos que buscan “recetas” didácticas para ser aplicadas directamente en sus aulas (con gran propensión a seguir libros de texto publicados) y aquéllos que reciben las propuestas como un punto de partida a partir del cual orientan sus actuaciones en el aula (bastante habituados a seleccionar y combinar materiales publicados e incluso a crear propuestas propias). Entre el profesor que sigue estrictamente el manual y el que crea todos sus materiales existe un abanico de estilos docentes consolidados con sus dinámicas de aula establecidas y compartidas con el alumnado. El material didáctico elaborado por los autores de este artículo está más próximo al profesor que crea sus materiales que no al más habituado a seguir “recetas”, pues deja en manos del docente gran libertad en la introducción y el trabajo de los textos en las aulas. Así, por ejemplo, los textos aparecen en el dossier sin una contextualización detallada y sin un listado concreto de elementos a comentar.

DOCUMENTO 1:**Actividades previas a la ruta:**

- Organización en grupos de tres o cuatro alumnos. Asignación de texto y dragón.
- Respuesta al cuestionario sobre conocimientos previos y expectativas.
- Trabajo de oralización de los textos escogidos para cada punto de la ruta.
- Comprensión de los textos en el aula.

Actividades durante la ruta:

- Escucha atenta de las lecturas
- Lectura en voz alta de los textos asignados
- Documentación el dragón asignado (foto, dibujo, filmación...) y el contexto urbano donde está ubicado.

Actividades posteriores a la ruta:

- Creación de microrrelatos (monólogos, spots, aforismos...) en soportes diferentes.
- Respuesta al cuestionario sobre la experiencia educativa.

Con la finalidad de coordinar a todo el profesorado, se elaboraron varios documentos para orientar esa actuación:

a) El documento 1 concretaba qué se esperaba del profesorado antes, durante y después de la ruta:

b) Un documento específico ofrecía la explotación didáctica del texto “El Cantar de los Nibelungos” con una muestra de las actividades que se podían llevar a cabo, centradas sobre todo en:

1. Lectura en voz alta
2. Comentario de comprensión y ubicación del texto (contextualización del fragmento, contextualización de la obra, actividades de relación y especulación, reflexión sobre el rol del dragón en el texto...)

Estos dos documentos fueron comentados en las sesiones de formación previas y sirvieron de base para la preparación y el comentario de los textos antes de la ruta literaria. Esta guía contribuyó a la coordinación aunque, posteriormente, cada docente planificó las lecturas y los textos según sus propios criterios, tal como se observó en la ruta.

3 Esta propuesta plantea la dificultad añadida de proponer la intervención de todos los profesores de lengua que intervienen en primero de la ESO, concretamente los de lengua catalana (3 profesores), lengua castellana (5 profesores) y lengua inglesa (4 profesoras). La selección de textos en distintas lenguas ofrecía una posibilidad de coordinación fantástica que, sin embargo, no siempre encaja con la disponibilidad horaria ni con los espacios de reunión previstos por el centro. A nuestro parecer, hubiera sido muy beneficioso poder preparar esas intervenciones en el aula de manera más tranquila en el marco de las sesiones de formación previstas.

4 Hay que entender que proponer actividades que supongan una salida fuera del centro siempre entraña dificultades operativas, y más en un instituto de seis líneas en el que se tuvieron que coordinar tres días de ruta literaria, rompiendo así el ritmo habitual de clases.

5 Finalmente también se ha de destacar que la mayoría del alumnado respondió muy favorablemente a la propuesta y se identificó con el trabajo que se llevó a cabo en las aulas. Con todo, no podemos obviar un pequeño número de alumnos que se autoexcluyó y, además, otro grupo al que le costó mucho entender alguno de los textos. Con todo, la posibilidad de trabajar en grupo y la distribución de lecturas dirigida por parte del profesorado contribuyó a superar en buena medida esas dificultades.

En definitiva, la experiencia contempla una doble vertiente. Por un lado, se experimenta una propuesta didáctica orientada al profesorado de la ESO y, por otro lado, se plantea el reto de intervenir en la formación continua del profesorado en un contexto real y con un trabajo concreto: implementar una ruta literaria con los alumnos como un trabajo coordinado de todo el ámbito de lenguas. A lo largo del siguiente apartado, se irán desarrollando y comentando estas dos perspectivas de la misma experiencia.

Análisis de la secuencia de actividades

Cuestionario de activación de conocimientos previos

Los objetivos de esta primera actividad eran los siguientes:

- Averiguar los conocimientos de los alumnos sobre el dragón como elemento del imaginario colectivo a partir de referentes de la cultura popular (Sant Jordi, bestiarios, películas y series de TV), como elemento decorativo del entorno del alumnado.
- Aquilatar los conocimientos de los alumnos sobre el concepto de microrrelato.
- Recabar información sobre su experiencia en rutas literarias y culturales.

Se creó y se aplicó una [encuesta de Google](#) para llevar a cabo un registro digital de las respuestas de los alumnos, teniendo en cuenta el carácter experimental de esta aplicación. Los alumnos realizaron la actividad en el aula de informática. La encuesta se comentó en clase con posterioridad. Consideramos esta actividad como una evaluación inicial y de activación de conocimientos previos que puede llevarse a cabo en clase sin necesidad de registro informático puesto que interesa más la interacción que se genera que los resultados cualitativos.

A continuación, presentamos el resultado de las 128 encuestas respondidas [\[enlace pdf 01\]](#).

En cuanto a sus asociaciones del dragón con emociones y valores [\[enlace cuadro 02\]](#), más de la mitad (57%) lo asociaron con miedo y amenaza; casi una tercera parte (30%) lo asociaron con valor y misterio y una minoría (13%) con heroísmo y ternura. En relación a sus identificaciones del dragón con un tipo de personaje literario, la mitad del grupo (51%) lo asoció con personajes de leyendas y cuentos para niños; casi una tercera parte (32%) lo hizo con mitos y novelas como *Harry Potter*, el resto, lo

asociaron con películas como *El Hobbit* (10%) canciones y series de tv (6%) y un 1% con publicidad [[enlace cuadro 03](#)]. En cuanto a la asociación de personajes de ficción relacionados con dragones, 93 alumnos citan a san Jorge y 15 a Harry Potter. Sobre los elementos iconográficos que no pueden faltar en una representación del dragón, encontramos el fuego, las alas, la cola y los dientes (citado 87, 53, 45 y 21 veces, respectivamente).

En relación a sus recuerdos sobre representaciones de dragones en su localidad, la mayoría no recuerdan ninguna (68%) mientras que el resto, una parte (34%) sí que recuerdan, pero no saben dónde ubicarlas y solamente una minoría (26%) recuerdan algunas y saben ubicarlas. En cuanto a sus recuerdos de representaciones en otras localidades, se puede observar una fuerte dispersión, 81 alumnos sabían localizar alguna, la más repetida fue la escultura del Parc Güell de Barcelona.

Sobre los conocimientos previos del concepto de microrrelato, 54 alumnos declaran que no saben qué es, del resto de participantes, 74, responden que sí lo saben, aunque 10 de ellos no son capaces de definirlo, el resto habla de un texto corto, de una historia breve. Nadie supo aportar algún ejemplo.

Las respuestas sobre el tipo de salidas culturales [[enlace cuadro 04](#)] evidenciaron que la mayoría de ellas se realizan a museos y yacimientos arqueológicos (29% y 23%, respectivamente), en segundo lugar a exposiciones y parques naturales (13% y 11%, respectivamente) solamente un 9 % a teatro y cine. Un 10% del alumnado cita “otras” sin especificar.

A modo de conclusiones de las respuestas a la encuesta previa, observamos que en las asociaciones del dragón con emociones y valores, predominan las negativas (amenaza y miedo), esto unido a los elementos que citan en la representación iconográfica del dragón –fuego, alas, cola- remite a una asociación con el dragón europeo. En las identificaciones de dicho personaje con géneros y subgéneros literarios, prevalecen las leyendas, seguidas de los cuentos para niños y los mitos. Las repuestas sobre sus conocimientos previos sobre el microrrelato muestran que desconocen este género textual, puesto que los 64 alumnos que responden afirmativamente, lo definen con características relacionadas con la brevedad, fácilmente relacionable con el prefijo *micro*. Finalmente, las respuestas referentes a la tipología de salidas culturales, inclinan a sostener que la mayoría están relacionadas con las áreas de conocimiento del medio social y natural.

Distribución del dossier y presentación global de la experiencia

El profesorado de lengua catalana distribuyó el dossier a los alumnos y les presentó el trabajo que se tenía que llevar a cabo en las sesiones siguientes:

- a. Lectura atenta y comentario de cada uno de los textos en clase, teniendo en cuenta que cada profesor explotaría los escritos en su lengua de docencia.
- b. Creación de grupos de trabajo de 2 o 3 alumnos encargados de documentar uno de los textos (asignados por el profesorado) y preparar su lectura expresiva el día de la ruta.
- c. Realización de la ruta literaria en Barcelona.

Trabajo de las lecturas antes de la ruta

Como ya se ha señalado anteriormente, cada profesor se encargó de presentar las lecturas del dossier que estaban en su lengua de enseñanza (catalán, castellano o inglés). Para unificar el proceso, se elaboró una pequeña ficha [[enlace 05 pdf](#)] que debía servir de pauta para presentar la lectura y de documento de síntesis para el alumnado encargado de prepararla.

ANÁLISIS DEL TEXTO

- a. Título de la lectura
- b. Lengua original del texto y momento de escritura
- c. Género textual que representa
- d. Explicad brevemente los hechos que se narran
- e. Qué tipo de dragón aparece y qué papel juega en la narración

Ruta por Barcelona

La [ruta](#) se llevó a cabo en tres días a finales de abril. Cada jornada agrupaba a dos grupos clase de primero de ESO que sumaban alrededor de cincuenta alumnos, atendidos por dos guías. Tras el encuentro en las *Drassanes* de Barcelona, punto inicial de la ruta, los autores de este artículo presentaban el objetivo de la excursión y dividían a los alumnos. A partir de ese momento, acompañaban a sendos grupos de unos veinticinco alumnos con sus correspondientes profesores.

Las incidencias de la realización de una ruta son extraordinariamente ilustrativas de la distancia que separa la teoría de la práctica. Como es lógico, se tuvo que contar con los inconvenientes del tráfico, el ruido de la ciudad, las avalanchas de turistas que frecuentan la zona y las múltiples distracciones que un lugar tan abigarrado ofrece a los

alumnos. Esto creaba algunas dificultades de agrupamiento, de audición de los textos o de ubicación para realizar las lecturas. También hay que contar con el cansancio de los chicos en los trayectos largos, así como la necesidad de cubrir necesidades humanas, tales como el desayuno u otras perentoriedades. Estas observaciones no va en menoscabo de la realización de rutas, ni muchísimo menos, sino la necesidad de tener en cuenta ciertos aspectos prácticos (y muy didácticos) que a veces se olvidan a la hora de la planificación. Derivaremos los siguientes consejos:

- Que los profesores prueben previamente la ruta para ver las posibles dificultades, y, sobre todo, las posibles soluciones.
- Que conozcan bien el contexto de la ruta para repensar alternativas en momentos imprevistos en que conviene dar un pequeño giro al itinerario o a las explicaciones.
- Que muestren agilidad suficiente para alargar y/o acortar la ruta si se presentan alternativas interesantes o dificultades.
- Que prevean las dificultades de audición entrenando bien la lectura en voz alta que han de realizar sus alumnos.
- Que conozcan bien la normativa del centro respecto a salidas y también sobre los adminículos permitidos.¹³

En el caso de la ruta realizada hay que hacer constar la colaboración de los profesores de aula, sin los que hubiera sido muy difícil llevarla a cabo. Por supuesto, los diferentes grados de implicación de los docentes y su conocimiento del medio influían en el aprovechamiento, interés y capacidad de entusiasmo de los alumnos. Estos, por regla general, se comportaron con total corrección y disfrutaron de los diversos descubrimientos con comentarios y exclamaciones. Algunos, incluso, se proponían mostrar a sus familiares algunos de los descubrimientos realizados en la ruta.

Redacción de microrrelatos hipertextuales en el aula

La escritura de un microrrelato como actividad de síntesis de la unidad didáctica y como elemento básico de evaluación se integra en un enfoque didáctico comunicativo y competencial. En el contexto donde se implementó la experiencia, los alumnos están familiarizados con esta rutina en sus clases de lengua catalana. En el caso concreto que

¹³ Como ejemplo, desconocíamos la prohibición de llevar teléfonos móviles o cámaras al instituto. En consecuencia, no pudo realizarse una actividad basada, precisamente, en la toma de imágenes.

nos ocupa, el dossier de lecturas contenía un microrrelato sobre la leyenda de Sant Jordi, pero nos pareció insuficiente para que el alumnado entendiera la dimensión hipertextual que entrañaba la propuesta a la que se enfrentaba. De ahí que, antes de dar la consigna de escritura definitiva, se consagraron dos sesiones a la siguiente actividad de familiarización del alumnado con el estilo de microrrelatos que se esperaba que acabaran escribiendo.

1. Se seleccionaron un total de 8 microrrelatos del libro *Catàleg de Monstres* de Jordi Masó [[enlace 07 en pdf](#)] que destacaban por sus referencias hipertextuales a personajes presuntamente conocidos por el alumnado: cuentos infantiles o de narraciones canónicas.

Primera sesión:

2. Se distribuyó un microrrelato a cada pequeño grupo de trabajo (2 o 3 alumnos) con las consignas siguientes (unos 30 minutos):

- a. Leer atentamente el microrrelato.
- b. Seleccionad cinco palabras del texto que no conozcáis y escribid su significado con la ayuda del diccionario.
- c. Escribid cinco preguntas o actividades inteligentes de comprensión lectora para el microrrelato que habéis leído. Tened en cuenta que la respuesta correcta a las cinco preguntas debería demostrar que se ha entendido el texto.

3. Se intercambian las fichas de grupos, de manera que los receptores tienen que (20 minutos):

- a. Leer el texto.
- b. Responder a las preguntas planteadas.
- c. Añadir una buena pregunta al cuestionario.

4. Retorno de la ficha al grupo original con la consigna siguiente (10 minutos):

- a. Evaluar las respuestas de los compañeros.
- b. Responder a la última pregunta

Segunda sesión

5. Se proyectan los microrrelatos en la pantalla y se comentan a partir de los cuestionarios elaborados por los alumnos.

Valoración de la actividad y análisis del cuestionario

La dinámica de la actividad fue positiva en las dos sesiones y creemos que contribuyó a profundizar en las características específicas de este tipo de minificciones

por parte de los alumnos. El diálogo que se entabló a raíz de las preguntas de los cuestionarios y de las aportaciones del profesor facilitó que los alumnos conectaran en las inferencias que se desprendían de los textos. Cabe destacar que el papel principal del profesor fue aportar datos enciclopédicos elementales para la comprensión del texto (por ejemplo, acerca de Adán y Eva, pero también sobre Pinocho o Blancanieves) y centrar la atención en aspectos centrales del texto tales como el título.

El análisis preliminar de los cuestionarios concuerda bastante con las conclusiones de un estudio anterior de Ramos (2009) sobre esta estrategia de comprensión lectora en los alumnos de 12-13 años. En ese estudio, mucho más extenso, se observó que los alumnos mostraban las siguientes tendencias en el momento de crear cuestionarios de lectura:

- a. Los alumnos tienden a formular preguntas que mantienen una relación explícita y textual con la respuesta que se pretende conseguir. Las preguntas que demandan inferencias son muy minoritarias.
- b. El alcance de las preguntas formuladas suele situarse en un punto del texto o en un fragmento muy breve. En pocas ocasiones se cuestionan sobre elementos globales.
- c. Casi un tercio de las preguntas están mal formuladas: contienen inconcreciones, anacolutos u otros defectos que dificultan su comprensión.
- d. Abundan los errores en elementos materiales tales como el uso correcto de fórmulas interrogativas, signos de puntuación...
- e. Las respuestas suelen ser breves: la mitad no superan las cinco palabras.

El análisis de los cuestionarios sobre microrrelatos corrobora esta manera de actuar de los aprendices y, además, nos permite observar algunos detalles más concretos:

- ✓ El alumnado muestra problemas significativos para identificar personajes de la literatura infantil y, sobre todo, para activar los conocimientos concretos relativos a los argumentos y la moralidad de historias como *La Cenicienta*, *Blancanieves*, *La Bella Durmiente* o *Pinocho*. Cuando los microrrelatos versan sobre referencias culturales aparentemente elementales (Adán y Eva, por ejemplo) estos vacíos aumentan de forma exponencial.
- ✓ En consecuencia, si el lector no identifica esos detalles elementales del texto, muestra aún unas dificultades superiores para detectar la variación que se efectúa sobre la historia original.
- ✓ Cuando se detectan los cambios, en casi todos los casos, les resulta muy complicado entender las intenciones de esos cambios y, por lo tanto, interpretar el microrrelato tal como lo haría un lector experto.

- ✓ Un sector del alumnado nada despreciable muestra dificultades de comprensión básicas, ya sea formulando preguntas poco significativas o a través de respuestas insatisfactorias.
- ✓ La brevedad en las respuestas implica muy poca presencia de justificaciones, de manera que no se explicita la inferencia completamente aunque dé la impresión que la respuesta va en la buena dirección. Transmiten la sensación que se han quedado a un nivel muy superficial.

Del análisis preliminar de estas actividades, se desprende que el microrrelato hipertextual es un texto de difícil acceso para el alumnado de 1º de la ESO si no se lo acompaña por parte del profesorado a la hora de identificar e interpretar correctamente los componentes hipertextuales.

Proceso de escritura

Como consecuencia de todo lo comentado en el punto anterior, debíamos planificar el proceso de escritura de manera que se pudiera ayudar a los alumnos a crear buenos microrrelatos. Se llevó a cabo de la siguiente manera.

- a) Una vez terminado el comentario, se entregaba a los alumnos la consigna de escritura [[enlace 08 en pdf](#)] del microrrelato que, en definitiva, enlazaba con los aspectos que se habían estado comentando en clase.

CONSIGNA DE ESCRITURA

Pautas a seguir para redactar un microrrelato:

Lo podéis hacer en grupo o individualmente. Lo podéis redactar en la lengua que queráis, aunque hay que traducirlo a las tres lenguas que han participado en la experiencia: catalán, castellano e inglés.

Condiciones obligatorias:

- a. El dragón debe hablar en primera persona.
- b. En algún momento se debe relacionar con el texto leído.
- c. Se tiene que situar en el contexto en el que aparece el dragón.
- d. Hay que combinarlo con una fotografía hecha durante la ruta.
- e. Y, evidentemente, tiene que ser lo más breve posible!

La primera versión del microrrelato se escribió en el aula, donde los alumnos pudieron hacer una lluvia de ideas acerca de las posibilidades que existían y redactar un borrador del texto. Posteriormente, se dejó una semana para que los alumnos terminaran la actividad en casa y la entregaran al profesor.

La corrección de la primera versión se acompañó de la base de la orientación [[enlace 09 en pdf](#)] que aparece a continuación, en la que se señalaban aquellos aspectos que deberían mejorarse de manera más profunda en la versión definitiva. También se llevó a cabo la revisión lingüística de estas primeras versiones. Se insistió en el hecho que no abusaran del *Google Traductor*.

Al cabo de unos días presentaron la versión definitiva en papel y en versión digital. Las mejores muestras se colgaron en el plafón de la entrada del instituto [[enlace 10 pdf imágenes exposición](#)].

Base de orientación

Estrategias para mejorar un microrrelato

1. Añadir todo lo necesario para explicar bien la historia.
2. Eliminar todo lo que sea innecesario.
3. Se debe ser muy preciso en el uso de cada palabra.
4. Los hechos deben suceder en un breve intervalo de tiempo y en un lugar concreto.
5. Elidir todos los hechos que el lector pueda sobreentender.
6. El título es muy importante i forma parte de la historia.
7. El final debe aportar sólo la información imprescindible, dejando que el lector complemente los hechos.

Valoración de la experiencia

Aunque ya se han ido valorando muchos de los aspectos centrales de esta experiencia, no quisiéramos cerrar el artículo sin comentar brevemente los microrrelatos producidos y la encuesta final que se realizó al alumnado.

Valoración de los microrrelatos producidos

Se han analizado catorce microrrelatos realizados por parejas de alumnos. De ellos, seis mantuvieron la primera persona narrativa y el punto de vista del dragón como narrador de su narración, tal como se había establecido en las pautas de escritura. Los otros optaron por un narrador omnisciente u otras soluciones.

En cuanto a la directriz de relacionar su microrrelato con el texto literario que les había correspondido, se observa que siete textos lo relacionaban con el fragmento leído, en tanto que los otros siete lo hacen con la obra de donde proviene el fragmento. Este resultado es muy satisfactorio, en tanto que los estudiantes realizan una labor de relación y contextualización muy provechosa como ejercicio de comprensión lectora. También, por supuesto, de ampliación de sus referencias literarias. Se cumplía así uno de los objetivos teóricos de este proyecto, el punto de vista de la recepción intertextual.

Podemos considerar que los microrrelatos escritos por los alumnos son hipertextos del hipotexto propuesto.

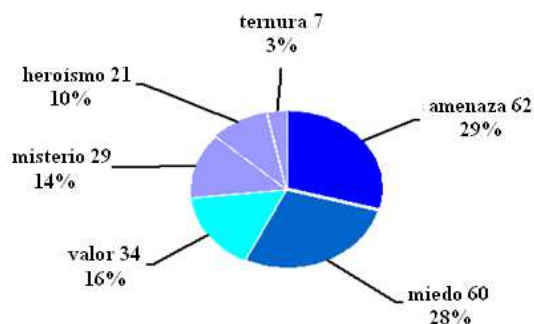
Solamente un grupo situó su relato en el contexto urbano de su ruta, que era otra de las pautas propuestas para la escritura. Tal vez esta falta de contextualización del relato en la calle o plaza donde vieron “su” dragón se deba a la dificultad que se les presentó para fotografiar o filmar, como hemos comentado más arriba. Sin embargo, algunos decoraron su relato con ilustraciones propias (cinco grupos) y otros tres con imágenes extraídas de Internet.

Para los alumnos, los aspectos más fáciles de la tarea de creación de microrrelatos han sido la elección del tema, del protagonista y del espacio, además de las versiones a otras lenguas; aunque una minoría no ha encontrado nada sencillo. Lo más complicado ha resultado ser la brevedad del texto y la elección de los elementos clave.

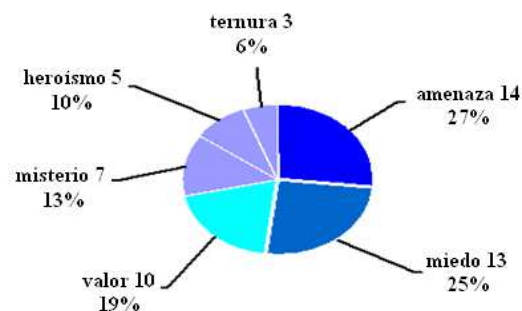
Comparativa entre la encuesta inicial y la encuesta final

Después de la experiencia de la ruta y de las creaciones de microrrelatos, se pasó al alumnado una [encuesta de Google](#) de valoración final. En su diseño se repitieron algunos ítems de la encuesta inicial, con la finalidad de comparar las respuestas, y se añadieron otros de valoración de la experiencia. La muestra de repuestas es más reducida, solamente conseguimos recoger 25, a causa, seguramente, de la acumulación de tareas de evaluaciones, entre otras razones. Sin embargo, las respuestas de los 25 participantes permiten presentar datos interesantes sobre las aportaciones del conjunto de actividades. Veamos las más significativas.

Se observan pocas diferencias porcentuales en las respuestas a la pregunta sobre las asociaciones de los dragones con emociones y valores entre las encuestas inicial y final. Baja ligeramente el porcentaje de alumnos que asocian el dragón con amenaza y miedo, y sube ligeramente la asociación con misterio y ternura.

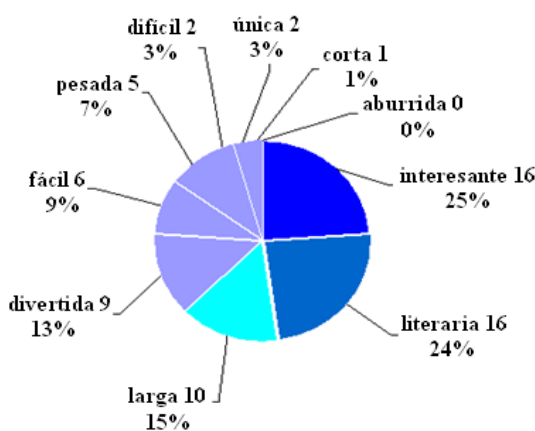
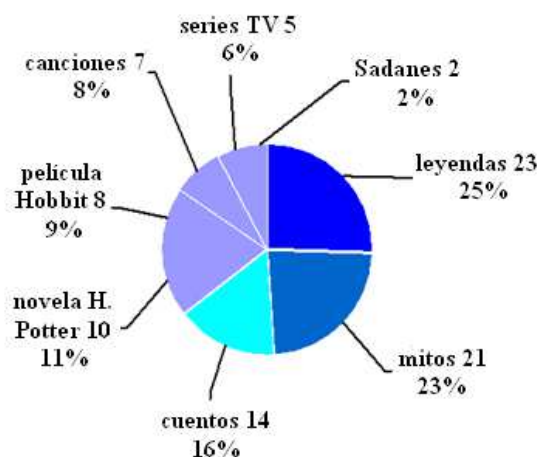
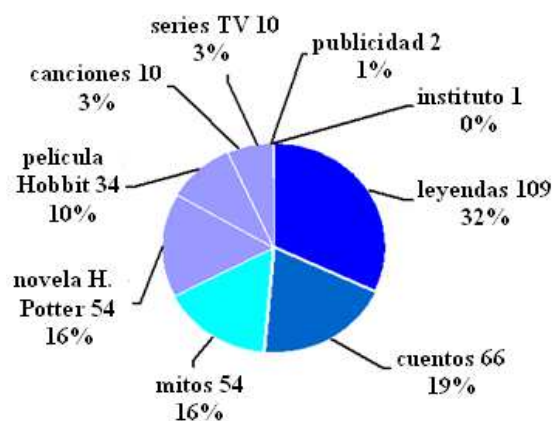


Encuesta inicial



Encuesta final

En las asociaciones del dragón como personaje con géneros y subgéneros literarios se observan interesantes cambios: baja el porcentaje de alumnos que asocian el dragón con leyendas, pero sube notablemente el porcentaje que lo asocian a mitos, pasando por delante de los que lo asocian a cuentos (inversión respecto a la encuesta inicial) Además, en la encuesta final sube el porcentaje que asocian el dragón con canciones y series de TV y ningún alumno lo asocia con publicidad, ni con el instituto.



En cuanto a la elección de héroes protagonistas de los relatos leídos en la ruta y a la asociación con su héroe preferido las respuestas se centraron en las siguientes:

Hércules ⇔ **Sant Jordi**
Sant Jordi ⇔ **Superman**

Sobre las representaciones iconográficas de dragones observadas en la ruta:

Se acercaban a sus ideas sobre dragones	Se alejaban de sus ideas sobre dragones
El de San Jorge, los de los balcones de <i>Passeig Gràcia</i> , el de la estatua de Colón	El de la casa Batlló, el dragón chino de la casa de paraguas, de la Rambla

No se observan cambios significativos en las definiciones de microrrelatos.

Valoración de la ruta y del trabajo en el aula

Como podemos observar en el gráfico adjunto ningún alumno ha considerado la experiencia aburrida. Solamente un 3% la ha considerado difícil, frente a un 9% que la ha considerado fácil. Para un 7% ha resultado pesada y para un 10% larga, mientras que un 13% la han valorado como divertida.

Por otra parte casi la mitad de los alumnos (49%) consideran la experiencia como interesante y/o literaria. Cabe también destacar que el porcentaje de valoraciones positivas es significativamente superior (71 %) al de las valoraciones negativas y que una parte del alumnado (13%) ha encontrado la experiencia divertida.

En cuanto a la valoración global de la experiencia, la puntuaciones de los alumnos, en una escala del 1 al 10, arrojan resultados muy positivos. Casi una tercera parte del alumnado la puntúa con un 8 y más de la cuarta parte con un 7. Hay que destacar también que un 16 % le otorga la valoración máxima, sobresaliente (9 o 10) y que tan solo un 4% no la aprueba.

A modo de conclusión

La experiencia que hemos realizado presenta unes características sobre las que conviene reflexionar. A pesar de todos los ajustes deseables o las equivocaciones que requieren enmienda, el proceso realizado desde la concepción de la ruta hasta la evaluación de sus resultados en el instituto, confirma positivamente algunas hipótesis compartidas por sus autores, que resumiremos en tres bloques:

- **La relación entre el medio cultural y enseñanza da espléndidos frutos de aprendizaje.** La escuela no puede encerrarse en sus cuatro paredes, y necesita conectar con las posibilidades culturales que ofrece su entorno. Esta

conexión abre el campo educativo de los alumnos, que comprueban que aprender traspasa los límites de la página del libro –o de la pantalla del ordenador- y se amplía al mundo que le rodea. La ciudad, con sus monumentos, su mobiliario urbano e incluso sus comercios, puede comportar una lección de arte y de literatura.

- **La conexión entre la investigación realizada por formadores de docentes y la realidad de las aulas de primaria y secundaria es doblemente enriquecedora.** Por un lado, confirma o enmienda el acierto de las aproximaciones teóricas y metodológicas gestadas en los grupos de investigación. Por otro lado, el mundo de la enseñanza recibe aportaciones de innovación que, de otra manera, quedarían recluidas en las revistas y congresos de ámbito universitario. Se puede enmendar así un absurdo divorcio entre estos dos campos –universidad y enseñanza primaria y secundaria-, que es patente en nuestra sociedad. En este sentido puede generar secuelas interesantes en los propios centros, tal como sucedió en este caso, en que un grupo de alumnos de bachillerato orientó su [trabajo de investigación](#) en el diseño de una nueva ruta literaria.
- **El trabajo cooperativo entre el profesorado de las lenguas de enseñanza es un objetivo necesario.** Pese a ello, no siempre existe la coordinación requerida. Tal vez la implementación de un proyecto de estas características pueda contribuir a que el profesorado parta de premisas diferentes y vea el hilo conductor que puede abrazar objetivos comunes de sus diferentes ámbitos lingüísticos. Simultáneamente, el profesorado de lenguas puede comprobar que una salida del aula –generalmente asociadas a otras materias, como Conocimiento del Medio- puede comportar aprendizajes lingüísticos y literarios de valor pedagógico.

Confiamos en que la línea de trabajo de esta experiencia contribuya a la creación de puentes entre las artes, entre los docentes de diversos niveles, entre la teoría y la práctica. En suma, entre la realidad y el deseo.

Referencias bibliográficas

Absalon, Patrick (2006). *Els secrets del drac*. Adaptació Albert Jané (1^a edició francesa 2005). Barcelona: Combel.

Caballero, José Luis i Escamilla, David (2009). *Els secrets dels carrers de Barcelona*. Barcelona: L'Arca.

De Miguel, Pedro: "El microrrelato: ese arte pigmeo" Disponible en *elmundo.es* [Consulta 23 mayo 2012 <http://www.elmundo.es/elmundolibro/microrrelatos/> /]

Díaz-Plaja, Ana i Margarida Prats i Ripoll. "La literatura infantil un projecte incardinat en un entorn cultural." Comunicació presentada en el *II Congreso Internacional de Didácticas. La actividad docente: intervención, innovación, investigación. Girona, 3-6 febrero 2010*. <http://hdl.handle.net/10256/2802> (Consulta 12 de noviembre de 2012).

Díaz-Plaja, Ana i Margarida Prats i Ripoll. "Una passejada barcelonina per la LIJ". *I Congrés de Geografies Literàries*. Organitzat pel Grup d'Innovació de Geografies Literàries (Universitat de València). 24-25 abril 2012. (en prensa)

Martínez, Josep (2011). *Drakcelona*. Barcelona: Arola Editors.

Massó i Rahola, Jordi (2012). *Catàleg de monstres*. Barcelona: Marcólic.

Ramos Sabaté, Joan Marc (2009) *Gestos professionals per formar gestos lectors efectius*. Disponible en <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200809/memories/1865m.pdf>

Vila-Sanjuán, Sergio i Sergi Doria (editors) (2005). *Passejades per la Barcelona literària*. Barcelona: Edicions 62.

Zavala, Lauro (2000). *Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad*. Disponible en <http://www.cuidadseva.com/texto/teoria/hist/zavala2.htm> [consulta 30/09/2012]

http://www.artpromote.com/arts_literature/Dragons_3.shtml [Consulta 2 de noviembre de 2012]

HIPERTEXTOS LITERARIS GEOREFERENCIATS I DISPOSITUS DIDÀCTICS PER A L'ESTÍMUL DE LA COMPETÈNCIA LITERÀRIA

Alexandre Bataller
Universitat de València
alexandre.bataller@uv.es

Resumen

A partir de las posibilidades de búsqueda y lectura hipertextual que presentan algunas webs de literatura georeferenciada exploraremos las posibilidades que nos ofrecen algunos recursos de cartografía en línea para el diseño de dispositivos didácticos basados en la búsqueda, lectura y elaboración de hipertextos literarios.

Enmarcamos nuestra propuesta dentro del marco de proyectos colaborativos en red, que conectan la comunidad docente en un tipo de claustro virtual y otras experiencias puntuales llevadas a cabo en diferentes niveles educativos, que toman como punto de partida las localizaciones geográficas de textos literarios.

Pretendemos conocer en qué medida la geolocalización de los textos y el trabajo activo del alumnado mediante plataformas hipertextuales, interviene en el desarrollo de las competencias propias de la educación literaria.

Palabras clave: Educación literaria, hipertexto, hipertextos georeferenciados

Abstract

Based on the hypertextual research and reading possibilities offered by some geo-referred literature websites we will explore the alternatives offered by some cartography online resources in order to design didactic devices based on the research, reading and elaboration of literacy hypertexts.

We will include our proposal in the online collaborative projects frame; these projects connect the teaching community in a sort of virtual staff meeting as well as some other isolated experiences carried out in different educational levels that take the geographic positioning of literary texts as a starting point.

We want to establish to which extent the geolocation of texts and the active work made by students using hypertextual platforms, interferes in the development of the competences related to the literary education.

Keywords: Literary education, hypertext, Geo-referred hypertexts

La geografia literària com a un nou paradigma teòric i metodològic

Patrimoni literari, geografies literàries, ciutats literàries, itineraris literaris, espais escrits, carrers literaris, rutes literàries, festes i celebracions literàries... Són signes i evidències que ens parlen del canvi de paradigma, social i epistemològic, que opera des del temps cap a l'espai. Un horitzó metodològic en construcció s'obre davant nostre, geografies que expliquen el fet literari i literatures com a font geogràfica (Chevalier, 1993). En els darrers anys, l'emergència d'una nova disciplina, la "geografia literària" suposa una interrogació dialèctica entre territori, espais culturals i literatures que permet l'alliberament tant del biografisme, que assimilava radicalment el referent geogràfic a la seua representació literària, com de l'estructuralisme, que havia volgut aïllar el text de la seua realitat i context (Collot, 2011). Per la seua banda, la nova disciplina anomenada "geocrítica" defineix una metodologia comparativista consistent a relacionar un corpus d'obres al voltant d'un lloc, que esdevé el centre i el fil conductor de les aproximacions operades dins una dinàmica "geocentrada" al voltant d'un lloc (Westphal, 2007). La geocrítica, així definida, permet entrecreuar àmbits d'actuació diversos com ara història, literatura, geografia, sociopolítica i turisme. Els autors, les obres i els territoris, de Proust a Joyce, de Rodoreda a Cabré, de Llorenç Villalonga a Enric Valor o les ciutats del món, des de Lisboa a Ginebra, per esmentar-ne tant sols uns noms, són objecte d'una atenció preferent, com més va més.

Els treballs de la dècada dels noranta a partir de mapes literaris geogràfics (Moretti, 1998) han esdevingut instruments d'interpretació de l'obra literària, que han obert el nou paradigma, que han donat pas, amb les possibilitats de la Web 2.0, a una nova aliança de les humanitats amb la cartografia literària. Una mostra d'aquestes mapes literaris són el "[Mappingpetersburg](#)", el "[The Literary Digital Atlas of Ireland, 1922-1949](#)" y, el "[Cultural Atlas of Australia](#)".

Dins aquesta tendència pionera, el *New York Times* va crear el 2005 un mapa de Manhattan on es podien localitzar aquells llocs relacionats amb novel·les que tenen com a escenari Nova York. Se n'han descrits noranta-nou llocs, en la major part pels propis lectors del diari.



Fig. 1: A Literary Map of Manhattan

En aquesta línia de recerca, comptem amb algunes notables realitzacions com són el projecte d'investigació impulsat per l'Institut für Kartografie und Geoinformation der ETH de Zurich, iniciat el 2006, "A Literary Atlas of Europe" (<http://www.literaturatlas.eu>) que ja ha cartografiat desenes d'obres de ficció a través dels segles, d'uns indrets de Suïssa, d'Alemanya i de Praga (Piatti, 2008).

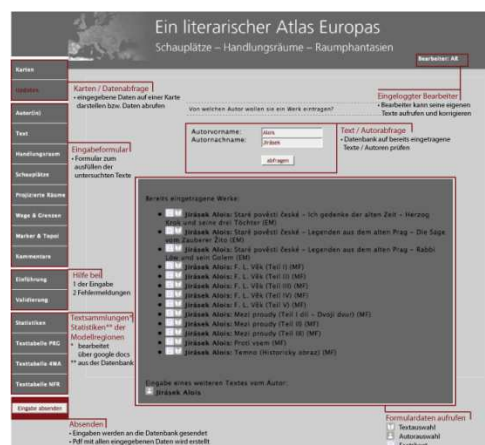


Fig 2: Base de dades del Literary Atlas of Europe

El fenomen de la literatura georeferenciada als webs

El fenomen Web 2.0 naix el 2004 com a segona generació de recursos web basats en la coproducció de continguts i converses entre usuaris. En concret, Google Maps (2005) es defineix com un servei de cartografia en línia, amb una interfície d'usuari amb zoom, permet visualitzar indrets al territori. Per la seua banda, Google Earth: integra les imatges per satèl·lit en forma de globus terraquí. Més enllà de les opcions d'edició individual, la web 2.0 ens ofereix la possibilitat de col·laborar i compartir. És el cas de Google Maps, que ens ofereix l'enllaç "col·labora" que permet convidar uns altres usuaris com a coeditors del mapa a través del seu correu electrònic, per tal que puguin convidar uns altres membres o obrir l'edició a qualsevol usuari.

Mostrarem, tot seguit, algunes de les webs de literatura georeferenciada que ens aprofiten de marc, per bé que n'hi ha moltes d'altres (Giramé, 2014).

Comencem per l'Atles literari de les terres de Girona, de 2007 (<http://www.atlesliterari.cat/atlesWeb/faces/index.jsp>), l'origen del qual es troba en dos volums, amb un total de 1.200 pàgines, que constituïren el llibre del mateix nom publicat per la Diputació de Girona, quatre anys abans (Aragó - Vilallonga, 2003). Aquesta obra fou el fruit de tres anys de recerca i d'investigació sobre la literatura i el territori. Actualment, les dues versions de l'obra mantenen la relació, perquè el text original està disponible en format pdf en aquest mateix lloc web.

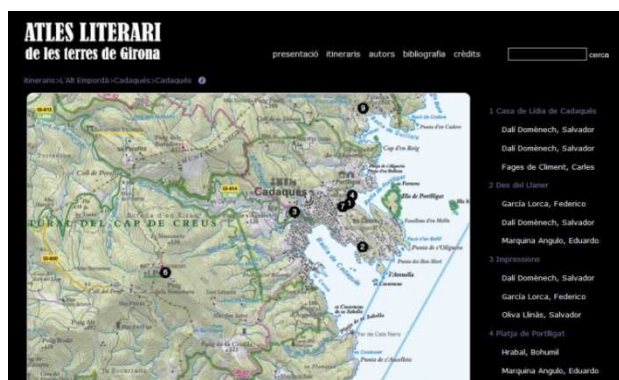


Fig 3: Atles Literari de les terres de Girona

“Espais Escrits. Xarxa del Patrimoni Literari Català” (<http://www.espaisescrits.cat>) és una associació constituïda amb el suport de la Institució dels Lletres Catalans l'any 2005, amb l'objectiu d'articular projectes de custòdia, investigació i difusió del llegat tangible i intangible dels escriptors de la literatura catalana, per a cartografiar el patrimoni literari català (Espais Escrits, 2011). Una de les seues realitzacions més recents és l'anomenat “Mapa literari català 2.0” (<http://www.mapaliterari.cat/>) que actualment conté mig miler de fragments d'obres literàries d'autors de la literatura catalana localitzats en diferents llocs del món, acompanyades de contingut multimèdia, visualizable sobre una aplicació de Google Maps. Una eina que obri múltiples possibilitats educatives (Munmany, 2014). A la fig. 4 posem l'exemple de l'hipertext d'un fragment de *La plaça del Diamant* de Mercè Rodoreda, georeferenciat damunt el plànol del barri de Gràcia.



Fig. 4 Mapa Literari Català 2.0

El projecte Endrets. Geografia Literària dels Països Catalans (<http://www.endrets.cat/>) combina la literatura, els indrets i els autors amb les tecnologies de la informació i de la comunicació (Soldevila, 2010). Especialment i entre altres prestacions, Endrets situa en el mapa dels Països Catalans autors, textos, indrets i rutes de la literatura catalana. Aquesta geografia, a través de les comarques, els pobles i ciutats que les conformen, vol recuperar i fixar la memòria d'espais, cases, monuments, edificis patrimonials o llocs que han estat el centre d'interès dels nostres escriptors d'ençà dels trobadors i Ramon Llull fins als nostres dies. L'enfilall de llocs literaris, adscrits a pobles i ciutats, permet programar rutes específiques al gust de cada usuari.

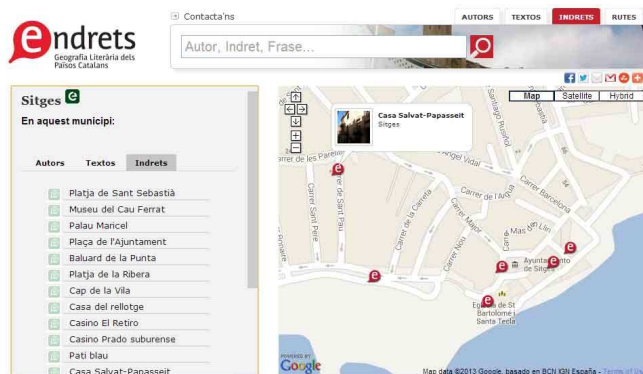


Fig. 5: Endrets. Geografia Literària dels Països Catalans

El projecte web s'incia el 2009 i el mateix any suposà l'inici de la versió bibliogràfica del projecte, en una edició encetada per l'Editorial Pòrtic del Grup 62, apareixia *Geografia literària. Comarques barcelonines*. El 2010 es publicà el volum tres de la sèrie, *Comarques tarragonines i Terres de l'Ebre* i el 2013 han eixit els dos volums de Barcelona vella. La resta de volums, fins un total de deu, es troben en procés d'edició. En el lloc web, en aquests moments, hi treballen vint persones de formació interdisciplinària i d'interessos transversals que atenen des de la programació fins al

disseny, passant per la gestió documental, fotogràfica i audiovisual fins a arribar a les locucions de textos o a la relació i recull d'aportacions dels comunicants que es posen en contacte amb el web. S'hi troben ressenyats 306 autors, amb 1.438 textos relacionats amb 803 indrets diferents, que s'acompanyen de 6.200 fotografies que els il·lustren des d'un enfocament determinat per a cada text. Cada lloc es troba senyalitzat, associat a un lloc, amb un text que pot tenir una locució que ajuda a completar-ne el sentit.

A la base del projecte trobem el concepte de “lloc literari”, que engloba una tipologia diversa com ara el lloc on va nàixer, viure, escriure o morir un escriptor, les cases museu, els llocs immortalitzats per un text, els monuments a escriptors, etc. (Soldevila, 2009). Un altre concepte associat és el de “marca” (*branding*), que ha traspasat en el món actual el seu origen comercial, fins el punt que la seua influència s'ha extés fins àrees socials i culturals, entre les quals es troba la literatura (San Eugenio, 2005). La geografia literària, així entesa, esdevé també una marca per la capacitat de comunicació del paisatge per transmetre els valors de tipus simbòlic i/o intangible que són inherents a l'espai. Uns llocs, esdevinguts marques, que són a la base de les rutes literàries (Soldevila, 2014).

Projectes didàctics a partir de textos literaris georeferenciats

«Callejeros literarios» (<https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>)

Un dels projectes col·laboratius en xarxa més coneguts és “Callejeros literarios”, situat dins un entorn personal d'aprenentatge (PLE, Personal Learning Environment) que permet aprendre en xarxa i de la xarxa. Fins el present, s'han completat tres edicions: el curs 2010-11, amb 29 centres, el curs 2011-12, amb 15 centres i el curs 2012-13 amb 16 centres.

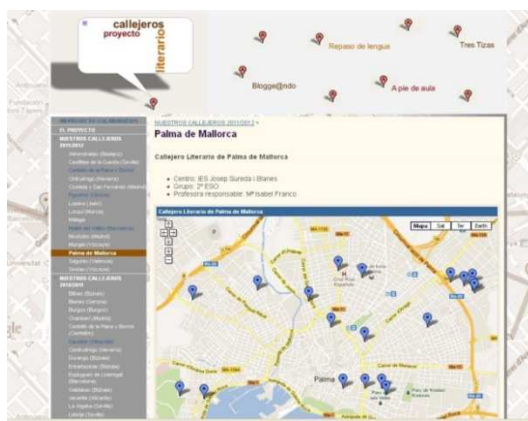


Fig. 6: Imatge de Palma de Mallorca a “Callejeros literarios”

S'ha posat en pràctica dins l'àmbit de secundària, amb la participació de centres espanyols, vinculats a tres llengües (espanyol, català i euskera) i estableix quatre fases en el treball amb els alumnes: la cerca d'informació, la cerca de fragments representatius de cada autor, lectura i comprensió dels textos; l'elaboració del mapa, cerca dels carrers i traçat de l'itinerari; el disseny de les línies del temps; i la gravació, edició i publicació de l'itinerari.

Amb l'ús d'aquest dispositiu didàctic, el fet literari és tractat com un mitjà de socialització natural per als alumnes, que usen eines digitals, que comparteixen una wiki dels carrers literaris i un vídeo en youtube i que tot plegat "mostren el conjunt de referències literàries que configuren l'entorn urbà dels participants" (Manresa-Duran-Ramada, 2012).

Programa ARCE "Viure la literatura a través de les TIC"
(<https://sites.google.com/site/viurelaliteraturatic/>)

Tres instituts del territori catalanoparlant (l'INS Joan Oliver de Sabadell, l'IES Salvador Gadea d'Aldaia, l'IES Bajo Cinca de Fraga i l'IES Pau Casesnoves d'Inca) foren seleccionats l'any 2011 pel projecte "Viure la literatura a través de les TIC", dins una convocatòria d'ajuts destinada a promoure agrupacions de centres educatius (ARCE), convocada pel Ministeri d'Educació.



Fig. 7: Viure la literatura amb les TIC

El treball literari que configura aquest projecte parteix de la creació d'un mapa virtual que presenta diferents rutes literàries. Cada centre ha aprofundit en el coneixement d'un o més autors del seu territori: Joan Oliver, Miquel Costa i Llobera, Joan Alcover, Desideri Lombarte, Jesús Moncada i Vicent Andrés Estellés. Els alumnes han treballat els autors, han elaborat itineraris i han creat un mapa virtual que integre el

contingut literari i extraliterari. Es parteix de la formació en geolocalització i mapes virtuals abans de procedir a la documentació i elaboració de continguts destinats a la realització dels mapes virtuals.

Totes les rutes tenen un punt d'inici i un final. Els punts de geolocalització, situats a la franja vertical del mapa de l'autor, i ordenats numèricament, obren en el mapa una finestra amb la informació relacionada amb aquest punt de la ruta. La numeració de la franja vertical permet fer la ruta de principi a fi seguint un itinerari biogràfic o literari i accedir als documents sonors i gràfics (vid. fig. 8).

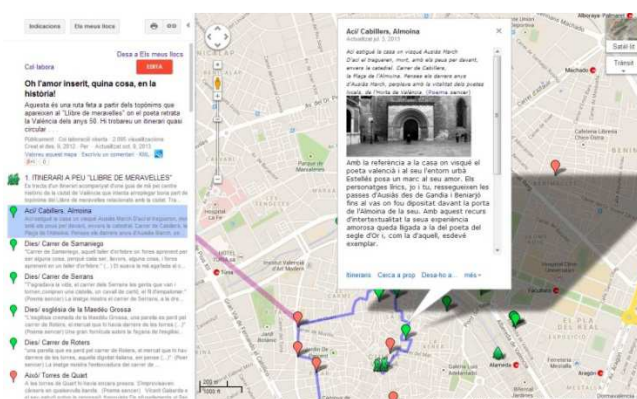


Fig. 8: Ruta del *Llibre de Meravelles* a València (IES Salvador Gadea, Aldaia)

«Bagul de lletres» (<http://elbaguldeleslletres.blogspot.com.es/>)

Entre els projectes educatius digitals aplicats a l'ensenyament primari, destaquem els plantejats per la mestra Vanesa Marín al CP 'Escola Don Blasco de Alagón de Vilafranca del Cid. El seu blog “El Bagul dels Lletres” ha rebut diversos premis (Blogs de Catalunya i Baldiri Reixach). Un projecte vinculat a l'any Enric Valor, és un projecte col·laboratiu, digital i en xarxa que emprava Google Docs a partir d'una recollida de llegendes. La mestra, ens ha comentat, la idea de l'ús del blog com un element motivador, que convida a la publicació dels treballs. Escriure, llegir i publicar els treballs serien les fases del procés. Un altre fet motivador és el fet de participar en projectes col·laboratius amb xiquets d'altres centres de diferents llocs. Aquests projectes ens permeten treballar de forma conjunta, conèixer altres xiquets amb els mateixos interessos, el lloc on viuen, les activitats que fan en el col·legi... Entre els treballs que han partit de la geolocalització destaquem el treball de localització de les “rondalles d'Enric Valor” damunt un mapa de Google Maps (vid. fig. 9).

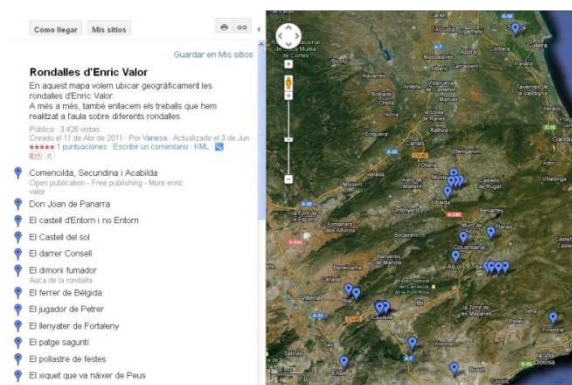


Fig 9. Rondalles d'Enric Valor (Blog "El bagul de lletres")

Experiències projecte universitari d'innovació «Geografies literàries»

El projecte, aplicat des del curs 2010-2011, és fruit de la col·laboració entre membres de dos departaments de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València (Didàctica de la llengua i la literatura i Didàctica de les ciències experimentals i socials). El projecte, de caràcter transversal, té com a objectiu el disseny de seqüències didàctiques basades en rutes literàries i l'elaboració de materials per a ús didàctic en les classes (Bataller, 2011a; Bataller, 2011b; Bataller, 2013a), que pugen afavorir el descobriment d'una geografia literària i lingüística i millorar la formació literària dels futurs docents valencians, implicats en la seua llengua i en l'estima pel territori. De tot l'intercanvi d'experiències, podem afirmar que la ruta literària funciona com a recurs immillorable per a l'educació literària, orientada cap a la formació de la recepció dels textos i les produccions literàries i a capacitar l'alumne per a comprendre el discurs literari (Mendoza, 2002).

Com a instrument d'avaluació de l'activitat proposem l'elaboració de relats digitals (Rodríguez-Londoño, 2010), amb un valor periodístic o documental de l'itinerari (Bataller, 2013). Combinen la narració de l'experiència personal viscuda durant la jornada, a manera de reportatge periodístic, amb la fixació dels llocs literaris i els textos literaris concrets que s'hi relacionen. Destaquem la importància de la senyalització dels llocs literaris amb imatges, paraules i fins i tot amb una cartografia que relacione els espais amb els textos literaris corresponents (vid. fig. 10).



Fig. 10: Fragment de Relat digital de la “Ruta Estellesiana”

El producte obtingut té com a finalitat compartir l’itinerari literari, guardar memòria de la vivència per al grup, però també per a grups futurs que podran visualitzar el treball. En ocasions, a la imatge, la música i la veu s’hi incorpora el fragment literari que es vincula al lloc concret (vid. fig 11).

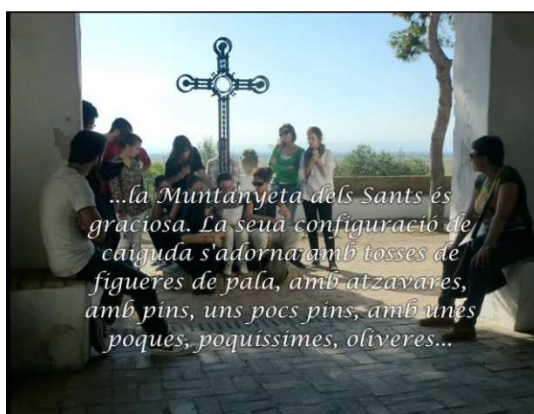


Fig. 11: Fragment de relat digital de la “Ruta l’Albufera de Joan Fuster”

L’ experiència pràctica en les aules ens ha portat pel camí de compartir coneixements i experiències i així, amb el grup “Geografies Literàries” hem organitzat un Congrés i unes Jornades, els anys 2012 i 2013, respectivament. El “I Congrés Geografies Literàries”, celebrat durant els dies 24 i 25 d’abril de 2012 en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, fou una ocasió per compartir reflexions i experiències que relacionaven la literatura amb el patrimoni i per explorar les possibilitats pedagògiques que ofereixen les eixides escolars i els itineraris didàctics vinculats a rutes literàries.¹ Per la seua banda, les I Jornades “Literatura, Territori i

¹ Deu intervencions del Congrés estan enregistrades en vídeo i poden consultar-se online (<http://mmedia.uv.es/index?f=all&w=geografies>). A més, una ruta llegendària per la ciutat de València pot consultar-se des de diferents vídeos que il·lustren alguns dels moments i llegendes narrades durant l’itinerari des del servidor de la Universitat de València Mmedia: <http://mmedia.uv.es/index?f=all&w=llegendes>

Educació” (23 i 24 d’abril de 2013) foren una nova ocasió per a reflexionar sobre la relació entre literatura i territori i la seues implicacions didàctiques.²

Com hem dit, un dels objectius que perseguim és el disseny de seqüències didàctiques per part dels alumnes. Esmentarem, al respecte, la pràctica dels alumnes del Màster de Professor/a de Secundària de la Universitat de València, que ens els últims tres cursos han realitzat diverses propostes de rutes destinades a alumnes de secundària.

Posarem com a exemple la ruta anomenada «La València de Torrent», de Teresa Romeu i Mireia Felip (<http://lavalenciadetorrent.wordpress.com>), que proposa una ruta pels llocs literaris i els textos georeferenciats de la novel·la de Ferran Torrent, *Gràcies per la propina*, amb una proposta d’itinerari a Google Maps i l’ús de twitter com a mitjà per al seguiment virtual de la ruta (vid. fig. 12).



Fig 12: Imatge del mapa literari del projecte “La València de Torrent”

Conclusions

Hem tractat, al llarg d’aquesta exposició, d’hipertextos literaris georeferenciats sobre mapes virtuals. Més que l’espai que recreen el textos, ens interessa destacar l’espai mental que genera el recorregut per un espai real. “El treball fora de l’aula no ha de ser entès com una activitat desterrada principalment per l’espai físic on es realitza, sinò, més aviat, per l’espai mental en què es genera i la predisposició cognitiva a què dona lloc” (Serrano, 2007: 107). La nostra pregunta d’investigació ha estat contestada amb les mostres aportades, que expliquen que la geolocalització dels textos i el treball actiu de l’alumnat mitjançant plataformes hipertextuals intervenen en el desenvolupament de les competències pròpies de l’educació literària.

² Els vídeos de les diferents intervencions poden consultar-se des del servidor Mmedia <http://mmedia.uv.es/index?f=all&w=lite>

La promoció de l'elaboració de seqüències didàctiques d'aprenentatge que empren les eixides extraescolars com a element central té en compte la georeferenciació dels textos. D'aquesta manera senyalitzem culturalment el territori més pròxim, moltes vegades desconegut i dinamitzem els textos, els traiem de l'interior dels llibres i els contrastem amb el territori. Sense deixar de banda la connexió que establim, en tot moment, entre territori i literatura per la via de l'emoció (Bordons i Ferrer, 2013)

Tot plegat, constatem l'existència de possibilitats de vida lletrada darrere la pantalla, que poden ser rebudes i produïdes dins i fora de l'àmbit escolar. En aquest cas, hem tractat dels mapes literaris que poden ser integrats, de forma productiva, en diversos entorns acadèmics, en contextos d'aprenentatge formal.

Referències bibliogràfiques

- Aragó, N. – Vilallonga, M. (2003). *Atles literari de les terres de Girona segles XIX i XX*. Girona : Diputació de Girona.
- Bataller, A. (2011a). "Geografies literàries". *Revista Futura*, 22, pp. 32-35.
- Bataller, A. (2011b). "Las geografías literarias como proyecto de innovación en educación literaria". En M. P. Núñez i J. Rienda (coords.) *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL. Pp.1965-1976.
- Bataller, A. (2013a). "Rutes literàries i formació literaria per a futurs docents". En P. Pilán, J.F. De Lamo i B. Gallardo(eds.) *Propostes d'Innovació Educativa, Anejos de @tic*, 3. Pp. 16-25.
- Bataller, A. (2013b). "Digital Storytelling, a documentary reportage to show and to test didactic itineraries based on literary tours". En M. Alcantud i C. Gregori-Signes (eds.) *Experiencing Digital Storytelling*, JPM Ediciones. Pp. 14-24.
- Bordons, G. - Ferrer, J. (2013). "Poesia catalana contemporània,territori i educació". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 60. Pp.99-110.
- Chevalier, M. (1993). "Géographie et littérature". En M. Chevalier (dir.) *La littérature dans tous ses espaces*. París: CNRS. Pp. 1-81.
- Collot, M. (2011). "Pour une géographie littéraire". *Fabula-LhT*, 8. <http://www.fabula.org/lht/8/index.php?id=242>. Consultat el 19/07/2013.
- Espais Escrits (ed.) (2011). *Literatura, territori i identitat: la gestió del patrimoni literari a debat*, Girona: Curbet.
- Giramé, R. (2014). "Els mapes literaris a Internet: anàlisi dels webs de literatura georeferenciada dels Països Catalans". En A. Bataller i H. Hernández (2014). *Un*

- amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Universitat de València. Pp. 31-38.
- Manresa, M. - Duran, C. - Ramada, L. (2012). “Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57. Pp. 36-48.
- Mendoza, A. (2002). “Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación”. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12. Pp. 109-140.
- Moretti, F. (1998). *Atlas of the European novel 1800-1900*. Londres; New York: Verso.
- Munmany, M. (2014). “El patrimoni literari català: recursos educatius en xarxa”. En A. Bataller i H. Hernández (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*, València: Universitat de València. Pp. 39-42.
- Piatti, B. (2008). *Die Geographie der Literatur. Schauplätze, Handlungsräume, Raumphantasien*. Göttingen: Vellestein Verlag.
- Rodríguez, J. L. – Londoño, G. (2010). “Explicar històries... digitalment”. *Perspectiva Escolar*, 344. Pp. 47-51.
- San Eugenio, J. (2005). *Teoria i mètodes per a marques de territori*. Barcelona: Editorial UOC.
- Serrano, D. (2007). “El valor didàctic del treball fora de l’aula. Reflexions des de la Geografia”. *Observar*, 1. Pp. 106-118.
- Soldevila, Ll. (2009). *Geografia literària, I. Comarques barcelonines*. Barcelona: Proa.
- Soldevila, Ll. (2010). “Presentació d’Endrets.cat. Geografia literària dels PPCC”, VI Jornades d’Espais escrits, Badalona, 6 de novembre de 2010. <http://www.espaisescrits.cat/downloads/cat/VI%20JORNADES%20ESPAIS%20ESCRITS.pdf>. Consultat el 5/07/2013.
- Soldevila, Ll. (2014). “Del lloc literari a la ruta literària: un branding en eclosió”. En A. Bataller i H. Hernández (2014). *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. València: Universitat de València. Pp. 43-50
- Westphal, B. (2007). *La Géocritique: réel, fiction, espace*. París: Éditions de Minuit.

REDES SOCIALES PARA RECREAR UNA NOVELA. STORIFY, TWITTER Y FACEBOOK

José Gabriel Navarro
josega24282@hotmail.com

Resumen

Si, como apunta Lauro Zavala, la minificción es el género más característico del próximo milenio, los profesores de muchos colegios e institutos deben ya abrir bien los ojos a esta inmediata realidad. Por ello, presentamos una propuesta de innovación educativa que persigue que los alumnos recreen, de forma cooperativa, en el aula y a mediante conocidas redes sociales, la historia de una conocida novela de Eduardo Mendoza. Así, en un mundo y una sociedad cada vez más diversa, fugaz y virtual, este trabajo apuesta por acercar a los alumnos herramientas hipertextuales que les permitan reinterpretar –en la brevedad de un ‘tuit’ de Twitter, por ejemplo- lo más interesante y destacado de esa lectura.

Abstract

If, as noted Lauro Zavala, minifiction is most characteristic gender of the next millennium, teachers in many schools and colleges must now open our eyes to this reality immediately. Therefore, we present a proposal for educational innovation that students pursuing recreate, cooperatively, in the classroom and through familiar social networks, the story of a famous novel by Eduardo Mendoza. So, in a world and a society increasingly diverse, virtual fleeting, this paper is committed to bringing students hypertext tools that allow them to reinterpret the brevity-a 'tweet' on Twitter, for example, the most interesting and the highlight of that reading.

Justificación teórico-práctica de la propuesta de innovación educativa

¿Por qué internet? ¿Por qué las redes sociales?

Haber elegido o pensado en internet y en el uso de las redes sociales como recurso didáctico para esta Propuesta de Innovación Educativa (en adelante, PIE) no responde a una decisión caprichosa o poco razonada. Al contrario, es el fruto de una observación de la actual sociedad de la información, en la que están inmersos los profesores de secundaria y en la que están a punto de entrar los alumnos –si es que ellos mismos no lo han hecho ya en los primeros niveles de secundaria. De este contexto da buena cuenta el último informe de la Fundación Telefónica (2013) sobre *La sociedad de la información en España 2012*, indispensable para entender en qué punto nos encontramos y lo importante que puede llegar a ser la introducción y la consolidación de lo digital en el aula. Sin olvidar, no obstante, que aunque se admita que los alumnos, hoy por hoy, no esperan a la institución escolar para familiarizarse con estos medios, no es idéntico el uso que se hace de ellos en la esfera privada que el que se hace en el ámbito educativo: será vital, pues, que el docente saque provecho del primero para ponerlo al servicio del segundo.

Así, en primer lugar, el informe apunta que el número de ciudadanos que accedió a Internet en España en 2012 –unos 24 millones- continuó creciendo respecto el 2011. Considerando el uso diario de internet, la tasa de penetración se situó en el 72,6% de los internautas y, por franjas de edad, los jóvenes de entre 16 y 24 años continuaron siendo los usuarios más intensivos, pues el 85,3% de los internautas con edades en esa franja accedieron diariamente. Y es en el terreno de la comunicación -la actividad más realizada en Internet con cuatro de cada cinco internautas utilizándolo con este fin, y un 93,4% entre los más jóvenes-, donde este proceso se va observando con más intensidad.

Es un hecho que desde la irrupción de Internet, las posibilidades de comunicación se han enriquecido considerablemente y muchos servicios basados en esta plataforma -email, redes sociales o mensajería instantánea-, ya conviven desde hace años con los medios tradicionales. En cuanto a las redes sociales, éstas están suponiendo uno de los fenómenos más importantes que han caracterizado la evolución de internet durante los últimos años. Así, en poco tiempo, han pasado de ser servicios desconocidos a ocupar los primeros puestos entre los servicios de internet en cuanto al número de usuarios y el tiempo dedicado por ellos. Durante el año 2012 se observó que la penetración de las redes sociales creció en 6,5 puntos hasta alcanzar el 63,7% de los

internautas, en un ritmo que, aún no siendo tan elevado como años anteriores, todavía supuso un crecimiento importante dado el elevado grado de penetración con que cuentan ya las redes sociales. Algo que, además, viene a demostrar que el servicio se encuentra en una etapa de elevada madurez ya que la mayoría de los servicios de internet empiezan con un crecimiento importante entre los más jóvenes, para trasladarse después a los grupos de mayor edad.

En cuanto a las cuotas de las diferentes redes sociales, el panorama en 2012 arroja un predominio claro de Facebook con una penetración del 56%, seguido de Tuenti (17,8%) y de Twitter (10%). En el caso de ésta última, se presenta como la red que mostró la mayor tasa de crecimiento durante 2012, un 175% a nivel global y un 240% entre los más jóvenes. En cuanto a las motivaciones para acceder a las redes sociales, también fueron diferentes dependiendo de la red, aunque estar comunicado con el entorno social fue –y es– el motivo principal en todas ellas. Para acabar esta radiografía social, los más jóvenes muestran una mayor tendencia a conectarse de forma espontánea y no solo en franjas horarias determinadas, pues en los usuarios de entre 14 y 19 años, el 23% se conectó mientras comía al mediodía (un 288% más que la media), el 11,7% mientras desayunaba (185% más que la media), y el 7,8% en la cama (un 52% por encima de la media).

El lado oscuro de las redes sociales

Pese a la realidad explicada anteriormente, imposible de ignorar y que en gran medida justifica la necesidad de introducir las redes sociales para un uso educativo, conviene también señalar que ante este nuevo papel que han empezado a jugar las redes sociales en la vida de los usuarios, se han levantado numerosas voces alertando sobre posibles implicaciones negativas en las relaciones de las personas, especialmente entre los más jóvenes. Así, la cantidad de tiempo que se dedica a estos medios y la diferente naturaleza de las comunicaciones online hacen que las redes sociales sean en ocasiones vistas como un peligro.

En primer lugar, por dificultar las relaciones tradicionales, y en segundo lugar, por alejar a los jóvenes de todo aquel contenido cultural detrás del cual no haya ningún interés consumista o publicitario. Junot Díaz, escritor de origen dominicano y premio Pulitzer, entiende en una entrevista de Eduardo Lago (2013) que la lectura es una de estas víctimas de este nuevo paradigma comunicativo, pues “cada vez que un joven abre un libro es tiempo que pasa sin pulsar botones, sin entrar en Facebook, sin pedir papel

higiénico por Amazon. Si a una chica o a un chico les da por leer poesía, se salen de la cadena de producción de dinero y obtención de beneficios” de unas multinacionales que “han secuestrado la imaginación de los jóvenes y no les van a dejar volver a la lectura”.

Junto a éste, otro de los problemas que desacreditan la introducción de las redes sociales en los centros educativos es la cuestión de la privacidad y de la anonimidad de lo que en ellas se publica. Hasta el punto que, hace pocos meses, la policía catalana recibió numerosas denuncias de profesores y centros de secundaria alarmados por el mal uso del fenómeno Informer de la Universitat Autònoma de Barcelona, una página en Facebook donde los usuarios podían enviar mensajes anónimos de todo aquello que sucedía en ese entorno universitario

Experiencias innovadoras de éxito. ‘La Generación del 27’ en Facebook y ‘ElQuijoTweet’

Pese a este lado negativo de internet y de las redes sociales, con el cada vez mayor dominio por parte de los docentes de las herramientas que estos recursos ofrecen en el terreno educativo, cada vez son más las experiencias innovadoras de éxito que, según José Hernández (2011) se practican en muchos institutos de España con estas plataformas digitales como soporte.

Una de estas experiencias fue la llevada a cabo en 2011 por una profesora de Lengua y Literatura Castellana en el instituto Castellar, de Castellar del Vallès (Barcelona). El proyecto consistió en la preparación de una antología poética de la Generación del 27 con un grupo de alumnos de 4º de ESO. Para ello, se propuso la creación de un grupo en Facebook, llamado “Generación del 27”, donde cada alumno dio vida a un escritor.

A continuación, se apuntan capturas de pantalla del muro de Facebook sobre el que consistía la propuesta:



En ese cambio de rol se simuló, a lo largo de cinco sesiones, cómo se relacionarían los miembros de ese grupo si vivieran en la época actual y trabajaran colaborativamente para seleccionar, comentar y editar sus propios poemas.

La segunda de las experiencias fue destacada por numerosos medios de comunicación españoles, que se hicieron eco de la iniciativa que este mismo curso está experimentando un profesor de un instituto de Vitoria. El docente ha planteado a sus alumnos de 2º de ESO leer la obra magna de la literatura española y una de las más relevantes de literatura universal: El Quijote. Sin embargo, la manera de abordar esta lectura es la que la ha dotado de éxito a la iniciativa: cada alumno se encarga de leer un capítulo y de resumirlo –con el consecuente desarrollo de la capacidad de síntesis- en no más de 140 caracteres, el máximo que permite un ‘tuit’ de Twitter. Seguidamente, el profesor corrige la tarea del alumno y ésta es compartida en internet a través de Twitter, para consulta e interacción con los propios alumnos de todo aquél que quiera ver cómo, poco a poco, éstos van construyendo de forma resumida su visión de esta obra máxima. Actualmente, los seguidores del llamado ‘ElQuijoTweet’ se cuentan por millares y el docente se congratula por el recibimiento que tuvo el proyecto desde el primer día, sobre todo por el impacto motivacional que ha supuesto en los alumnos la lectura de un libro de cerca de mil páginas.

Junto a estas líneas se apuntan algunas capturas de pantalla del muro de Twitter que contiene el resumen de la novela:

Marco de aplicación

La propuesta de innovación didáctica que se ha diseñado está pensada para ser implementada con un hipotético grupo-clase de una treintena de alumnos pertenecientes al segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. En concreto, para ser trabajada con alumnos de 3º curso de la ESO, cuyas edades están comprendidas entre los 15 y –en caso de existir alumnos repetidores de otros cursos- los 16 años.

En cuanto al perfil de los alumnos, la actividad planteada no requiere de ellos una especial preparación, pues no plantea contenidos que tengan una excesiva dificultad añadida a lo que se debe exigir en esas edades. No obstante, se da por hecho que estos alumnos tienen, de entrada, un mínimo nivel de conocimientos informáticos, así como de navegación por los recursos más elementales y conocidos de Internet, pues la gran mayoría de ellos ya usan dichas tecnologías en el ámbito personal o privado. Además, y como otro condicionante elemental, se espera que la mayoría de alumnos tengan un conocimiento más o menos completo de la lengua castellana, dado que se enfrentarán con una lectura algo extensa de una obra escrita en esa lengua.

Por otra parte, dicha propuesta se plantea, en este sentido, como actividad a desarrollar en el marco de un crédito de lectura por el que, trimestralmente, entre toda la clase, se trabaja una obra más o menos relevante de la literatura castellana –clásica o contemporánea-, de forma consecuente con la especialidad elegida para cursar este máster.



Por último, esta actividad está pensada para poder ser puesta en práctica en cualquier centro educativo –público, concertado o privado- que cuente con suficientes

ordenadores –aproximadamente, y como mínimo, una decena- para poder ser utilizados por los alumnos en el trabajo cooperativo que se llevará a cabo en el aula.

Propuesta de innovación educativa

Objetivos de la propuesta

El objetivo principal de mi Propuesta de Innovación Educativa, es la suma de un conjunto de propósitos que comparten similar peso e importancia.

El primero, y a riesgo de parecer demasiado ambicioso o romántico por mi parte, no es otro que tratar que los alumnos disfruten leyendo una de las obras más conocidas de uno de los escritores más relevantes en el actual panorama de la literatura española contemporánea: *La aventura del tocador de señoras*, del escritor barcelonés Eduardo Mendoza.

En segundo lugar, la PIE trata de conseguir que, de manera global, los alumnos sigan su desarrollo narrativo y entiendan su contenido, así como que, de modo decisivo, trabajen y mejoren su capacidad de resumen y de síntesis. De hecho, deberán llevar a cabo esta práctica con cada capítulo de la obra mediante dos conocidas redes sociales (Facebook y Twitter) que se prestan a ello, y cuyo uso exige un buen dominio de estas capacidades innegablemente curriculares.

En tercer lugar, esta PIE pretende que los alumnos, divididos en grupos, trabajen en el aula de forma colaborativa para llevar a cabo dichas tareas, de manera que puedan comparar y posteriormente poner en común sus propias impresiones acerca del contenido y del desarrollo de la novela.

Por último, pero no por ello menos importante, la propuesta trata de vehicular estos conocimientos y estas tareas a través de un soporte virtual ya plenamente integrado en nuestras vidas y cuyo conocimiento, funcionamiento y uso ya es muy amplio y generalizado en los adolescentes: se trata, como se ha apuntado inmediatamente antes, de las redes sociales, y más concretamente, de Facebook y Twitter. Estas, plataformas que ponen en contacto a las personas y que han surgido inicialmente vinculadas al ocio, cada vez están ganando más terreno en otros usos sociales, como el marketing, el consumo, la política... y, también, en la educación. Abrir los ojos a esta realidad y aprovechar las potencialidades de estos recursos desde un punto de vista didáctico para motivar y enseñar a nuestros alumnos es una meta ineludible que, con modestia, sugiere poner en práctica esta PIE.

Explicación y características de la propuesta

De la suma de los objetivos anteriormente explicados, y como producto final, quedará un resumen y un análisis propio, y por capítulos, de la novela de Eduardo Mendoza. Sin embargo, y antes de explicar de forma detallada el desarrollo de la PIE, conviene realizar una mínima presentación de esta obra literaria y de justificar el porqué de su elección en esta actividad.

La novela. Presentación y justificación de su elección.

La aventura del tocador de señoras es la novena novela de este escritor barcelonés nacido en 1943, cuya trayectoria literaria se inició en 1975 con la publicación de *La verdad sobre el caso Savolta*, con la que consiguió tal éxito de crítica y público que se situó en la primera línea del panorama literario español. En 2001, veintiséis años más tarde de esa exitosa ópera prima y ya consolidado en la narrativa literaria catalana y española, Mendoza escribe *La aventura del tocador de señoras*, que retoma las disparatadas aventuras del ‘detectivesco’ personaje que ya protagonizó otras dos obras destacadas de Mendoza: *El misterio de la cripta embrujada* (1979) y *El laberinto de las aceitunas* (1982).

En esta nueva aventura -y según Seix Barral, la editorial en que Mendoza ha publicado todas sus obras-, este personaje del que se desconoce su nombre se convierte en un peluquero ocasional, buscavidas incondicional y víctima de un engaño que le obliga a investigar un asesinato para salvar su propia vida. Algo más entrado en años, pero igual de estrambótico que en las novelas anteriores, este ‘héroe’ abandona definitivamente el manicomio en el que llevaba décadas confinado, con la idea de encauzar su vida. No se espera de él que resuelva enigma alguno, pero su destino le llevará a hacerlo. Y lo hará en la Barcelona de la resaca postolímpica, en un mundo cada vez más turbio y complejo. Así, y sin más recursos que los que le brinda un instinto que sin él saberlo es el propio del pícaro, ha de encararse a una malla de lianas invisibles, aunque mortíferas, que tejen un entramado de crimen y corrupción.

La obra plantea un asesinato rodeado de muchas incógnitas, de interrogantes que no se resuelven hasta las últimas páginas, de un numeroso y variado elenco de personajes sobre los cuales va recayendo la sospecha de haber cometido el crimen, así como de los motivos que pueden haber llevado a cometerlo a cada uno de ellos. En cierto modo, y teniendo en cuenta que la escuela ayuda a desarrollar en los adolescentes nuevas formas de pensamiento formal, que permite operar mentalmente no solo con lo

que es real, sino también con lo que es posible, la novela propone un ejercicio de planteamiento de hipótesis o de deducciones ciertamente interesante, en la medida en que los alumnos se preguntan con el paso de cada capítulo qué pasará en el siguiente, hacia dónde avanzará la ‘investigación’ del personaje principal. Sin olvidar, además, que la obra requiere de los alumnos un ejercicio de establecimiento de relaciones lógicas y complejas entre diferentes ideas, temáticas y personajes, así como fomentar en ellos formas de juicio y razonamiento moral más propias del mundo adulto y proporcionarles un acceso a una forma más llena de representación y de análisis del entorno.

Por otro lado, y como acostumbra Eduardo Mendoza en muchas de sus novelas, el humor y la ironía, que dotan cualquier narración de amenidad y frescura, están presentes a lo largo de toda la obra, con diálogos hilarantes y situaciones disparatadas, divertidas y esperpénticas que seguro serán del agrado de alumnos en estas edades adolescentes. Además, detrás de la parodia y del enredo policial que explica, bajo la novela subyace una sátira moral y una crítica social que no debe dejar indiferente a un alumno adolescente ya preparado para enfrentarse a lo que hay más allá de las cuatro paredes en las que ha vivido en la infancia. De hecho, esta parodia, esta sátira moral y la consideración del personaje principal de la novela como un ‘antihéroe’ pueden ser considerados como rasgos de la estética posmoderna, ampliamente cultivada por la mini ficción.

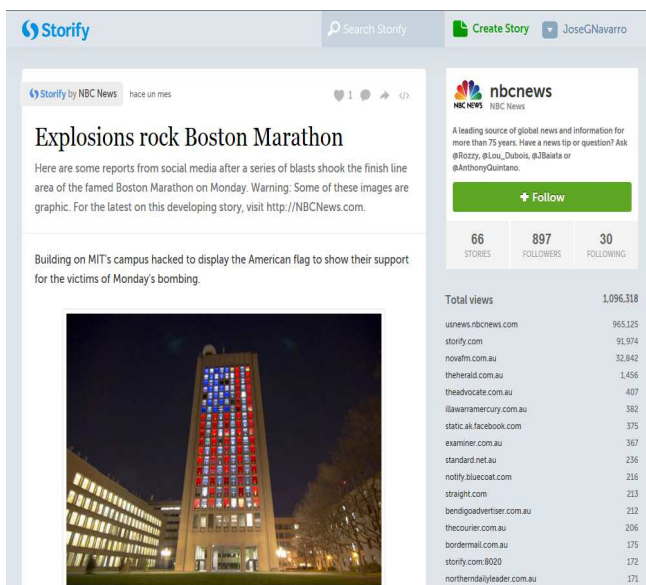
Una aproximación a Storify

Volviendo a la PIE, el análisis propio y por capítulos de la novela de Eduardo Mendoza que deberán realizar los alumnos no será una tarea que se quede entre las cuatro paredes del aula. Al contrario, que esta actividad se vehicule a través de las redes sociales hará que pueda ser consultada en internet por todas las personas que lo deseen: así, familiares y amigos de los alumnos podrán compartir con ellos el desarrollo de dicha actividad, multiplicándose su alcance y llevándolo más allá del entorno estrictamente educativo del aula. Para ello, el recurso digital que contendrá este resumen de la novela será una de las muchas historias que se pueden crear a través de la incipiente red social Storify.

De forma sintética, se puede definir este nuevo recurso digital como un sitio web para crear y almacenar historias, crónicas, relatos y cronologías, utilizando el contenido ya existente en redes sociales como Twitter, YouTube o Facebook, entre otras. Para

aclarar conceptos, ‘storify’ se podría traducir al castellano como contar, formar, narrar o describir historias, y su configuración es similar a las conocidas plataformas de blog como Blogger o Wordpress. Su diferencia e innovación respecto a éstas, sin embargo, radica en que Storify permite integrar contenidos de una forma más fácil, rápida y, sobre todo, viral; es decir, que su contenido se propaga por la red a más gente y de manera mucho más rápida. Este recurso nació hace poco más de dos años en Estados Unidos y su uso se ha consolidado gracias a destacados medios de comunicación norteamericanos, convertido en una útil herramienta periodística para resumir, agrupar o compilar en una historia propia lo que otras personas o colectivos referentes están comentando por las redes sociales acerca de un tema determinado de actualidad.

Es decir, y como se puede observar en las siguientes capturas de pantalla, poder tener un resumen de lo que medios de comunicación, personas relevantes, instituciones y personas anónimas comentaron a través de las redes sociales sobre el trágico atentado de Boston, -ocurrido el 15 de abril de 2013- mediante ‘tuits’ de Twitter, textos e imágenes publicadas en el muro de Facebook o videos y audios subidos a YouTube.



Explosions rock Boston Marathon

Here are some reports from social media after a series of blasts shook the finish line area of the famed Boston Marathon on Monday. Warning: Some of these images are graphic. For the latest on this developing story, visit <http://NBCNews.com>.

Building on MIT's campus hacked to display the American flag to show their support for the victims of Monday's bombing.

nbctv
NBC News

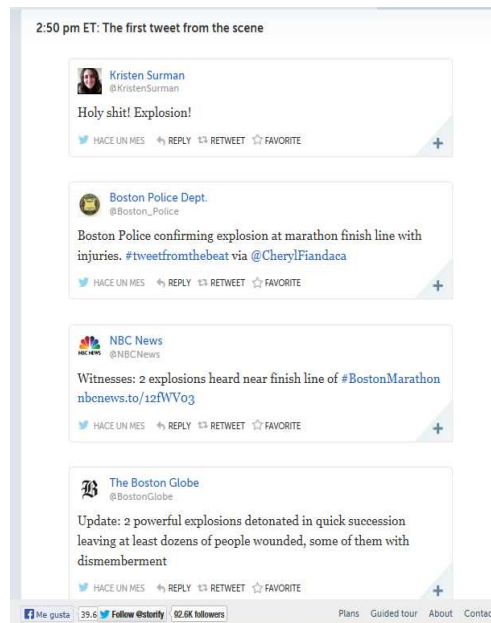
A leading source of global news and information for more than 75 years. Have a news tip or question? Ask @storify @Lou_Dubois @JBeata or @AnthonyQuintano

+ Follow

66 STORIES 897 FOLLOWERS 30 FOLLOWING

Total views 1,096,318

usnews.nbcnews.com	965,125
storify.com	91,974
novafm.com.au	32,842
theherald.com.au	1,456
theadvocate.com.au	407
illawarramercury.com.au	382
static.ak.facebook.com	375
examiner.com.au	367
standard.net.au	236
notlybluecoat.com	216
straight.com	213
bendigoadvertiser.com.au	212
thecourier.com.au	206
bordermail.com.au	175
storify.com:8020	172
northendailyleader.com.au	171



2:50 pm ET: The first tweet from the scene

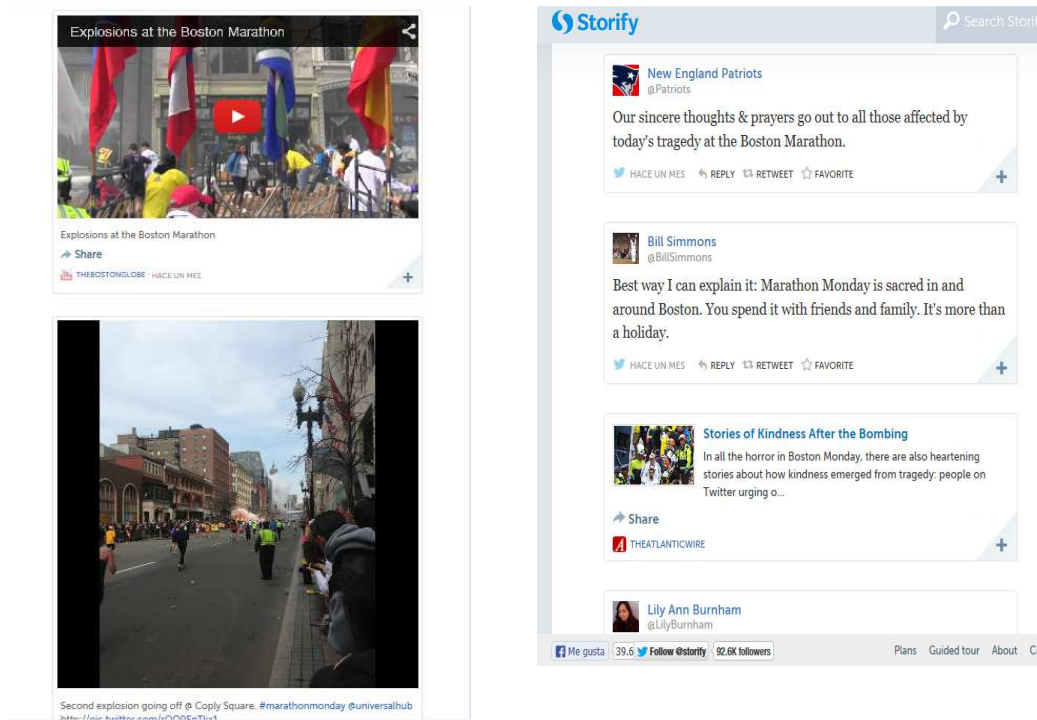
Kristen Surman
@KristenSurman
Holy shit! Explosion!
HACE UN MES REPLY 13 RETWEET FAVORITE

Boston Police Dept.
@Boston_Police
Boston Police confirming explosion at marathon finish line with injuries. #tweetfromthebeat via @CherylFiandaca
HACE UN MES REPLY 13 RETWEET FAVORITE

NBC News
@NBCNews
Witnesses: 2 explosions heard near finish line of #BostonMarathon
nbcnews.com/12fVVo3
HACE UN MES REPLY 13 RETWEET FAVORITE

The Boston Globe
@BostonGlobe
Update: 2 powerful explosions detonated in quick succession leaving at least dozens of people wounded, some of them with dismemberment
HACE UN MES REPLY 13 RETWEET FAVORITE

Me gusta 39.6 Follow @storify 92.6K followers Plans Guided tour About Contact

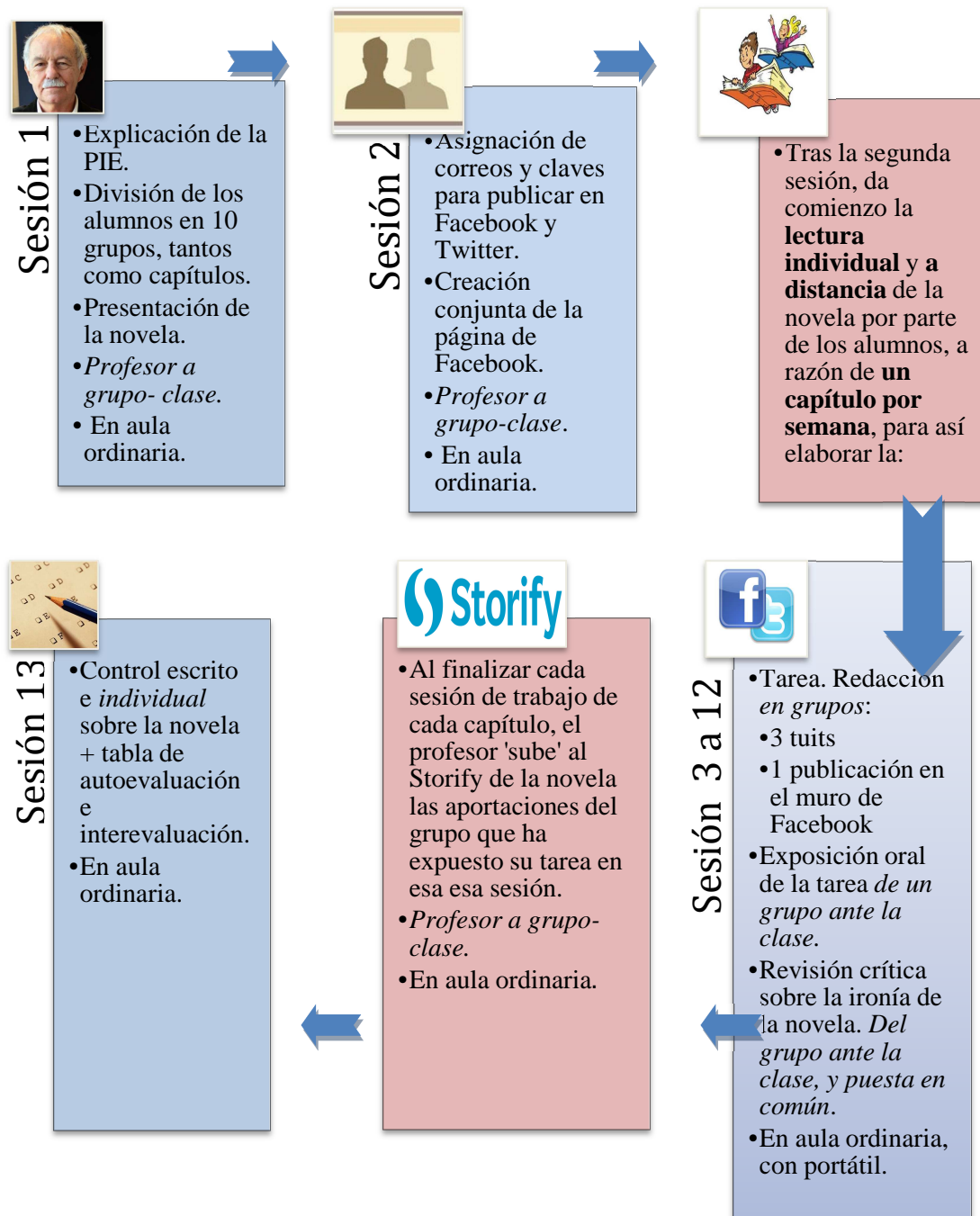


Poco a poco, y por las posibilidades que ofrece como generador de historias propias, este recurso está superando su uso estrictamente periodístico, hasta el punto de estar convirtiéndose ya en Estados Unidos –y por tanto, cabe imaginar que poco tardará en llegar y generalizarse en Europa- en una plataforma mucho más social, funcionando como lo hacen otras redes de este tipo.

Guión pedagógico de la PIE

Comprendido, por tanto, que nuestra propia y resumida historia acerca de la novela de Eduardo Mendoza quedará alojada en Storify gracias a las aportaciones que sobre ella crearán los alumnos en las redes sociales, la fase fundamental de esta PIE consistirá en que los alumnos elaboren previamente estos contenidos a través de dos de estos servicios: Twitter y Facebook.

Así, de forma breve y esquematizada, y para clarificar lo fundamental de la misma, la PIE seguirá en su desarrollo este guión pedagógico:



Desarrollo de la propuesta

Como apunta Eduardo Larequi (2010), las actividades que hacen uso de las TIC siempre deben concebirse, programarse y realizarse teniendo en cuenta su relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación formulados en el currículo. En este sentido, y recordando que esta PIE tiene como destinatarios alumnos de 3º de ESO, persigue trabajar los contenidos propios de cada dimensión que el currículum de competencias en lengua y literatura castellana exige en ese nivel educativo, tal y como

explicita el documento del ICE liderado por Alba Ambròs (2009). El siguiente cuadro sinóptico apunta, así, los objetivos didácticos, las competencias básicas que pretende trabajar y los contenidos propios de cada dimensión, así como un desarrollo aproximado por sesiones de la PIE.

Título de la Propuesta de Innovación Educativa: Redes sociales para recrear una novela: Storify, Twitter y Facebook		Etapa: Segundo Ciclo ESO
Área principal: Lengua y Literatura Castellana	Sesiones: 13 sesiones, una por semana, de una hora cada una	
Objetivos didácticos		Competencias Básicas
<ul style="list-style-type: none"> - Acercarse a una conocida novela de la literatura española contemporánea y comprender su historia, mediante su lectura, para enriquecer el bagaje cultural del alumno. - Hacer disfrutar, mediante la lectura de la novela, de una historia de intriga, humor y situaciones disparatadas, para así despertar en el alumno un interés por la lectura o para seguir motivándolo en ello. - Reelaborar y sintetizar de forma escrita la historia de la novela, mediante una red social que fomenta el resumen y la reescritura, para mejorar la capacidad de síntesis. - Reflexionar sobre la trama, los personajes y los escenarios de la novela, mediante otra red social que permite la expresión textual y audiovisual, para fomentar en el alumno su capacidad crítica y de relación con otros contenidos y conocimientos. - Exponer el trabajo, mediante exposición oral ante el resto de alumnos y el profesor, para trabajar la habilidad comunicativa. - Colaborar con otros compañeros de aula en la elaboración de estos resúmenes/reflexiones, mediante el trabajo en grupo, para potenciar la capacidad de trabajar en equipo. - Descubrir y apreciar, mediante la práctica, el potencial educativo que las redes sociales e Internet tienen para trabajar distintas habilidades. 		<ul style="list-style-type: none"> - C. Comunicativa - C. Artística y Cultural - C. Autonomía e iniciativa personal - C. Comunicativa - C. Comunicativa - C. Social y Ciudadana - C. Comunicativa - C. Aprender a aprender -C. Tratamiento de la información y C. Digital
Contenidos		
Dimensión estética y literaria:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de obras significativas de la literatura castellana. - Creación de textos literarios con técnicas de fomento de la creatividad y de la simulación, versionado y elaboración a partir de modelos, utilizando algunos aprendizajes adquiridos. - Desarrollo progresivo de la autonomía lectora y la consideración de la lectura como fuente de conocimiento de otras personas y culturas, - Elaboración de opiniones propias y de trabajos sencillos sobre lecturas literarias. - Por las características de la novela elegida, identificación de expresiones comunes, de frases hechas y de léxico apropiado a contextos concretos, variados en la obra. 	

Pragmática de la comunicación:	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la participación en interacciones orales, escritas y audiovisuales, hasta el punto de superar el entorno inmediato del centro y exponerse, mediante una actividad visible en las redes sociales, a la sociedad en general. - Uso de estrategias comunicativas para reformular los mensajes y adaptarse a los contextos de interacción. - Cooperación y respeto crítico hacia las diferencias de opinión en las situaciones de trabajo compartido. - Asunción de responsabilidades y co-evaluación de los procesos en esas situaciones. - Uso de estrategias y técnicas de procesamiento de la información, tanto de captación, de elaboración y síntesis como de organización de la misma mediante recursos de las TIC, en la comprensión de esos mensajes orales, escritos y audiovisuales. -Elaboración de textos escritos para una buena presentación oral de los aspectos trabajados en las tareas de aprendizaje. - Respecto al conocimiento del funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje, trabajo de contenidos ortográficos y gramaticales. - Organización y valoración del trabajo individual para progresar en el aprendizaje de manera autónoma y para la mejora personal y del trabajo en equipo para la construcción colectiva del conocimiento.
Competencia tecnológica/digital 1	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo en entornos virtuales de comunicación. - En la expresión de mensajes en esos ámbitos, composición, en soporte digital, de textos narrativos o descriptivos o de exposición de hechos.

Desarrollo de la Propuesta de Innovación Educativa

Sesión	Actividad	Org. aula	Recursos materiales	Tiempo
1	Presentación de la propuesta, explicación de los criterios de evaluación de la misma y configuración de grupos.	Grupo-clase	Pizarra o Powerpoint (PWP)	30'
1	Presentación general, por parte del docente, de la obra, así como a su autor y al contexto histórico y literario en que ésta fue escrita.	Grupo-clase	PWP	30'
2	Asignación, por parte del docente, a los miembros de cada grupo, de los correos electrónicos y contraseñas que necesitarán saber para publicar en el grupo abierto de Facebook y en cada perfil de Twitter.	Grupo-clase	Pizarra o PWP	10'
2	Creación conjunta de 'La clase del tocador de señoras', la página de grupo de Facebook en el que los alumnos deberán ir publicando. Animados y coordinados por el docente, los alumnos, en grupo, buscan en internet información -imágenes, vídeos, archivos- relacionada con la novela, su autor o su época. El profesor pregunta a los grupos qué recursos han encontrado y, según su criterio, tratando que cada grupo aporte algún elemento, los va seleccionando e incorporando a la página, a la que solo él accede en esta sesión.	Grupo-clase	Ordenador y pizarra digital para el profesor y un ordenador portátil para cada grupo	50'
3, 4, 5,	En grupos, los alumnos elaboran la tarea de	En grupos	Un	40'

6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12	redactar tres 'tuits' de resumen y una aportación al muro de Facebook, según el contenido de cada uno de los 10 capítulos de la novela.		ordenador portátil para cada grupo	
3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12	Un grupo –el que aleatoriamente haya determinado el profesor, con la única condición que el grupo elegido no haya expuesto en alguna de las anteriores sesiones- expone oralmente ante la clase la tarea realizada.	Grupo-clase	Pizarra digital	10'
3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12	El profesor, ante los alumnos, 'sube' a Storify la tarea del grupo que ha expuesto.	Grupo-clase	Pizarra digital	10'
13	Control escrito sobre los contenidos más relevantes de la novela: su trama, su estilo o sus personajes. Además, tablas de valoración: autoevaluación (del nivel de aprendizaje experimentado, del grado de implicación personal con la actividad, de las sensaciones que ha experimentado con ella, de su utilidad, etc.) e inter evaluación.	Individual	Examen en papel	60'

Para completar de forma más profunda la explicación sobre el desarrollo de la PIE apuntado en la última tabla de este cuadro sinóptico, conviene hacer una consideración.

En la última sesión de la PIE, además de someter a los alumnos a un control individual escrito sobre la novela y para extraer de ellos algo más que conocimientos exclusivamente literarios, dicha prueba se acompañará de un par de tablas de valoración.

- En la primera de ellas, de autoevaluación, los alumnos deberán reflexionar sobre su grado de implicación y de satisfacción personal con la actividad, algo que también servirá al docente para saber el grado de aceptación o rechazo que ésta ha despertado en el grupo-clase;

- en cambio, en la segunda tabla, de interevaluación, cada pupilo tendrá que calificar el trabajo que ha realizado en relación con los otros compañeros de su grupo, así como podrá apreciar la tarea de cada uno de ellos, con lo que el docente podrá valorar hasta qué punto ha sido exitoso –o fracasado- dicho trabajo colaborativo.

Respecto a la ponderación de este control, se establece que su resultado valga un 40% de la nota final. El resto de la evaluación se completa con el trabajo realizado en

equipo a lo largo de las sesiones (20%), con la tarea específica (redacción y presentación oral) de cada grupo con el capítulo asignado (30%), y con las tablas de autoevaluación e interevaluación (10%).

Funcionalidad y carácter innovador

Las redes sociales educativas como oportunidad

El Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación Español, mediante un artículo de Isabel Ponce (2012), se refiere a las redes sociales educativas como entornos de participación y descubrimiento que fomentan la sinergia entre estudiantes y profesores, facilitan el consenso, crean nuevas dinámicas de trabajo fuera y dentro del aula, y permiten el rápido flujo de información, desarrollando así la socialización del conocimiento. Además, el uso de estas plataformas digitales no sólo permite la transmisión de un conocimiento concreto de forma rápida y la colaboración entre personas, sino que, además, desarrolla competencias tecnológicas que ya nadie niega que sean imprescindibles para operar en contextos diversos y complejos. Estos nuevos servicios encajan perfectamente con la metodología pedagógica del ‘aprender haciendo’, que desecha técnicas didácticas como la memorización o la evaluación continua en favor de otras que enseñen a los alumnos a ‘saber hacer’, a practicar, al aprendizaje experimental.

Por su parte, según Jordi Martí (2011), las redes sociales en la educación permiten a los alumnos trabajar la inteligencia interpersonal y las habilidades sociales, en tanto que ayudan a incentivar la sociabilización con iguales, entablar relaciones a través de la web, permanecer conectados con el entorno, crear perfiles digitales, participar en otros perfiles, crear eventos sociales y compartir imágenes, aficiones o gustos. Además, y profundizando en la actividad escolar, las redes sociales pueden ser útiles a los alumnos para crear grupos de trabajo bajo una asignatura en común, donde exponer su competencia audiovisual mediante fotos, vídeos, música, resúmenes, esquemas... cualquier contenido que pueda aportar ayuda al resto de compañeros. Además, los alumnos ven en este tipo de actividades una manera de crear su propio conocimiento mientras utilizan aquello con lo que conviven diariamente: el ordenador como soporte, e internet y las redes sociales como contenido.

Cabe recordar, también, y como lo hace Juan Mata (2008), que no son pocas las investigaciones que demuestran que la comprensión de un texto es inseparable del interés, las expectativas, los propósitos o la satisfacción previa de los lectores. En cierto

modo, eso, alentar la animación a la lectura mediante las redes sociales como plataforma, es lo que trata de conseguir esta PIE.

Además, y en lo referente a Storify el propio Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación lo apunta como un recurso muy útil para fomentar en los alumnos capacidades y habilidades que corrigen los efectos de la infoxicación, la llamada sobrecarga de información difícil de procesar que cada vez más sufren los internautas. Mediante esta plataforma, los alumnos pueden ver por primera vez una herramienta que quizá les ayude a escoger, distinguir y discriminar la información que reciben a través de la red. Por otro lado, los trabajos y tareas de clase se pueden enriquecer cuando los estudiantes pasan de crear textos estáticos en Word o PowerPoint, a confeccionar historias teniendo que seleccionar fuentes, criterios de búsqueda y resultados, para después armar un relato añadiendo sus propios comentarios, opiniones y referencias. Así, y fundamentalmente, el contenido ante el que se encuentran se vuelve más comprensible y su asimilación más sencilla, al tiempo que desarrollan el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

En lo referente a Facebook, su posibilidad de crear grupos permite reunir a personas –alumnos en este caso- con intereses comunes, en los que se pueden añadir fotos, vídeos o mensajes. En cuanto a Twitter, de un decálogo de sus usos en la educación elaborado por Steve Wheeler (2009), los puntos que más interesan a esta PIE son el poder utilizarla para hacer resúmenes (de un texto, de capítulos, etc.) con un límite de 140 caracteres, compartir enlaces para que los alumnos compartan todo aquello que descubran interesante, mantener conversaciones en las que participen los estudiantes con cuenta en Twitter, o fomentar la escritura progresiva y colaborativa para crear micro relatos. En este sentido, Oscar Tejera, impulsor de una experiencia educativa en el aula a través de Twitter –ver apartado 3.5.3 de este trabajo- apuntaba en una entrevista de Saioa Echeazarra (23:2013) que “los alumnos que no saben resumir no saben estudiar”, no son capaces de asimilar una lección porque fallan en comprensión. Él defiende, pues, que gracias a esta red social los alumnos aprenden a buscar las palabras clave y componer oraciones. En síntesis –valga la redundancia-, a “elaborar una buena sinopsis”.

Un valor educativo y social añadido: la implicación de la familia y visibilidad del producto final de la PIE

Por otro lado, la PIE puede suponer, como otro elemento innovador, un cambio en las relaciones que se dan entre padres e hijos en las redes sociales. En ellas, los padres pueden localizar –si saben hacerlo bien- el perfil de sus hijos y conocer todo lo que en ellas expresan. Pueden comprobar qué páginas visitan o seguir las conversaciones que tienen en redes como Facebook. Ahora bien, de forma natural, esta práctica de los padres no acostumbra a ser deseada por los hijos, que prefieren tener espacios propios para sus relaciones sociales y no mezclar éstas con las familiares.

Ante esta advertencia, considero que convienen actividades y experiencias didácticas que ayuden a una ‘reconciliación’ entre padres e hijos, que permita a aquéllos acercarse a las tareas de aprendizaje de éstos, con confianza y complicidad, además de contar con la seguridad y la calidad educativa que tendrá que garantizar el profesor. Así, y aunque modesta, esta PIE promueve que la actividad que están realizando los alumnos salga más allá de las cuatro paredes del aula, de manera que padres, otros amigos y hasta personas anónimas puedan ir siguiendo sus evoluciones a través de internet, hasta el punto de elogiarlas –con lo que la autoestima y la motivación de los alumnos crecerá exponencialmente-, de proponer mejorarlas o simplemente de compartirlas en otras redes con quien consideren oportuno con un solo clic.

Además, en este sentido es relevante recordar que las teorías y las prácticas recientes en educación están apuntando un interés creciente por integrar a las familias en los proyectos educativos de sus hijos, especialmente en la educación primaria, de modo que su participación ya no sea meramente informativa o consultiva, sino decisiva, evaluativa o, como en el utópico caso finlandés, totalmente educativa. De hecho, y en parte gracias al fruto de los buenos resultados de la integración de las familias en el mundo educativo de sus hijos, se abre paso y gana adeptos el llamado aprendizaje dialógico, con las comunidades de aprendizaje como máximo exponente.

Referencias bibliográficas

Ambrós, A; Ramos, J.M.; Rovira, M. (2009) *Continguts de l'àrea de Llengua Catalana i Castellana i literatura de l'ESO per cursos*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Disponible en: <<http://161.116.7.34/ENFILEM/annexos.htm>>

Ausubel, David P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

- Bernete, Francisco (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*. Núm. 88, pp. 97-114.
- Bixio, Cecilia (2007). *¿Chicos aburridos?: el problema de la motivación en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Coll, C. (2010). “Enseñar, aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa”. En César Coll (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Echeazarra, Saioa. “El QuijoTweet de la Mancha”. *El Correo* (19 enero 2013). Disponible en: <<http://www.elcorreo.com/alava/v/20130119/alava/quijotweet-mancha-20130119.html>>
- Freud, Sigmund (1915). *Pulsiones y destinos de la pulsión*. En Obras Completas, vol. 14. Buenos Aires/Madrid.
- Fundación Telefónica (2013). *La Sociedad de la Información en España 2012*. Madrid: Ariel.
- Gasol, Anna, et al. (2008). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé.
- Hernández, José, et al. *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica, 2011.
- Lago, Eduardo (2013). “Cada joven es un objetivo de las corporaciones” [en línea]. Entrevista a Junot Díaz. *El País Semanal*. 3 abril 2013. Disponible en: <http://elpais.com/elpais/2013/04/29/eps/1367237169_171617.html>
- Larequi, Eduardo (2010). Cómo integrar las TIC en las áreas de Lengua. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 401, pp.72-74.
- Martí, Jordi (2011). *XarxaTIC* Julio, 2011. Disponible en: <<http://www.xarxatic.com/herramientas-2-0/redes-sociales>>
- Mata, Juan (2008). *Animación a la lectura: 10 ideas clave: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mayer, Richard E. *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall, 2004.
- Mendoza, Eduardo (2001). *La aventura del tocador de señoras*. Barcelona: Seix Barral.
- Palacios, David (2013). “El Informer traspasa fronteras” *La Vanguardia*. 1 febrero 2013. Disponible en: <<http://www.lavanguardia.com/vida/20130201/54364962885/el-informer-traspasa-fronteras.html#ixzz2SubayFTz>>
- Ponce, Isabel (2012). “Monográfico: redes sociales”. *Revista Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado* [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Abril, 2012. Disponible en:

<<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales>>

- Pujolàs, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó
- Reyzábal, María Victoria (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Solsona, Núria (1999). El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 80, pp. 65-67.
- Torrego, J.C. y Negro, A. (2012) *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.
- Tapia, J.A. y Montero, I.(1990) “Motivación y aprendizaje escolar”. En C.Coll; J. Palacios; A. Marchesi (ed.) *Desarrollo Psicológico y educación*, II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Wheeler, Steve (2009). *Teaching with Twitter* Disponible en: <http://steve-wheeler.blogspot.com.es/2009/01/teaching-with-twitter.html>

EDUCACIÓN LITERARIA, PROYECTOS COLABORATIVOS Y TEXTOS MULTIMODALES: UN PASEO CON ANTONIO MACHADO

*Adela Fernández,
Irene González,
M^a del Mar Pérez*
Asesoras de Secundaria
correobloggeando@gmail.com

Resumen

La Educación Literaria constituye una de las vías más potentes para la renovación metodológica de la enseñanza de la Literatura en las etapas de educación no universitaria. El desarrollo de la red y la expansión de la web2.0 han propiciado la aparición y difusión de los Proyectos Colaborativos en red que ofrecen posibilidades de gran interés para la puesta en práctica en las aulas de los principios de esta corriente metodológica. Estos proyectos tienen como objetivo final la elaboración de un producto digital que pueda ser comunicado y compartido a través de la red. El alumnado debe enfrentarse a tareas de lectura y comprensión de textos literarios y de otros ámbitos, y en diferentes formatos para llevar a cabo la creación de textos multimodales en un soporte digital.

Palabras clave: Educación Literaria, Proyectos colaborativos

Abstract

Literary Education is one of the most powerful ways for methodological renewal of the teaching of literature in non-university stage. The network development and expansion of the web2.0 have led to the emergence and spread of networked collaborative projects that offer possibilities of great interest for implementation in the classrooms of the principles of this methodological approach. These projects aim to end the development of a digital product that can be communicated and shared through the network. The students must face tasks of reading and understanding literary texts and other areas, and in different formats to carry out the creation of multimodal texts in digital format.

Keywords: Literary Education, Collaborative Projects.

El contexto del proyecto

La irrupción en internet, hace ya unos cuantos años, de la web 2.0 marca un antes y un después en el uso de la red. Los avances tecnológicos unidos a una filosofía de participación y colaboración horizontal, hacen que la web 1.0, una red unidireccional y estática, en la que los usuarios eran simples consumidores de contenidos, se convierta en la web 2.0, en la que los usuarios son también colaboradores y creadores de contenidos en un espacio abierto de comunicación y debate donde una de las grandes máximas es la idea de “compartir”. Así, gracias a la aparición de un buen número de herramientas y aplicaciones digitales gratuitas, de uso en línea, junto con la proliferación de las redes sociales se hace posible lo que se ha venido a llamar la web social.

Este cambio sustancial, como es lógico, va a condicionar nuestra forma de leer y escribir en el siglo XXI (Cassany, 2012). Aparecerán nuevos géneros discursivos que se caracterizan por ser breves (*e-mail*, *post*, *tuits*, “estado”, pies de



fotos, comentarios..., que se publican en las redes sociales), fragmentados (el concepto del hipertexto, del texto fragmentado y conectado casi hasta el infinito), *remixeados* (la facilidad de compartir y reutilizar los textos de internet da lugar a sus diversas transformaciones), multimodales (que mezclan diferentes códigos), interactivos (que promueven el *feed back* y la comunicación entre los usuarios) y cooperativos (que permiten y favorecen la autoría compartida, la creación colectiva).

Estas nuevas formas de comunicación social inciden también de manera muy significativa en la escuela. Enseñar a leer y escribir ya no es posible sin tener en cuenta este contexto. Los nuevos planteamientos didácticos incorporan, por una parte, las herramientas digitales, que confieren a las producciones textuales del alumnado una verdadera funcionalidad, un público real, una finalidad comunicativa. Por otra parte,

tienen también en cuenta estas nuevas prácticas discursivas (Lara, Zayas, Alonso y Larequi, 2009) que no tenían lugar en el currículo tradicional pero que ahora resultan imprescindibles. Con todo ello, el alumnado puede desarrollar su creatividad, utilizando códigos y entornos mucho más cercanos a su realidad y que, por lo tanto, resultan más motivadores para su proceso de aprendizaje.

El punto de partida: los proyectos colaborativos

En este contexto, dibujado en el apartado anterior, han proliferado en los últimos años los llamados proyectos colaborativos. El [Homenaje a Angel González](#), [Manzanas rojas](#), [Homenaje a Miguel Hernández](#), [Poesía eres tú](#), [Nuestros pueblos](#), [Callejeros Literarios](#),..., son algunos de los que han abierto un camino en la red que actualmente está dando sus frutos con la aparición de otras muchas propuestas de esta naturaleza, como la que aquí nos ocupa: [Un paseo con Antonio Machado](#).

Aunque los proyectos colaborativos no sean un fenómeno nuevo (Comenius, E-Twinning...), el actual contexto y la filosofía de la web social dan lugar a proyectos compartidos que responden a una tipología diferente. Estos proyectos no tienen respaldo oficial ni institucional ni disponen de financiación, es decir, son proyectos creados por docentes y/o asesores que deciden colaborar para lanzar a la red una propuesta de trabajo. Los autores aportan entusiasmo y creatividad. El interés y la participación del profesorado y el alumnado que apuestan por la idea y toman parte en ella hacen el resto.

Estos proyectos son colaborativos, además, en diferentes niveles: por una parte, en su planificación, diseño y gestión, y por otra parte, en lo que respecta a su puesta en práctica en los centros escolares, porque se propone un producto común. Aunque cada grupo de alumnos elabore su propia tarea (un callejero literario, un cartel de homenaje a Miguel Hernández, un vídeo-poema de Machado...) ésta forma parte de un todo mucho más amplio al que completa y del que participa. Por otra parte, la propuesta didáctica persigue la construcción colectiva del conocimiento a través de tareas específicas, promoviendo el trabajo en grupo, tanto entre el profesorado (coordinación entre áreas, interdisciplinariedad...) como entre el alumnado.

A menudo, se comenta que el profesorado trabaja de manera muy individualista y no acostumbra a coordinarse o compartir sus prácticas de aula. Siendo esto cierto en muchos casos, sin embargo esta nueva tendencia de los proyectos colaborativos revela que muchos docentes que se sienten interesados por participar en este tipo de proyectos lo están en gran parte, precisamente, porque la sensación de formar parte de una

experiencia más amplia que engloba también a otros compañeros resulta muy motivadora, tanto para ellos mismos como para su alumnado. La red funciona, actualmente, como una suerte de claustro virtual, que excede los límites del tiempo y el espacio, permite que esto sea posible y que algunos docentes que quizás no encuentren en sus centros ese interés por el trabajo en equipo puedan llevarlo a cabo sin embargo con profesores y profesoras de otras ciudades, otras comunidades e incluso otros países. El proyecto que se presenta en este artículo “Un paseo con Antonio Machado” responde a todas las características anteriormente citadas. Su creación, coordinación y gestión corresponde a cuatro blogs de lengua y literatura, [A pie de aula](#), [Blogge@ndo](#), [Re\(paso\) de lengua](#) y [Tres Tizas](#), que, como en ocasiones anteriores ([Homenaje a Miguel Hernández](#), [Callejeros Literarios](#)), deciden lanzar a la red una propuesta de educación literaria. En este caso, con motivo del centenario de la publicación de Campos de Castilla, se invita al profesorado a que participe con su alumnado mediante la elaboración de vídeo-poemas sobre la obra de Antonio Machado.



Las bases metodológicas

El aprendizaje activo: trabajo por proyectos

Esta propuesta didáctica nace dentro de un planteamiento de aprendizaje activo, centrado en el aprendiz, que busca la aplicación del conocimiento en diferentes contextos significativos. Este planteamiento está acorde con la presencia en los actuales

currículos de la Educación Obligatoria de las competencias básicas. Esta metodología, en el caso de las lenguas, se plasma en el enfoque comunicativo, que se centra en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los alumnos y alumnas, eligiendo como eje de las actividades de enseñanza aprendizaje de las lengua los usos reales de la misma a través de tareas comunicativas de comprensión y producción de textos. Este enfoque se concreta, entre otros modelos didácticos, en el denominado trabajo por proyectos, en este caso, proyectos de comunicación.

«Un paseo con Antonio Machado» parte de una situación de comunicación real, ya que se propone a los alumnos y alumnas una tarea comunicativa concreta que tiene un auditorio concreto y una finalidad determinada. Todas las actividades del proyecto se orientan a la consecución de un producto final que da sentido y finalidad comunicativa a la tarea: la elaboración de un vídeo-poema. El uso de la red proporciona al trabajo del alumnado una difusión que le confiere mayor funcionalidad y amplifica su audiencia potencial haciéndolo mucho más motivador.

Se trata de una propuesta de aprendizaje con objetivos y contenidos curriculares que pretende desarrollar diferentes destrezas comunicativas y que utiliza la red como herramientas para el aprendizaje. El proceso de trabajo, fundamental en todo proyecto, se desarrolla a través de una secuencia de actividades que guían el proceso de aprendizaje hacia el logro del producto final.

Introducción	Secuencia de actividades
El proyecto	Para realizar el proyecto podéis seguir la siguiente secuencia de actividades:
▼ Paseantes	FASE PREVIA
Agorà Portals (Càlvia)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Negociación del proyecto y valoración de conocimientos iniciales
CEPA Colmenar Viejo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Búsqueda de información sobre Antonio Machado y su contexto
Colegio Cardenal Larraona, Pamplona	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura de poemas seleccionados de <i>Campos de Castilla</i>
Colegio Escuelas, Gandía	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lectura guiada de los poemas seleccionados
Colegio Helios L'Eliana (Valencia)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo por parejas para construir la interpretación de los poemas
Colegio María Inmaculada (Madrid)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selección de poemas según el gusto personal y justificación de esos criterios de selección
Colegio Sant Felip Neri (Barcelona)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Expresión de los sentimientos que provoca su lectura
Colegio San Patricio, Alcobendas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Visionado de vídeos que sirvan de modelos para el producto final
CPR Luis Vives (Ourense)	ELABORACIÓN DEL VIDEOCLIP
IES Aurora Picornell, Palma de Mallorca	<ul style="list-style-type: none"> ○ Búsqueda y selección de imágenes que recreen el contenido del poema
IES Bovalar (Castelló de la Plana)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sincronización de las imágenes con el texto
IES Burdiniarra BHI (Bizkaia)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Grabación del poema con Audacity (se puede introducir una pista musical de fondo)
IES La Cañada, MADRID	<ul style="list-style-type: none"> ○ Montaje del vídeo con Movie Maker o PhotoPeach
IES Ibañalde, Burlada	<ul style="list-style-type: none"> ○ Revisión del conjunto
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Publicación del vídeo en YouTube, Google Drive...
	EVALUACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Del proceso de trabajo
	<ul style="list-style-type: none"> ○ De los aprendizajes realizados

Como se puede ver en la secuencia de actividades, el alumnado, dentro de este planteamiento de metodología activa, aprende “haciendo” en contextos reales y significativos, en los que se ponen en juego conocimientos, destrezas y actitudes para la realización de una tarea comunicativa. Por ello, este proyecto colabora de manera eficaz

en el desarrollo de la mayoría de las competencias básicas, es decir, competencia en comunicación lingüística; cultural y artística; tratamiento de la información; digital; social y ciudadana; aprender a aprender o competencia en autonomía e iniciativa personal.

Educación literaria

En los últimos años, la didáctica de la literatura no ha conocido grandes modificaciones. En gran medida, los materiales didácticos y las prácticas habituales aún reflejan una visión historicista y cronológica de los contenidos literarios, con propuestas de trabajo centradas en la recopilación y reproducción de información sobre obras y autores. Frente a esta tendencia tradicional, la educación literaria pone el acento en la formación de lectores competentes (Colomer, 1996) para desvelar y comprender las características específicas de los textos literarios. Este proyecto adopta el enfoque de la educación literaria porque no se presenta la literatura como un contenido aprisionado en los materiales didácticos y sin conexión con la vida real, sino que se presenta como una realidad cercana a los alumnos, que puede tener relación con nuevas formas expresivas audiovisuales en las que están inmersos en su realidad cotidiana.

El proyecto trata de primar la comprensión cabal de los textos literarios, de los poemas. Se busca construir, de manera compartida, mediante el comentario, la discusión y la interacción el sentido de los textos. Esta tarea de comprensión es esencial en el proyecto, pues sin realizarla difícilmente pueden acceder los alumnos a transformar las palabras del poema en imágenes que reflejen su significado.

La lectura y la escritura desempeñan un papel fundamental. No es posible desarrollar una propuesta relacionada con la literatura si la lectura de los textos literarios no es el eje fundamental. Pero, en un proyecto de estas características, los alumnos tienen que crear un producto lingüístico comunicativo, por lo que la escritura está presente, de una forma u otra, en las diferentes actividades, en las que se integra el trabajo de las habilidades lingüísticas: se lee para luego escribir, se habla para entender lo leído, se conversa para después escribir, etcétera.

Las actividades de lectura y escritura que se desarrollan en el proyecto presentan algunas características comunes. Se lee y escribe con sentido en actividades con un objetivo para llevar a cabo una tarea conocida, y estos objetivos son diferentes tal y como ocurre en la vida real. Se leen y escriben textos de diferentes ámbitos de uso de la lengua y en diferentes soportes, tanto analógicos como digitales, atendiendo a las

características especiales de estos últimos. Asimismo, se leen y escriben textos procedentes de distintas fuentes de información y textos multimodales que combinan códigos diferentes: verbal, gráfico, auditivo, etcétera.

La presencia de la red

Anteriormente, hemos hecho alusión al papel de las red en la gestión y elaboración de un proyecto de este tipo, pero la tecnología están también presentes en la propia propuesta didáctica, ya que se plantea el uso de herramientas digitales en el trabajo con el alumnado. Sin embargo, es necesario subrayar que no se trata de una mera actividad que se realiza para probar la efectividad de una nueva herramienta. Este tipo de actividades en las que la herramienta es lo más importante son muy frecuentes en la red a modo de fuegos de artificio que aparecen y desaparecen. Frente a esta tendencia, [“Un paseo con Antonio Machado”](#) quiere ser un proyecto de trabajo que pretende desarrollar diferentes destrezas comunicativas y que usa la red para aprender.

La web 2.0 se encuentra en permanente cambio con la aparición de nuevas herramientas, a cual más atractiva e innovadora. El uso de las tic es el último paso de un proceso que comienza por establecer unos objetivos de aprendizaje claros, escoger los contenidos apropiados para conseguirlos, diseñar unas actividades coherentes y buscar

entonces las herramientas, digitales en este caso, más adecuadas en la búsqueda de una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la tecnología debe estar al servicio de la didáctica, de lo contrario, se corre el riesgo de usarla por la tecnología misma, lo que no asegura una mejora de los aprendizajes.



Así pues, nos planteamos la integración de la red en un marco como el que establece el modelo Tpack ([Technological Pedagogical Content Knowledge](#)), en el que el docente pone en juego simultáneamente y de manera integrada estos tres tipos de saberes que se complementan: el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico.

De la intersección de los tres surge el conocimiento que permite la aplicación de la tecnología dentro de un planteamiento didáctico coherente para el desarrollo de los contenidos del área y de las competencias básicas.

En el caso de [“Un paseo con Antonio Machado”](#) el uso de la red es de gran ayuda y tiene una gran potencialidad didáctica. Muchas de las aplicaciones de la web 2.0, aunque nacidas con otras finalidades, son herramientas muy adecuadas para plantear situaciones de aprendizaje y proyectos con una funcionalidad real porque tienden al trabajo colaborativo y facilitan la comunicación de lo aprendido, que es otra de las premisas, tanto del aprendizaje activo como del enfoque comunicativo.

Se optó, fundamentalmente, por el uso de herramientas para realizar vídeos como [Movie Maker](#) o [Photo Peach](#) con las que elaborar, después de la búsqueda y selección de imágenes, el montaje del vídeo-poema. También se proponían otras herramientas, como los editores de audio, para que el alumnado grabara la recitación del poema elegido.

El Proyecto: Un paseo con Antonio Machado



Como ya se ha dicho, este proyecto surge con motivo del centenario de la publicación de Campos de Castilla, una de las obras más relevantes de Antonio Machado, fruto de la colaboración de cuatro blogs de Lengua castellana y Literatura: [A pie de aula](#), [Blogge@ndo](#), [Re\(paso\) de lengua](#) y [Tres Tizas](#).

El objetivo planteado era doble. Por una parte, pretendía dar a conocer la obra de Machado al alumnado para que leyera y entendiera sus poemas y los recreara desde su vivencia personal con nuevos formatos expresivos audiovisuales y digitales; los alumnos y alumnas debían elaborar un vídeo-poema a partir de la lectura de alguna de sus obras. Por otra parte, el proyecto trataba de impulsar la renovación metodológica de la enseñanza de la Literatura con un enfoque de educación literaria y trabajo por proyectos, como ya se ha explicado anteriormente.

Los participantes en el proyecto contaban con un [sitio web](#) en el que se recogían:

- las bases del proyecto
- [una secuencia de actividades](#)
- [la obra de Machado](#)
- [guía didáctica](#)
- [apartado de recursos y tutoriales](#)
- un formulario para inscribirse.

Además el profesorado ha contado con una dirección y un grupo de correo a través del cual se podían resolver dudas técnicas o didácticas, así como con una cuenta de [Twitter](#) para seguir el avance del proyecto.

La secuencia de actividades constaba de diferentes apartados relacionados con la negociación y la búsqueda de información, la lectura e interpretación de poemas, la selección y la expresión de sentimientos... para comenzar, a continuación, con el proceso de la creación del video-poema: búsqueda y selección de imágenes, sincronización de imágenes y texto, grabación con [Audacity](#), montaje con un editor de videos y publicación en la red.

Por su parte, el apartado Evaluación, recogía herramientas tanto para la [evaluación del proceso](#) como para la evaluación de [los aprendizajes realizados](#).

El proyecto ha contado con [la participación de 28 centros](#) y alrededor de 800 alumnos y alumnas tanto de primaria como de secundaria, bachillerato y educación de adultos. Los resultados de este proyecto, es decir, las producciones audiovisuales del alumnado, están recogidos en [la lista de reproducción](#) que se ha creado en Youtube, donde se reúnen cerca de 300 vídeos. Además existen aproximadamente otros 100 creados con otras aplicaciones, como [Vimeo](#), [Storify](#)...

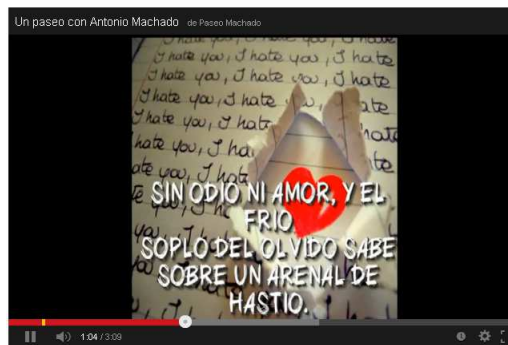
The screenshot shows a web interface with two evaluation tables. The left table is titled 'EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO' and the right table is titled 'EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES'. Both tables have columns for 'INDICADORES DE EVALUACIÓN' and 'VALORA DEL 1 AL 6'.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORA DEL 1 AL 6
¿Has participado activamente en todas las actividades?	
¿Has colaborado en el trabajo en grupo realizando las tareas que te correspondían?	
¿Has consultado las fuentes de información necesarias?	
¿Has aprendido sobre Antonio Machado?	
Valora la complejidad de la tarea final	
¿Te ha resultado interesante participar en este proyecto?	

INDICADORES DE EVALUACIÓN	VALORA DEL 1 AL 6
Selecciona información relevante para la biografía	
Sintetiza información de diferentes fuentes en un texto único	
Lee y comprende el sentido general de los poemas seleccionados	
Escoge un poema relevante de la obra	
Aplica conocimientos literarios en su elección	
Sintetiza sus rasgos fundamentales: temática, métrica, estilística	
Expone una opinión personal sobre los poemas elegidos	
Selecciona imágenes relevantes para recrear el sentido del poema	
Cuida los elementos visuales	
Recita el poema de manera expresiva y cuidando los rasgos propios de la oración (tono, ritmo, entonación...)	

Queremos destacar la calidad de los vídeo-poemas elaborados que reflejan de maneras diversas y diferentes una adecuada comprensión del sentido de los poemas machadianos. Esto viene a corroborar que trabajar con los clásicos en las aulas es posible siempre y cuando se aborden con la metodología adecuada y tomando como eje la interpretación del sentido de los textos y su reelaboración a través de diferentes códigos.

En estos enlaces se accede a tres producciones diferentes realizadas por alumnos y alumnas de distintos niveles educativos.



[El poeta. A Machado](#)



[Soñé que tú me llevabas Antonio Machado](#)



[Parábola Antonio Machado](#)

Referencias bibliográficas

- Cadenato, M.; Navas, A.; Diez, C.; Fernández, G.: “Tres Tizas” en <http://trestizas.wordpress.com/>. Consultado el 25/10/2013.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona: Editorial Anagrama.
- Colomer, T. (1996). “La didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En C. Lomas (Coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE Horsori. Pp.123-142.
- Domenech, L.: “A pie de aula” en <http://apiedeaula.blogspot.com/>. Consultado el 25/10/2013.
- Fernández, A., González, I., Pérez, M.: “Blogge@ndo” en <http://irmadel.wordpress.com>. Consultado el 25/10/2013. <http://www.tpck.org/>. Consultado el 25/10/2013.
- Koehler, Matthew J. “TPACK – Technological Pedagogical and Content Knowledge” en Lara, T., Zayas, F., Alonso, N. y Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pérez Esteve, P.; Zayas, F. (2007): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solano, T.: “Repaso de lengua” en <http://www.repasodelengua.com/>. Consultado el 25/10/2013.
- VVAA (2010: “Homenaje a Miguel Hernández” en <https://sites.google.com/site/homenajeamiguelhernandez/>. Consultado el 25/10/2013.
- VVAA (2011): “Callejeros Literarios” en <https://sites.google.com/site/callejerosliterarios/>. Consultado el 25/10/2013.
- VVAA (2012): “Un paseo con Antonio Machado” en <https://sites.google.com/site/unpaseoconantoniomachado/>. Consultado el 25/10/2013.

PROYECTO KUENTALIBROS: CREACIÓN DE HIPERTEXTOS LITERARIOS AUDIOVISUALES

Alba Ambròs
Universidad de Barcelona

Resumen

Kuentalibros es un blog colaborativo sobre literatura en el que se pueden hallar más de 2000 videos de corta duración en los que se recomienda la lectura de libros de distintos géneros a personas y colectivos vinculados con el mundo de la educación. Desde la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona, 63 estudiantes participaron en el proyecto enviando sus recomendaciones de lecturas a lo largo de los dos años que el blog estuvo activado. La elaboración del hipertexto literario audiovisual breve se realiza mediante diferentes fases para favorecer el desarrollo de múltiples competencias profesionales de la enseñanza: la competencia comunicativa lingüística, literaria y audiovisual, la tecnológica y la de ejercer crítica y autocrítica. Presentamos el resultado de los datos obtenidos de una muestra de treinta estudiantes sobre la valoración que realizaron de la secuencia elaborada para la creación del hipertexto audiovisual.

Palabras clave: animación a la lectura, didáctica de la literatura, hipertextualidad, formación inicial de maestros, educación mediática.

Abstract

Kuentalibros is a collaborative blog about literature which contains some 2000 short videos recommending books to people of different ages and groups linked to the world of education. 63 students at the Faculty of Teacher Training at the University of Barcelona participated in the project by sending their recommended readings throughout two years. The development of short visual literary hypertext is done in phases, in order to encourage the development of different teaching professional skills: the communicative competence in language, the competence in literature and the audiovisual, the competence in technology and that of critical analysis and self-criticism. Here are the data obtained from the analysis of a sample of 30 students on the assessment they made upon the sequence, followed by the completion of hypertext.

Keywords: Reading, literature, hypertextuality, teacher training, media education

El blog Kuentolibros

Durante el curso 2011-2012 apareció el blog Kuentolibros, “un espacio dirigido a recomendar lecturas a través de la red al público lector interesado”. En la introducción que pueden leer en el hipervínculo anterior se definen los objetivos y la finalidad que, los diecisiete *kuentistas*, persiguieron al iniciar este proyecto tan interesante. Durante una conversación con Estrella López, una de los componentes del equipo, me comunicó el entusiasmo que todo el grupo tenía para fomentar la lectura a todo aquél que tuviera ganas de leer, así como animar a los todavía indecisos. Querían mostrar a todo el mundo que sí se lee, además de ofrecer recomendaciones a través de “bocas parlantes”. En consecuencia, el blog está dirigido al público lector que desee participar, especialmente en los niveles de Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, adultos, enseñanzas universitarias y con un apartado especial para los idiomas. Las áreas que desarrollan la competencia lingüística junto con sus cuatro dimensiones están especialmente representadas, a pesar de que está abierto a cualquier área académica.

Las redes sociales son el lugar idóneo para hacer correr la voz de los videos que contienen novelas, cómics, álbumes, etc. Véase el cuadro 1.

Cuadro 1. Redes sociales de Kuentolibros
Twitter: @kuentolibros
Facebook La página de Kuentolibros
En Google + Kuenta Libros
En Ivoox Podcast: <u>Las narraciones de Kuentolibros</u>
En Youtube: Canal de vídeo Kuentolibros
En Proyéctate: <u>Kuentolibros: ficha de lectura en la red</u>
En Pinterest: <u>Tabiero</u> . Pinterest.

Las instrucciones que daban para participar son claras y concisas¹. Cuando vimos este proyecto colaborativo, pensamos que era una oportunidad fantástica para que

¹ **Leer** de forma comprensiva y **escribir** un pequeño guión contando los aspectos relevantes y argumentando las razones por las que se recomienda.

Ensayar la recomendación **oralmente** y realizar la grabación del video o audio.

. Para realizar un video-recomendación es necesaria una cámara, herramientas digitales para su edición y una cuenta de Youtube para alojarla. En el caso de un audio-recomendación son necesarias herramientas de edición de audio y enviarlo directamente al correo o alojarlo en una cuenta de Ivoox.

Subir el vídeo a Youtube o el audio a Ivoox.

Mandar el fichero mp3 o la dirección de la url a: kuentolibros@gmail.com

los estudiantes del grado de educación primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona participaran. Durante el primer cuatrimestre de tercero se imparte la asignatura “Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil”. Además de los estudiantes de grado, nos percatamos de que la tarea encajaba a la perfección con la asignatura “La Literatura y el ámbito audiovisual. Educación, Planteamientos didácticos y de investigación” del Máster de Didáctica de la Lengua y la Literatura del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la misma facultad. Decidimos que en el primer caso, la actividad sería opcional y en el segundo obligatoria. A lo largo de estos dos años, 63 estudiantes de la facultad, incluyendo los de grado y de máster, colgaron sus recomendaciones lectoras. La propuesta de innovación fue seguida por dos profesoras más del departamento, Anna M. Moreno y Eva Tresserras. Con la finalidad de ayudar a los estudiantes, elaboramos un documento complementario dividido en tres fases: fase de planificación, de grabación y edición, y fase de difusión y valoración.

La transposición del *Kuentolibros* a la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona

Participar en un proyecto de estas características motivó muchísimo al profesorado y a los estudiantes de la facultad. El hecho de que una tarea de clase traspase las paredes del aula y las del campus virtual despierta cierta emoción y curiosidad que contribuye a generar unas expectativas mayores. Por nuestra parte, diseñamos una secuencia de todo el proceso para facilitarles la tarea. A pesar de que las instrucciones que se dan en el blog para la elaboración del video son claras, consideramos oportuno especificarlas un poco más para responder a estos dos objetivos: a) Diseñar, editar y colgar la presentación audiovisual para recomendar un libro, un cómic o un álbum al blog *Kuentolibros* mediante la realización del trabajo en diferentes fases; y b) Participar en un proyecto en red de recomendación de lecturas para favorecer

Visitar el blog del proyecto <http://kuentolibros.blogspot.com> y rellenar el formulario que se encuentra en la página “El proyecto y participantes”

En la misma página los Kuentistas se comprometían a lo siguiente: 1) Subtitular los libros, usando dotsub, para que sean accesibles. 2) Transcribir audios. 3) Buscar información sobre la lectura y realizar las entradas en el blog. 4) Resto de detalles que nos gustan compartir, incluir en el google maps la procedencia de cada una de las recomendaciones y estar comunicados con todas la redes sociales

el uso de las TIC desde la dimensión literaria. A continuación detallamos las instrucciones que redactamos para los estudiantes en cada una de las fases.

Instrucciones para la fase primera de la tarea *Kuentallibros*: Planificación

Lo primero que tienes que hacer es visualizar ejemplos de lo que está colgado en el blog *Kuentallibros*. En esta dirección encontrarás muchos ejemplos organizados por categorías.

En segundo lugar debes pensar qué libro o álbum quieres recomendar de forma individual. Es importante que hables de un libro que te guste mucho. Piensa cuáles son las tres razones por las que lo recomiendas. Piensa que te diriges a un público adulto. Para hacer la tarea debes tener en cuenta diferentes aspectos: el número de secuencias que quieres grabar, aspectos técnicos, de escenario, de dicción y expresión oral. Con el fin de tenerlo bien planificado, te recomendamos que lo pongas por escrito en la tabla del guión técnico y literario².

Antes de pasar a la fase siguiente tienes que ensayar tu presentación varias veces.

Es obligatorio entregar el guión a la profesora (para revisarlo) y debes colgarlo en el campus virtual de la asignatura.

Instrucciones para la fase segunda: Grabación y edición

En esta fase hay que tener en cuenta qué aparato usarás para grabarte y con qué programa lo editarás. Asegúrate de la compatibilidad de los formatos si combinas tecnología digital con analógica. A la hora de grabar tu video debes tener en cuenta si el escenario es interior o exterior, la luz y, sobre todo, el ruido del propio ambiente.

Recuerda que el tiempo máximo de duración es de 90 y 120" y que tienes que salir delante de la cámara explicando el libro. Evita usar la voz en off.

Te citamos algunos editores de vídeos:

a) Windows Media Maker.

b) Software libre Adobe Premiere. <http://www.programas-gratis.net/b/adobe-premiere>

c) Software libre para la pre-producción de películas o cortometrajes en el aula. Se dice Celtx. Si pulsas sobre " Download ", verás que te lo puedes descargar en español.

² La tabla para planificar el guión técnico y literario es orientativa. Se facilita un resumen breve de los planos y sus funciones comunicativas, así como una dirección en línea de [Cinescola](#) donde pueden hallar ejemplos, y otros apuntes realizados por expertos educativos de la Televisión pública catalana ([Una producción audiovisual en seis pasos](#)). A parte de pedirles que piensen las secuencias, la distribución de planos y el texto oral o la banda sonora, hemos añadido un apartado titulado justificación. Nos interesa especialmente que los estudiantes dejen constancia por escrito del por qué de su planificación, a pesar de que luego puedan cambiarla. Este ejercicio de reflexión metacognitiva es de gran ayuda para la reflexión sobre la práctica. Los beneficios didácticos sobre la inclusión de este apartado en el guión técnico y literario están ampliamente argumentados en Ambròs y Ramos (2008).

<http://www.celtx.com/screens.html>

Instrucciones para la fase tercera: Difusión y valoración

1. Cuando ya tengas el video grabado y editado súbelo a youtube y en el foro del campus virtual del curso cuelga el enlace.
2. Envía un correo a kuentalibros@gmail.com con el enlace del youtube .
3. Rellena el formulario de *Kuentalibros*
4. Realiza una autoevaluación de tu video a partir de los criterios de corrección de la tarea.

Los criterios de valoración de la tarea son presentados y comentados a los estudiantes desde el primer momento con una gradación de escala de cuatro opciones: mucho, bastante, poco y casi nada. Los criterios apelan a la claridad en la expresión oral del libro (y la película si la hubiere y la incluyeran); la claridad en la dicción y velocidad expresiva; la síntesis de tres hechos relevantes; la adecuación del escenario; la calidad del sonido; la calidad de las imágenes; y la incorporación de recursos expresivos y audiovisuales innovadores. Luego añadimos un apartado sobre el guión literario para ver si contiene los elementos solicitados y la justificación de cada secuencia.

La re-creación del libro mediante un hipertexto audiovisual

En la sociedad actual, vivimos en una actividad lectora/receptora constante y, hay quienes lo completan con una actividad productiva/divulgativa incesante en las redes sociales. En palabras de Cassany (2011:22), “En internet, los lectores también tienen que escribir; no es posible ser pasible ni silencioso”. Las palabras, las imágenes, los sonidos, en definitiva, las historias e informaciones se entrecruzan en espacios, soportes y códigos multiformes insospechados tan solo hace pocos años. Por eso, apelamos a la alfabetización múltiple³ (Consejo de la Unión Europea 2012).

Desde hace más de una década, en el grupo FRAC trabajamos la hipertextualidad desde la intertextualidad y la teoría de la recepción (Genette, 1989),

³ La alfabetización múltiple engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple.

centrada últimamente en la creación y recepción de hipertextos literarios de papel o hipertextos digitales. La literatura no ha quedado exenta de la subversión radical que han sufrido todas las artes en la sociedad red. En palabras de Lipovetsky y Serroy:

“Lo que ha caracterizado el arte del siglo XX es que ha sido un proceso de subversión radical y permanente de sus propias formas. El trabajo revolucionario de las vanguardias y sus rupturas en cadena han constituido la historia moderna y actual de la pintura, la escultura, la arquitectura, la literatura, la danza, la música”. (Lipovetsky y Serroy, 2009:315)

Bajo este telón de fondo, y sin olvidar que “Tot allò que hom llegeix és personalment recreat. [...] Podríem dir que la lectura és viure revivint.” (Ballester y Mínguez, 2005: 23), lo que nos interesaba con la tarea es favorecer la comprensión y transmisión individual de un texto en soporte papel y con un único modo (Kress, 2010), el escrito⁴, hacia la re-creación de un hipertexto multimodal⁵ (el vídeo). La transgenerización inherente a dicho proceso moviliza habilidades de lectura, escritura, comprensión e interpretación distintas. Los estudiantes tienen que cambiar el soporte (de papel a digital), el lenguaje (de escrito a audiovisual) y el contenido (elegir lo más representativo de la comprensión e interpretación del libro para motivar su lectura).

Para comprender o dar a comprender el significado de un acto comunicativo, el libro que los estudiantes tienen que presentar con un vídeo, se precisa que todos los modos de significación estén relacionados, conectados, ya que se perciben de forma global. Esta estrategia de traducción de códigos (Ramos y Ambròs 2008), junto con la recreación de un texto mediante otro hipertexto audiovisual (Mendoza, 2010, 2012; Ramos, 2010) con una clara proyección educativa y didáctica para la formación literaria del lector universitario (Borràs, 2004; Pajares, 2004; Landow, 2009 y Mendoza, 2012) resumen los fundamentos teóricos de la tarea.

Las competencias que los estudiantes ponen en juego antes, durante y después del proceso de recepción y recreación desarrollan sus capacidades cognitivas, la lectura activa en distintos soportes y la alfabetización múltiple. Para llevarlo a cabo consultarán y dispondrán de contenidos de la red e interactuarán con la tecnología, que ha

⁴ El 98% de los estudiantes que respondieron el cuestionario leyeron el libro en soporte papel y era monomodal escrito.

⁵ Recordemos que un texto multimodal combina distintos lenguajes, el verbal, el iconográfico, el audiovisual, el hipertextual, también puede incluir el digital e interactivo, que por las características de la tarea no se ha contemplado.

transformado las operaciones de leer y escribir (Cassany, 2011; Borràs, 2012, Cleger, 2012). El siguiente cuadro lo resume de forma visual.



Cuadro 2. Resumen de los fundamentos teóricos de la tarea del *Kuentalibros*

Resultados y conclusiones de la valoración formativa del *Kuentalibros*

Mientras que la tarea del *Kuentalibros* es una de las más bien valoradas por los estudiantes del grado, debemos mencionar que también es una de las que recibía más quejas debido al tiempo que tenían que dedicarle. Preocupados por mejorar esta situación y hallar el modo de ofrecer ayudas más concretas, después del primer curso confeccionamos un cuestionario de dieciséis preguntas para los estudiantes (véase en el anexo I). La intención era recopilar los aspectos que les resultaban más fáciles de los que conllevaban más dificultades. La gran mayoría de las preguntas del cuestionario son abiertas, algunas son de respuesta cerrada y en una minoría se puede elegir una escala.

Hemos seleccionado una muestra de treinta estudiantes para ver lo que respondieron en cada apartado y así introducir mejoras en los cursos sucesivos. Las preguntas giran alrededor de los conocimientos previos que tenían sobre la edición de materiales audiovisuales, la participación en proyectos parecidos y dificultades (preguntas 2, 8 y 12); aspectos relacionados con la fase de diseño (preguntas 4, 5, 11); cuestiones específicas de la fase de grabación (preguntas 6, 9, 10, 11) y aspectos

localizados en la fase de difusión y valoración (preguntas 7, 11, 12, 13, 14, 15 y 16)⁶. Después de analizar los datos⁷, los resultados aportan luz sobre las horas que han dedicado en cada una de las fases. Aproximadamente la mitad de los estudiantes han invertido entre una y dos horas en las dos fases que requieren más dedicación. Asimismo, es curioso comparar este dato con otro que obtuvimos al preguntar si habían recibido ayuda a la hora de grabar el video, y un 87% ha respondido afirmativamente.

Horas	Fase planificación	Fase grabación y edición
Menos 1h	13%	20%
Entre 1 y 2h	57%	53%
Entre 3 y 8h	13%	17%
Más de 8h	17%	10%

Tabla 1: Resumen de las horas empleadas en cada fase del proyecto

En la fase de planificación, un 60% de los estudiantes visionaron una media entre uno y cinco ejemplos colgados en el blog, y el resto entre cinco y diez. Cuando les preguntamos por si habían utilizado el guión o no, un 87% dijo que sí. El resto especificó que habían elaborado un resumen o que habían adaptado el guión según sus necesidades. También hubo alguien que reconoció que no lo había empleado. Sobre las dificultades comentadas, vemos que coinciden en el hecho de explicar el contexto de la novela (o relación entre la obra literaria y su transposición cinematográfica), la distribución de las imágenes, ordenar las secuencias, seleccionar la información, elegir los escenarios, hacer el guión y pensar en alguien para que los grabe. En la fase de grabación y edición se repiten algunos puntos, como la búsqueda de escenarios apropiados, y la adecuación del texto al tiempo que tienen que ajustarse. Además, citan la duración estética de los planos, el ruido de la calle, la batería de la cámara, la falta de trípode, la luz del día, los nervios y la vergüenza al ponerse delante de la cámara, etc. Sobre el programa elegido para la edición, un 73% optaron por el Windows Media Maker y un 11% por el Adobe Premiere. Los aspectos técnicos ocupan una buena parte de las dificultades descritas de la fase que nos ocupa. Desde el cambio de formato de los

⁶ Después de haber trabajado con el cuestionario nos percatamos que tanta disparidad de preguntas dificultó en algún momento su comprensión. Lo tendremos en cuenta para mejorarlo.

⁷ Agradecemos la colaboración de dos estudiantes becarios de la facultad, Queralt Llorca y Miguel Ángel Albújar, quienes nos ayudaron a recopilar y vaciar los datos para ser interpretados.

videos, pasando por encontrar una cámara con buena resolución, los estudiantes manifestaron que les costaba introducir música y efectos especiales, alternar con distintas tipologías de letras, mover las secuencias y cerrar el video. La fase de difusión es una de las que ha conllevado menos problemas.

La valoración final de la tarea por parte de los estudiantes es de “muy satisfactoria y provechosa” por un 53%, seguida de un 43% que la definen como “una experiencia interesante y provechosa”. Cuando les preguntamos por qué les había servido la tarea del *Kuentolibros*, los comentarios se pueden agrupar en estos tres apartados: 1) *Aprender a usar las TIC y conocer recursos para emplear en clase. A veces es difícil usar los programas de edición si no sabes*; 2) *Desarrollar la competencia comunicativa y promover la lectura*; y 3) *Darte a conocer a ti y a un libro “al mundo mundial”*.

A modo de cierre, los datos obtenidos demuestran que los objetivos se han conseguido y que los estudiantes lo valoran positivamente. Sin embargo, también nos permiten reflexionar profundamente sobre algunas deficiencias formativas que perviven en los grados de formación de los futuros docentes: la alfabetización múltiple y la educación mediática (Ambròs y Breu, 2011). Con Internet, leer y comunicarse viven una revolución constante, así como la educación y el aprendizaje. Para estar en igualdad de condiciones en la sociedad digital nos tenemos que formar, y saber formar a los futuros docentes, para desarrollar distintas capacidades que les permitan construir una identidad digital como persona culta, autónoma, democrática. Tenemos que ampliar el concepto de alfabetización, “necesitamos estudiantes que tengan habilidades para expresarse y crear productos en distintos lenguajes expresivos; así como que tomen conciencia crítica del papel de las tecnologías en nuestra vida cotidiana, económica y social” (Area, 2012: 59).

El blog *Kuentolibros* fusiona el amor por la literatura con la presencia en la sociedad digital. Estamos muy agradecidos a todo el equipo de “Kuentistas” por su inestimable labor voluntaria y colaborativa para promocionar la lectura. Les felicitamos por habernos regalado la oportunidad de compartir con ellos dicha la pasión y pregonarla hasta el fin. Terminamos con los Kuentistas dicen adiós. ¡Gracias y hasta siempre!

Referencias bibliográficas

- Ambròs, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Area, M. (2012). “Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 212, junio, Pp. 54-59.
- Ballester, J. y Mínguez, X. (2005). “De la literatura infantil i juvenil al plaer per la lectura. A manera de pròleg provisional”. En J. Ballester y X. Mínguez (ed.) *La sabateta de vidre*. València: Perifèric. Pp. 15-34.
- Borràs, L. (2004). “De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual”. En M. J. Vega (Ed.) *Literatura hipertextual y teoría literaria*. Madrid: Mare Nostrum Comunicación. Pp. 189-201.
- Borràs, L. (2012). “Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0”. En A. Mendoza (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 33-52.
- Cassany, D. (2011). *En línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Cleger, O. (2012). “Pantallas saturadas / cuerpos opacos”. En A. Mendoza (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 53-72.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989 (ed. Orig. París: Seuil, 1982).
- Landow, G.P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. (Edición actualizada y ampliada). Barcelona: Paidós.
- Lipovestky, G.; Serroy, J. (2009). *La pantalla global*. Barcelona: Anagrama.
- Pajares, S. (2004). *Literatura digital: El paradigma intertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Mendoza, A. (2012). “Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos”. En A. Mendoza (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro. Pp. 73-99.
- Mendoza, A. (2010). “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”. En A. Mendoza y C. Romea (coord.) *El lector ante la obra hipertextual*. Horsori. Barcelona. Pp 143-174.
- Mendoza, A. (2008). “Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector”. En A. Mendoza (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del receptor*. Horsori. Barcelona. Pp. 11-26.

- Ramos, JM y Ambròs, A. (2008). "Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO". En A. Mendoza (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del receptor*. Horsori. Barcelona. Pp. 143-158.
- Ramos, JM (2009). *Gestos professionals per fomentar gestos lectors efectius*. Licencia de estudios: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1865>
- Ramos, JM (2010). "Lectores re-creando el texto". En A. Mendoza y C. Romea (coord.) *El lector ante la obra hipertextual*. Horsori. Barcelona. Pp. 129-136.
- Soler, I. (2012). *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Debats d'Educació, n. 24.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Kuentolibros. *Tu ficha de lectura en la red*: <http://kuentolibros.blogspot.com.es>. Fecha de consulta: 10 de enero del 2014

Anexo I. Cuestionario de valoración de la tarea *Kuentalibros* para los estudiantes

<p>Nombre y apellidos :</p>
<p>Responde el siguiente cuestionario para valorar la labor del Kuentalibros.</p> <p>1. Datos del libro que recomendaste. Escríbelo en este orden : Autor, año y título</p> <p>2. Antes de la tarea del <i>Kuentalibros</i>, ¿habías tenido alguna experiencia audiovisual en el ámbito académico? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál y dónde?</p> <p>- Y fuera del ámbito educativo? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál y dónde?</p> <p>3. Antes de grabar tu <i>Kuentalibros</i>, ¿visionaste otros de la web o de compañeros del de la facultad? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Aproximadamente cuántos? Elige: entre 0-5; 5-10; 10-15; 15-20</p> <p>4. ¿Utilizaste el guión que te facilitamos? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p> <p>4. a. Si has respondido SI: - Aparte de diferentes aspectos técnicos como el escenario, las imágenes, la dicción y la expresión oral, tuviste en cuenta otros aspectos? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?</p> <p>- El guión como herramienta de diseño del audiovisual lo valorarías : muy, bastante, poco o nada</p> <p>4. b. Si has respondido NO: - ¿Cómo diseñaste la grabación? - ¿Consultaste algún manual, web o a alguien? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> - ¿Cuál o a quién?</p> <p>5. ¿Cuánto tiempo, aproximado, dedicaste a la fase de diseño?</p> <p>6. ¿Cuánto tiempo, aproximado, dedicaste a la grabación?</p> <p>7. ¿Cuánto tiempo, aproximado, dedicaste a la edición?</p> <p>8. ¿Contaste con la ayuda de alguien? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Quién?</p> <p>9. ¿Con qué aparato grabaste el video?</p> <p>10. ¿Con qué programa lo has editado?</p> <p>a) Windows Media Maker. b) Software libre Adobe Premiere. c) Software libre para la pre-producción de películas o cortometrajes en el aula: Celtx d) Otros:</p> <p>11. ¿Con qué dificultades te has encontrado en cada fase? de diseño: de grabación: de difusión y valoración:</p>

12. Previamente, ¿habías colaborado en algún proyecto en red sobre la animación a la lectura?

Sí No ¿Cuál?

13. ¿Estás satisfecho del resultado final de tu video? Sí No

14. ¿Y con la nota obtenida? Sí No

15. ¿Cómo valorarías la experiencia de la tarea *Kuentalibros* en tu formación como maestro de Primaria? Selecciona: muy /bastante / poco / nada / interesante

Arguméntalo brevemente.

16. Sugerencias o comentarios:

BREVEDAD E HIPERTEXTUALIDAD: DE LA IMAGEN A LA MINIFICIÓN

Carmen Gargallo, mamen.gargallo@mail.com
Dolors Madrenas, dolorsmadrenas@gmail.com
Dominiques de l'Ensenyament (Barcelona)

Resumen

Nuestra comunicación parte de una experiencia llevada a cabo durante un trimestre del curso 2012-13 en 4º de la ESO.

Planteamiento. El microrrelato resulta un género idóneo para acercar la Literatura al alumno, para fomentar la competencia comunicativa y las "estrategias metaficticiales de escritura" y para propiciar la creatividad interpretativa. Después de ver la exposición de Chema Madoz, "Ars combinatoria" (La Pedrera, mayo de 2013), nos dimos cuenta de que lo simbólico, el sutil juego de metáforas y paradojas que practica y la ironía que impregna sus fotografías podían resultar fácilmente asociables a los microrrelatos. ¿Por qué no "combinarlos"?

Metodología: Selección de microrrelatos a través de los cuales se puedan extraer sus características principales. Búsqueda e intercambio de información adicional sobre el género y autores representativos. Visita guiada de la exposición fotográfica de Chema Madoz. Selección de una fotografía. Elaboración de un microrrelato a partir de la fotografía seleccionada. Presentación en GLOG.

Palabras clave: brevedad, hipertextualidad, imagen, minificción

Abstract

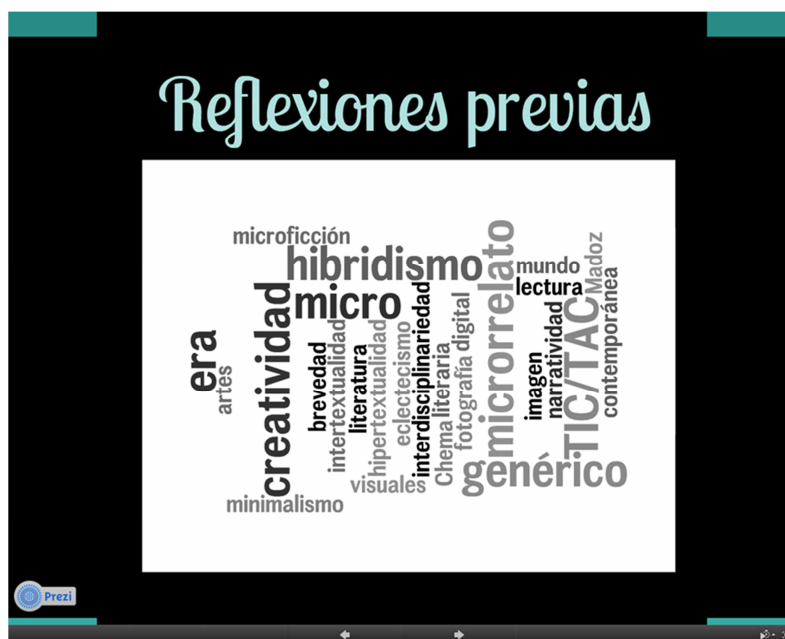
Our communication is based on an experiment carried out over a quarter of the year 2012-13 in 4th of ESO.

Approach. The short story is an ideal gender for approach literature to the student, to promote communicative competence and 'metafictional strategies' and to foster interpretative creativity. After seeing the exhibition of Chema Madoz, "Ars combinatoria", we realized that the symbolic, the subtle play of metaphors and paradoxes that practice and irony that pervades his pictures could be easily associated to micro-stories. Why not "combine"?

Methodology: Selected Short Stories through which they can extract their features. Search and exchange of information on gender and representative authors via platform Edmodo. Guided tour of the photographic exhibition of Chema Madoz in The Pedrera. Selección of a photograph. Development of a short story from the selected picture. GLOG presentation.

Keywords: brevity, hypertextuality, image, minifiction

Reflexiones previas



¿Estamos en la era micro? Microrrelatos, microconciertos, microteatro, microcréditos... Incluso, un equipo de científicos acaba de crear ¡microcerebros!

Para nosotros, estudiar el microrrelato no es una novedad. Hace unos años, ya abordamos el tema al programar, en aquel entonces, un crédito variable, *El cuento: de la tradición al minimalismo*, para 4º de la ESO, y nos percatamos de que ofrecía mucho “juego académico”. Por sus especiales características, nos permitía llevar a cabo una serie de actividades más acordes con la necesidad de impartir la docencia y estudiar la Literatura desde otra óptica, teniendo en cuenta la realidad que nos rodea: una sociedad en la que impera el hibridismo genérico y el eclecticismo “artístico”, se propicia lo visual y vivimos en una progresiva e imparable inmersión en el mundo digital; una sociedad de creación y consumo rápidos que constituye uno de los argumentos de más peso para justificar el auge que ha experimentado la minificción en estas últimas décadas.

Antes de empezar el tema, habría que definir la naturaleza del microrrelato: ¿Se trata de un nuevo género -como sostienen algunos críticos- o es simplemente “un cuento pequeño” (David Roas *dixit*, III Simposio Internacional sobre Perspectivas de Investigación e Innovación Didáctica en Formación Receptora, Barcelona, setiembre de 2013)? en cuyo caso nos permite, por un lado -“cuento”- trabajar los géneros narrativos ya que tiene todos sus elementos constituyentes, y, por otro, -“pequeño”-, aquellos géneros considerados afines por su brevedad: aforismos, sentencias, greguerías, etc.

Dicha brevedad permite dar a conocer autores contemporáneos que nunca aparecen en los programas oficiales al tiempo que posibilita al alumno practicar la expresión escrita de manera continuada (corrección y autocorrección), fomenta la creatividad y propicia la interacción entre la literatura y el mundo digital.

No suele tratarse de textos fáciles, pero, dado su auge actual, contamos con un buen número de antologías de microrrelatos que presentan una gran variedad de temas y estilos, lo que nos permitió hacer una selección de textos en función del bagaje cultural del alumnado, de los contenidos literarios que queríamos impartir y de los términos con los que queríamos familiarizarlos: intertextualidad, hipertextualidad, metaficción, etc.

“Cabe ver las imágenes (...) como si de “greguerías” visuales se trataran”, nos dice Luis Arenas en el texto que presenta la página web de Chema Madoz:

En unas ocasiones estamos ante ideas brillantes e iluminadoras; en otras, sus fotografías son simples ocurrencias juguetonas e inocentes, la captación de una invisible trivialidad o el juego entre dos conceptos (sólo aparentemente) incompatibles. Pero en uno y otro caso nos sentimos atravesados por un chispazo de inteligencia convertido en imagen. HAGAN LA PRUEBA: TRATEN DE CONVERTIR EN LENGUAJE ALGUNAS DE LAS FOTOGRAFÍAS de este catálogo y tendrán un puñado de greguerías de inconfundible aroma surrealista.

Su serie más reciente, sigue diciendo Luis Arenas, “nos permite constatar la presencia del lenguaje en otro sentido: en algunas de ellas, las palabras llegan a cobrar un papel protagonista y se convierten ellas mismas en objetos. Objetos que, como siempre, conservan a la par que trascienden su significado original. Y la sorpresa retorna una vez más. (...) En otras ocasiones su juego con la literatura se vuelve incluso más ambicioso. Si creíamos que Augusto Monterroso había escrito el cuento breve más corto posible (su famoso “Cuando despertó, el dinosaurio aún estaba allí”), Madoz acepta el reto de llevar al límite la brevedad narrativa poniendo ante nuestros ojos un cuento de tan sólo una palabra, ese enorme “Tú” que, con un solo detalle —esa navaja “clavada” sobre la palabra—, arrastra la imaginación del espectador hasta una historia imaginada de celos o de traición.” (Arenas, www.chemamadoz.es)

NOSOTRAS TAMBIÉN ACEPTAMOS EL RETO PROPUESTO.

A tal efecto, programamos la actividad para los alumnos de 4º de la ESO, 1 hora semanal durante un trimestre (de 13 a 15 horas), dentro de la materia complementaria *Comprensión y Expresión IV*.

Objetivos

- Acercar la Literatura al alumno utilizando los recursos que nos proporcionan las TIC/TAC
- Utilizar los microrrelatos para impartir contenidos literarios (épocas, géneros, autores, recursos, "estrategias metaficciones de escritura", análisis y comentario de textos, etc.)
- Fomentar las competencias comunicativa y digital
- Propiciar la creatividad y la "lectura literaria"
- Promover en el alumno el gusto por otras manifestaciones artísticas (fotografía, pintura, música, etc.)
- Fomentar la interdisciplinariedad

Propuesta didáctica curso 2012-13

Actividades

1.- Lectura comprensiva y comentario del dossier teórico (fotocopiado):

a) Orígenes y rasgos característicos: precisión, condensación, concisión, ingenio, arte de prescindir...

b) Microrrelato como género narrativo: narrador, personaje/s, espacio, tiempo, acción...

c) Relaciones con géneros afines: aforismo, sentencia, greguería, etc.

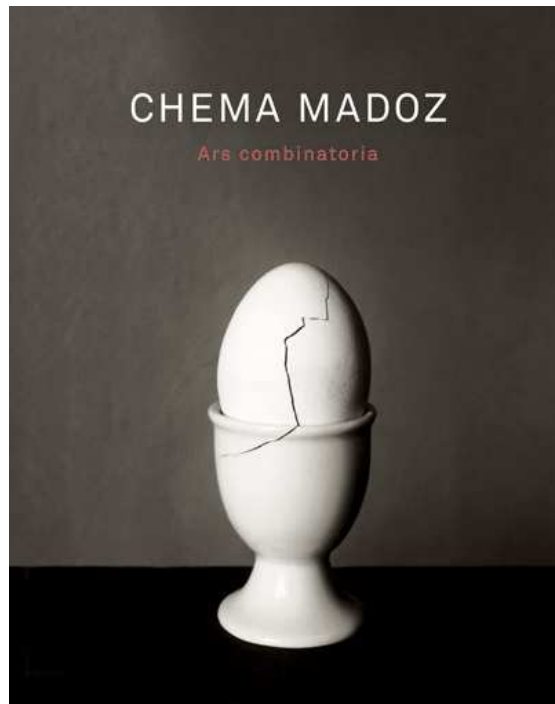
d) Autores más representativos

2.- Antología de textos

3.- Búsqueda e intercambio de información adicional sobre el género y autores representativos

4.- Elaboración, individualmente, de un PowerPoint con toda la información recopilada

5.- Visita guiada a la exposición "Ars Combinatoria"



<http://www.lapedrera.com/es/chema-madoz-ars-combinatoria-0>

6.- Elección, por parte del alumno, de una fotografía de la exposición para crear su propio microrrelato.

7.- Creación individual de un microrrelato

8.- Elaboración de un GLOG que incluye el PPT con la información teórica, la fotografía seleccionada y el microrrelato creado. Véase dos ejemplos seleccionados:

¿CÓMO ESCRIBIR UN MICRORRELATO?

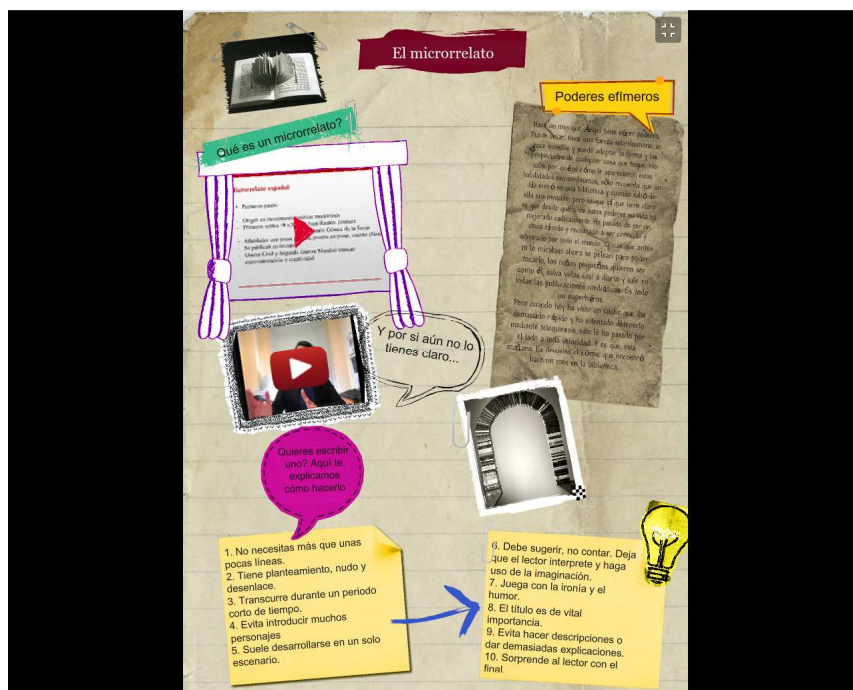
1. Coger ideas
2. Tiene que ser original
3. Hiperbrevedad
4. Importancia del título
5. Cambio repentino en la acción
6. Juego de palabras
7. Uso de símiles y elipsis

¿CRUZARÁS LA ESCALERA?

Es la hora. Miguel está muy nervioso. Es su primera vez. No sabe dónde irá ni lo que habrá al otro lado, pero, ¿qué mejor forma que subir por las escaleras y descubrir ese lugar misterioso? Allí, lucha contra brujas malvadas que quieren acabar con él; hace amigos de verdad que le ayudan a superar los obstáculos más terribles; y jóvenes princesas lo desean con brutalidad... Miguel es el héroe; es feliz. Los días pasan tan rápido que no se percató de cuánto tiempo lleva allí, hasta que un día... ¡PAM! Todo ha desaparecido. No sabe qué hacer. ¿Cómo volver con ellos? Mira en la mesilla de su habitación, y allí ve un libro, con las caras de sus amigos incrustadas en él, y que ya ha terminado de leer. Entonces lo entiende todo.

Quizás la música te ayuda a concentrar...

<http://mariasala.edu.glogster.com/microrrelatos>



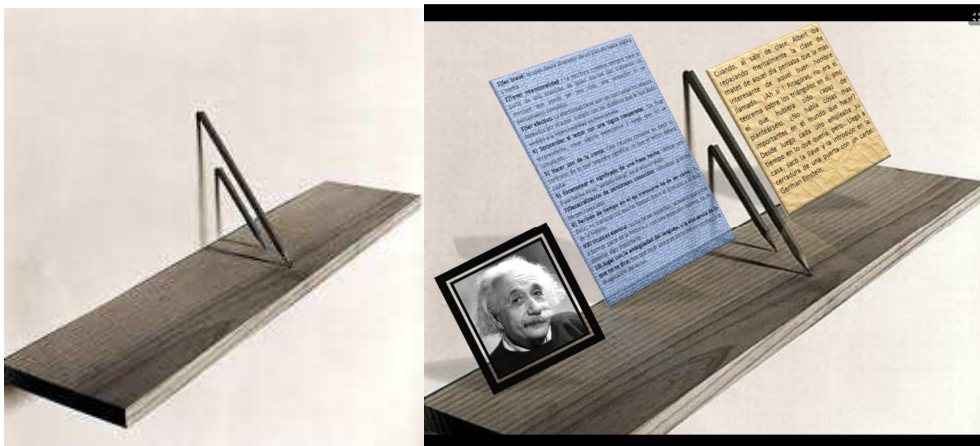
<http://noabernat.edu.glogster.com/el-microrrelato>

9.- Presentación y lectura de los mejores trabajos

Evaluación de la propuesta didáctica

Una vez finalizadas todas estas actividades, se pidió a los alumnos que llevaran a cabo una valoración de las mismas. La mayoría destacó la novedad de la propuesta (el microrrelato se sale de los géneros convencionales y formatos establecidos), el dinamismo que conllevó salir del aula para ver la exposición, la originalidad y un cierto aspecto “lúdico” al tener que relacionar imagen y texto. Además de lo sorprendente que les resultó combinar dos “lenguajes”, destacaron también el interés y la curiosidad que despertaron en ellos las fotografías expuestas y los comentarios *in situ* al tratarse de una visita guiada, así como el hecho de tener que plasmar el fruto de su trabajo a través de las herramientas digitales.

Por nuestra parte, valoramos, además de lo destacado por los alumnos, su grado de implicación en las distintas fases de la realización de la propuesta y la creatividad mostrada a la hora de “leer” las fotografías y “traducirlas” en un microrrelato, al tiempo que nos permitió colaborar con el departamento TIC/TAC de la escuela.



Chema Madoz
<http://www.chemamadoz.com>

Alumno de 4º de ESO
<http://cebejota.edu.glogster.com/glog>

Sin embargo, siendo objetivas, también detectamos algunos aspectos que mejorar: Dado que el microrrelato constituía una novedad para los alumnos, el material proporcionado –meramente teórico- para introducirlos en el tema les resultó denso, complejo y demasiado “académico” para su nivel. Nos dimos cuenta, asimismo, de que habíamos obviado proporcionarles un marco referencial para entender el auge del “género”.

La dificultad manifestada por algunos alumnos a la hora de elaborar su microrrelato nos hizo percatarnos de que hubiera sido necesario proporcionarles unas pautas creativas más concretas.

Paradójicamente, dado que trabajamos con los llamados “nativos digitales”, nos llamó la atención que algunos alumnos demostraron desconocimiento y/o poca destreza en el uso de las herramientas que debían emplear, carencia que debíamos subsanar.

Teniendo en cuenta que es una actividad que habíamos previsto para un solo trimestre y una hora semanal, a todos estos aspectos revisables, habría que sumarle el factor tiempo, lo cual no siempre depende directamente de la capacidad de planificación del profesorado.

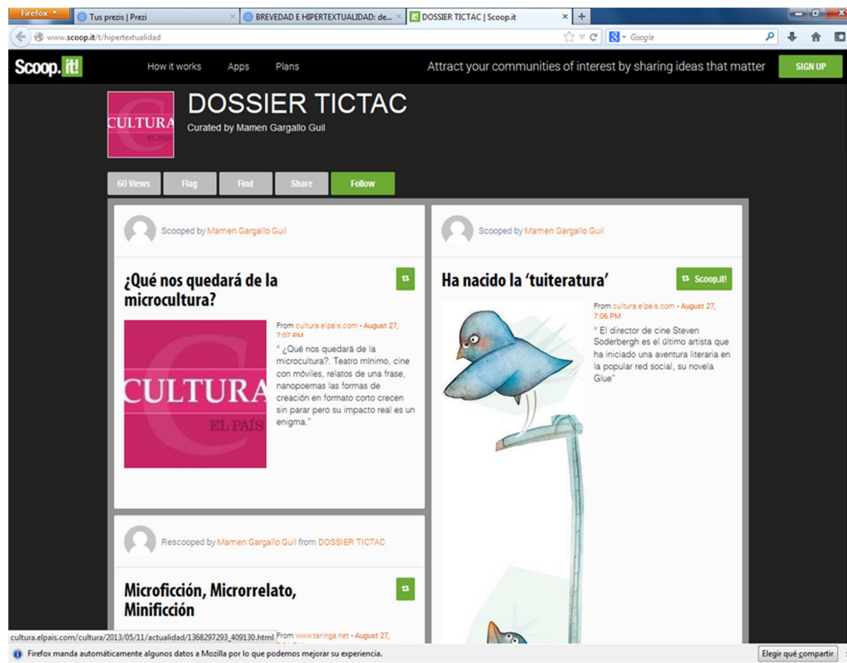
De resultas de este balance conjunto y producto de una profunda reflexión, hechas las enmiendas pertinentes, he aquí la propuesta para este curso, programada para un cuatrimestre:

Propuesta didáctica curso 2013-14

Actividades

1.-Introducción. Dossier TIC/TAC:

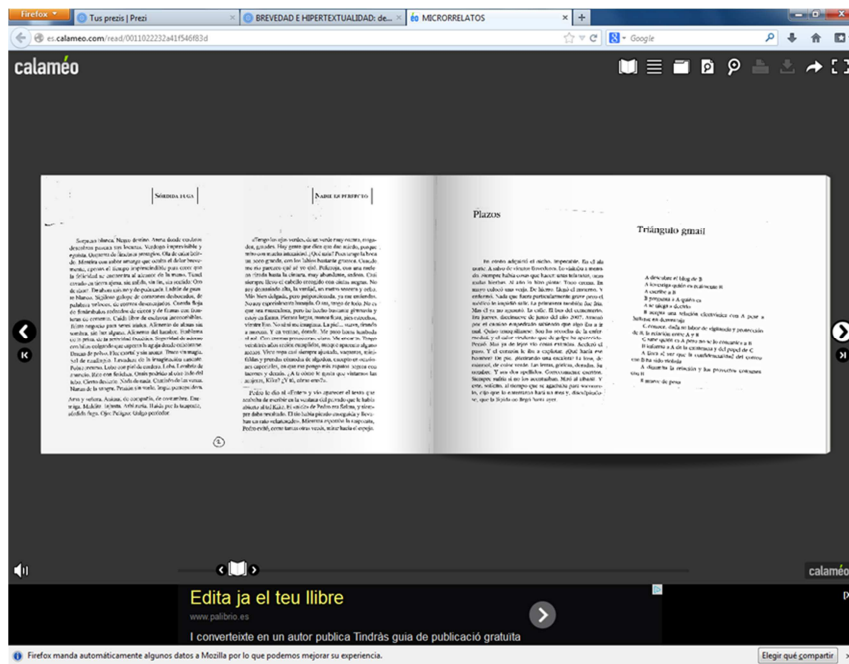
- a. Reflexión previa sobre la microcultura y la “tuitertura”
- b. Conceptos básicos (hipertexto, intertextualidad, metaficción, etc.)
- c. Material teórico sobre el microrrelato.
- d. Guía para escribir un microrrelato
- e. Ejemplo de videolit



DOSSIER TICTAC <http://www.scoop.it/t/hipertextualidad>

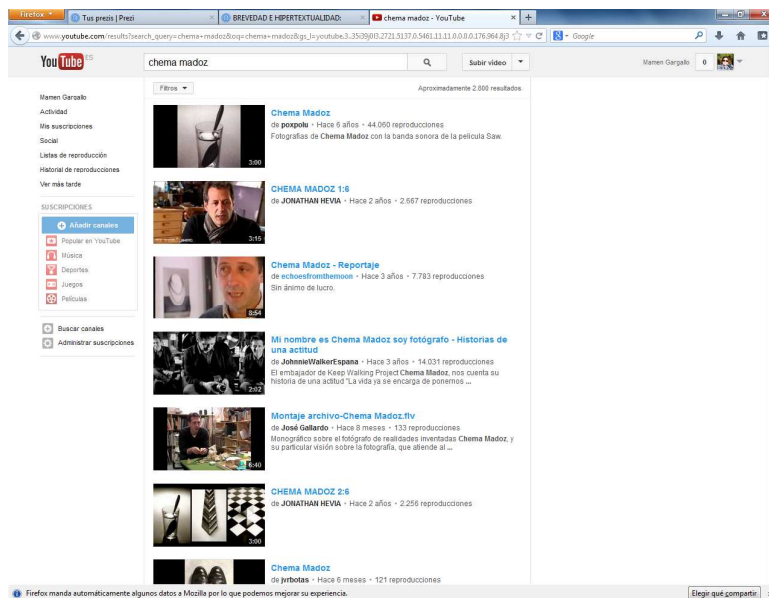
Material complementario: herramientas digitales que se van a utilizar y/o aplicar a lo largo de la actividad (glogster, prezi, videolit, etc.) a través de videos y tutoriales (plataforma EDMODO)

2.- Antología de textos seleccionados



<http://es.calameo.com/read/0011022232a41f546f83d>

- 3.- Elaboración, individualmente, de un Prezi con toda la información recopilada
- 4.- Videos seleccionados sobre Chema Madoz para ser vistos y comentados en clase



- 5.- Elección, por parte del alumno, de una fotografía para crear su propio microrrelato
- 6.- Creación individual de un microrrelato de 10 a 15 líneas
- 7.- Elaboración de un Videolit que incluye la fotografía seleccionada, texto y justificación de la elección de la fotografía
- 8.- Presentación y lectura de los mejores trabajos.

Actividades complementarias y/o alternativas

- Rastrear la presencia del microrrelato en los medios de comunicación y en la red
- Presentar el microrrelato elaborado por el alumno a un concurso
- Convertir el/un microrrelato en un tuit
- A partir de un microrrelato, elaborar una fotocomposición a la manera de Chema Madoz
- Taller de microrrelato: charla con un autor

Referencias bibliográficasⁱ

Andrés-Suárez, Irene (ed.) (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Ed. Cátedra

Arenas, Luis, “El rostro oculto de las cosas. Chema Madoz y la poética de la transubstanciación”. Disponible en www.chemamadoz.es Consultado el 29 de octubre de 2013

Company, Flavia (2011). *Transtornos literarios*. Madrid: Páginas de Espuma

Ferrer Lerín, Francisco (2012). *Gingival*. Palencia: Menoscuarto

Sierra, Chelo (2012). *El síndrome de Peter Pan. Microrrelatos*. Madrid: Cuatro Péndolas

Valls, Fernando (ed.) (2012). *Mar de pirañas. Nuevas voces del microrrelato español*. Palencia.

HIPERTEXTUALIDAD EN EL ÁLBUM ILUSTRADO: ANÁLISIS DE LOS RASGOS DISCURSIVOS

M^a del Mar Ruiz
Universidad de Almería
mmruiz@ual.es

Resumen

En este trabajo se analizará el juego hipertextual de los álbumes ilustrados en tanto que éstos son textos multimodales en los que los lectores deben ir buscando indicios y referentes, estableciendo conexiones con otros textos a través de la sinergia que se produce entre el código visual y verbal. Un número importante de álbumes que se están publicando en la actualidad requieren de lectores expertos por cuanto ofrecen, de manera similar a lo que sucede en el hipertexto digital, acceso a diversos “formatos” de lectura.

Palabras clave: álbumes, estrategias metaficcionales, hipertextualidad

Abstract

I analyze the hypertextual game of picture books because they are multimodal texts in which readers should be looking for signs and referents, establishing connections with other texts through the synergy that occurs between the visual and verbal code. A significant number of picture books which they are being published today require expert readers as they offer, similarly to what happens in the digital hypertext, access to different "formats" of reading.

Keywords: picturebook, metafictional strategies, hypertextuality

Presentación

La aparición en el mercado editorial de álbumes destinados a los jóvenes lectores ha supuesto una nueva forma de leer y enfrentarse a una obra literaria. Son textos que, como reflejo de la tendencia literaria actual, transgreden sus propios límites “exhibiting the most prominent features of postmodernism, such as genre eclecticism, disintegration of traditional narrative structures, polyphony, intersubjectivity and metafiction” (Nikolajeva, 1998, 222).

El rasgo fundamental que caracteriza a estos textos es su carácter multimodal, es decir, las historias que se cuentan surgen a partir de la sinergia que se establece entre texto e imagen. Para ello, se hace uso de una multiplicidad de recursos -la pintura, la fotografía, los diagramas- con el fin de representar, interpretar y comunicar los potenciales significados (Kress, 2010). Pero, además, la elección del tipo de papel, el tamaño de la página, punto de vista, el encuadre, la disposición y la tipografía son recursos que adquieren en los álbumes especial significado (Sipe, 2001; Nikolajeva & Scott: 2006). Y precisamente la combinación de diferentes lenguajes -texto verbal, elementos del diseño e imágenes visuales (Nodelman, 1988)- que enriquece y otorga variedad de matices al proceso narrativo de la historia exige al lector un esfuerzo interpretativo doble por cuanto debe no solo comprender el mensaje de los textos visuales y escritos, sino también transitar entre la multiplicidad de códigos.

En álbumes como *Cuidado con los cuentos de lobos* (Child), *Mermelada de fresa* (Nesquens), *El libro en el libro* (Müller), *¡No interrumpas, Kika!* (Ezra Stein), *Mal día en Río Seco* (Allsburg) y *An undone fairy tale* (Lendler), el lector comprueba que las imágenes no solo amplían el sentido del texto verbal, sino que en ocasiones también ofrecen una información no indicada explícitamente y necesaria para la comprensión de la historia. En una de las aperturas del álbum *¿Quién teme al libro feroz?* (Child) descubrimos dos escenas que están sucediendo simultáneamente en dos niveles narrativos diferentes: para una se hace uso del código verbal y para la otra del código visual. En *Los tres osos* (Browne), versión del cuento tradicional *Ricitos de oro y los tres osos*, se utilizan diferentes técnicas para narrar las acciones que suceden en escenas simultáneas: a modo de viñetas en blanco y negro, y haciendo uso del lenguaje cinematográfico, descubrimos las acciones de la protagonista -una Ricitos de oro actualizada; y la otra escena, en color, nos sitúa ante la familia de osos de la versión

canónica. En las últimas aperturas, y al igual que las tonalidades de las imágenes, estos personajes convergerán en el mismo espacio.

Y precisamente por su carácter multimodal y multidireccional, y tal como sucede con el hipertexto digital, los álbumes suponen un reto debido a la ruptura de la secuencia del texto escrito puesto que exige que el lector sea capaz de leer texto e imagen a través y dentro de cada página para comprender la historia. Los jóvenes lectores se deben enfrentar en una misma obra ante distintos modos de lectura: el texto escrito que se rige por una cadena temporal de signos lingüísticos, mientras que la imagen visual se rige por la lógica de la espacialidad, por la disposición y por la simultaneidad (Kress, 2003). Y si el lector realizara una simple decodificación literal del texto escrito, se perderían las potencialidades que ofrece el significado de las imágenes visuales y los elementos de diseño de este tipo de obras literarias. Puesto que “meaning no longer lies in the text itself because there are many possible meanings, which change according to who the reader is, and how he or she relates to, negotiates, and makes connections across various textual elements (or modes) through an array of techniques for making sense” (Hassett & Curwood, 2009: 272).

La recepción de álbumes, por tanto, potencia la lectura semiótica, es decir, aquella que pone en funcionamiento todos los signos (tanto verbales como no verbales) proporcionados por el texto. Los lectores, a la vez que se alfabetizan en el código escrito, se forman como “letrados visuales”, ya que la imagen es un elemento que propicia la comprensión e interpretación. Pantaleo señala, en este sentido, que los mecanismos para dotar de sentido a estas obras son muy parecidos a la *web literacy* puesto que a menudo requieren “attentiveness to information conveyed in the nontextual features, acquisition of multiple sources of information, analysis of information, and associative processing” (Pantaleo, 2005: 32) Y por ello, los álbumes proporcionarán una experiencia lectora necesaria para el acercamiento a los textos en soporte digital (Anstey & Bull, 2006). Por consiguiente, ser capaz de navegar por Internet, el uso de medios digitales, o leer un álbum implica ser capaz “to decode and comprehend alphabetic print in conjunction with other socially and culturally shaped forms of representation, that is, in conjunction with multiple modes” (Hassett & Curwood, 2009: 272).

De entre los álbumes ilustrados publicados para jóvenes lectores nos interesa destacar aquellos cuyo tema central es el proceso de construcción de la historia¹. Se trata de textos que se vuelven hacia sí mismos y que, a través de diversos recursos, describen y reflexionan sobre su proceso de creación, cuestionan la relación entre ficción y realidad (Waugh, 1984) y, en algunas ocasiones, incluyen comentarios sobre su propia identidad lingüística y narrativa. El antirrealismo, la autoconsciencia, la autorreferencialidad y el papel especial que le da al lector son los rasgos que caracterizan a este tipo de textos (Dotras, 1994) y, como veremos más adelante, se encuentran presentes en este tipo de álbumes ilustrados. Son textos que promueven la inestabilidad de la frontera entre realidad y ficción (Waugh, 1984), provocando la transgresión ontológica de niveles narrativos (McHale, 1987), el descentramiento y la pluralidad de voces con el propósito de desmontar la lógica del discurso único y del principio de no contradicción y la subversión de los recursos de representación literaria de la realidad (Hutcheon, 1989).

Álbumes como *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieszka), *Lobos* (Gravett), *El libro en el libro* (Müller) y *¡No interrumpas, Kika!* (Ezra Stein), *Mal día en Río Seco* (Allsburg), *An undone fairy tale* (Lendler), *We are in a book* (Williams), *The monster at the end of this book* (Stone) o *Chester* (Watt) toman como tema, ficcionalizado, el proceso de su propia escritura y perfilan un tipo de metaficción de carácter especular puesto que autor, ilustrador, narrador se hacen explícitos en el nivel ficcional y, junto con los personajes, conviven en las historias que, de una manera u otra, han creado en el mundo narrativo en el que se inscriben. Se trataría, en términos de Gil, de textos metaficcionales que se incluirían en la *modalidad metanarrativa* puesto que

la materia narrada pasa a formar parte, complementariamente, del acto de su enunciación, en el sentido de que será desde el universo narrativo –el mundo de los personajes y las acciones de la historia, y no desde el simulacro del discurso autorial- desde el que se va a proyectar la ilusión autogeneradora del discurso (Gil, 2005: 17).

A propósito del este tipo de obras, Fludernik precisa que:

Metafictionality is not only generated by metanarrative narratorial comments which have a metafictional effect. It can also derive from other strategies which do

¹ Este trabajo forma parte de una investigación centrada en conocer las respuestas lectoras de un grupo de niñas de 10 años ante una selección de álbumes. Para ello, y en una primera etapa, se han analizado las estrategias metaficcionales de álbumes cuyo tema es la creación de la historia.

not come into play at the level of narrative discourse. First among these are the plot device of the endless loop (Möbius strip), as discussed by Brian McHale (1987); the tale within a tale within a tale (reminiscent of a Russian doll); the device of metalepsis, in other words the shifting between narrative levels (characters who desire to kill the narrator/author, third person narrators who enter the world of the characters), as well as an overemphasis on plot, as Wolf (1993) observes: too much action as well as too little both destroy the illusion of a realistic portrayal of events (Fludernik, 2009: 63).

A continuación, trataremos de ejemplificar algunas de las estrategias metaficcionales –intertextualidad irónica, metalepsis, mise en abyme, autoconsciencia del narrador–, en las que se hace evidente este movimiento multidireccional y multimodal que requiere la lectura en los álbumes.

La transtextualidad como metaficción

Cuando nos aproximamos a un álbum descubrimos que entre sus páginas se establecen numerosos enlaces inter- e hipertextuales (Anstey, 2002: 447). Tal como señala Genette, la hipertextualidad es “un aspecto universal de la literalidad” puesto que “no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales” (Genette, 1989: 19). Este tipo de textos multimodales se han convertido en un terreno de experimentación con constantes conexiones y alusiones a otros textos y referentes culturales con el fin de provocar una especie “de diálogo de signos en una red metaliteraria de literatura, historias, culturas, etc.” (Camarero, 2004: 204). Son textos plagados de alusiones intertextuales tanto de textos literarios como artísticos, cinematográficos y, a partir de los hipotextos de procedencia, se han reelaborado en hipertextos adaptados a un lector joven con numerosos guiños a los adultos.

Intertextualidad irónica		Ejemplos
	Alusiones	<i>¿Quién teme al libro feroz?</i> (Child) <i>Willy el soñador</i> (Browne),
	Alusiones literarias	<i>Cuidado con los cuentos de lobos</i> (Child) <i>El lobo sentimental</i> (Pennart)
	Citas	<i>El apuesto hombre queso...</i> (Scieszka)
	Referencias indirectas	<i>Los tres cerditos</i> (Wiesner) <i>Willy el soñador</i> (Browne),

		<i>El libro en el libro</i> (Müller)
	Citas apócritas	<i>La auténtica historia de los tres cerditos</i> (Scieszka) <i>Genealogía de una bruja</i> (Lacombe)
	Parodia	<i>¡No interrumpas, Kika!</i> (Ezra Stein) <i>¿Puede volar un cangrejo?</i> (Esses y Repún)
	Pastiche	<i>El libro en el libro</i> (Müller) <i>A book</i> (Gerstein) <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)

Las referencias y alusiones intertextuales pueden tener diferentes grados de reelaboración (Genette, 1989) desde el plagio, la cita más o menos literal, donde lo importante ha sido la recontextualización en la historia que se cuenta, la citación apócrifa, pasando por la alusión indirecta- hasta la parodia y el pastiche.

Tal como señalan Nikolajeva & Scott (2006), la parodia y el pastiche son recursos por excelencia de los álbumes metaficcionales y se descubren no solo en el texto verbal sino que la alusión puede afectar a las imágenes mediante reinterpretaciones de fotografías, cuadros, objetos acentuando con ello el carácter multidireccional y multimodal de este tipo de obras (Nikolajeva & Scott, 2006: 228).

La **referencialidad architextual**, es decir, la intertextualidad alusiva al architexto, a las reglas de género es otro recurso habitual en los álbumes. Tal como señala Genette (1989: 13), la architextualidad se construye a partir de los modelos de referencia genérica, puesto que el hipertexto nos remite a un texto con unos determinados elementos formales y de contenido que preparan al lector. En álbumes metaficcionales como *An undone fairy tale* o en *¿Quién teme al libro feroz?* se hace uso de un referente architextual –el tipo de letra de los cuentos tradicionales– con el fin de ofrecer unas pistas genéricas sobre el tipo de libro que van a leer para, a continuación, romper su horizonte de expectativas y cuestionar y parodiar las convenciones que rigen los textos literarios infantiles.

Architexualidad		Ejemplos:
irónica	Paratextos	<i>¿Quién teme al libro feroz?</i> (Child) <i>An undone fairy tale</i> (Lendler)
	Tipografía	<i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka) <i>¿Quién teme al libro feroz?</i> (Child) <i>An undone fairy tale</i> (Lendler)
	Fórmulas de inicio y final	<i>¡No interrumpas, Kika!</i> (Ezra Stein) <i>Los tres cerditos</i> (Wiesner) <i>La auténtica historia de los tres cerditos</i> (Scieszka) <i>An undone fairy tale</i> (Lendler) <i>Otto, el oso del libro</i> (Cleminson)
	Arquetipos	<i>An undone fairy tale</i> (Lendler) <i>¿Quién teme al libro feroz?</i> (Child)
	Situación espacio-temporal	<i>An undone fairy tale</i> (Lendler)

Las **referencias metatextuales** (Genette, 1989: 13), que acentúan el carácter autorreferencial y autoconsciente, se explicitan en el título de algunos álbumes, enfatizando el carácter ficcional de los personajes que habitan en un libro (*We are in a book*), reseñando que estamos ante un cuento (*El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*) o que vamos a leer un cuento de hadas (*An undone fairy tale*). En algunos textos incluso se comentan las convenciones que rigen su funcionamiento: en el álbum *We are in a book* uno de los personajes afirma *All books end*; en el libro *A book* la protagonista afirma *I know we live in a book*; en el álbum de Scieszka, *Squids will be Squids*, se nos aconseja cómo debemos elaborar una fábula.

Metatextualidad		Ejemplos:
irónica	Paratextos	<i>We are in a book</i> (Mo Willems) <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka) <i>The Monster at the end of this Book</i> (Stone) <i>Otto, el oso del libro</i> (Cleminson) <i>A book</i> (Gerstein)
	Historia	<i>No bears</i> (Mckinlay)

		<i>We are in a book</i> (Mo Willems) <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka) <i>Squids will be Squids</i> (Scieszka) <i>A book</i> (Gerstein)
--	--	--

También la disposición de los paratextos o elementos que “rodean y prolongan” al texto (Genette, 2001: 7) es alterada y cuestionada su utilidad. La cubierta, portada, guardas y otros elementos paratextuales es utilizada como espacio narrativo (Sipe & McGuire, 2006). La narración puede comenzar en la cubierta e ir más allá de la última página y llegar incluso a la contracubierta. Las guardas pueden expresar información esencial y las imágenes de la portada pueden indicar complementareidad o contradicción a la narración. Son conocidas las modificaciones realizadas por los personajes en la portada de *El apestoso hombre queso...* (Scieszka), o en la cubierta de *Chester* (Watt) o de *Big book of fears* (Gravett), en la que los protagonistas eliminan el nombre de la autora para proclamarse responsables de los libros y anticiparnos el contenido del relato. En *The pencil* (Ahlberg), la historia comenzará a leerse en las guardas. En *El apestoso hombre queso...* (Scieszka), el índice invade el espacio narrativo del primer cuento y cae encima de uno de los personajes del cuento del *Pollo Royo*. Como podemos comprobar, mediante la **paratextualidad irónica** se juega con el álbum como objeto físico que se puede desmontar, cambiar la disposición de sus componentes y plantear la posibilidad de proponer alternativas.

Paratextualidad		Ejemplos:
irónica	Cubierta/contracubierta	<i>Chester</i> (Watt) <i>Big book of fears</i> (Gravett) <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka) <i>El libro en el libro</i> (Müller)
	Portada	<i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka) <i>Big book of fears</i> (Gravett)
	Solapas	<i>An undone fairy tale</i> (Lendler) <i>La ardilla miedosa</i> (Watt) <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)
	Guardas	<i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka) <i>The pencil</i> (Alhberg) <i>Again</i> (Gravett)

		<i>Lobos</i> (Gravett)
	Índice	<i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)

Mise en abyme

La inserción de una historia en otra como si se tratara de una réplica en miniatura (Nikolajeva & Scott, 2006: 226) se produce en diversos álbumes metaficcionales. En el álbum *El libro en el libro*, el personaje lector entra en el libro que está leyendo, que es su propia historia, que se reduplica hasta el infinito. El lector tropieza con el ilustrador y consigue ponerle un cierre a esta historia.

Este recurso acentúa aún más el carácter autorreferencial y autoconsciente de los álbumes y obliga a los lectores a alejarse de la historia para descubrir en juego de espejos que se produce y descubrir que ellos son los lectores de los lectores.

Relato		Ejemplos:
especular	Relatos enmarcados	<i>El libro en el libro</i> (Müller) <i>Again</i> (Gravett) <i>Lobos</i> (Gravett) <i>Big book of fears</i> (Gravett) <i>Otto, el oso del libro</i> (Cleminson)

Metalepsis

La metalepsis o intrusión de un personaje en un nivel narrativo al que no pertenece es un recurso muy habitual en este tipo de textos. Como señala Patricia Waugh, los personajes, conscientes de su naturaleza ficticia, parece que entran en el mundo real de sus autores para cuestionarlos o para discutir con el lector: “Authors enter texts and characters appear to step into the ‘real’ world of their authors. Words self-consciously displayed as words appear to get up and walk off the page to haunt the author or argue with the reader” (Waugh, 1984: 102).

Mediante este recurso se descubre una narrativa autoconsciente que permite a los personajes, además de aparecer y/o desaparecer y de traspasar niveles narrativos, ser conscientes de su propia ficcionalidad y dialogar y discutir sobre su propia historia y, por su parte, los autores y lectores resaltan la superioridad y poder que tienen sobre los personajes de los mundos secundarios (McHale, 1987: 119-127).

En estos casos, los lindes entre lo real y lo ficticio se desdibujan, se juega con la posibilidad de que personajes y acontecimientos “reales” convivan junto con otros

“ficticios”, con la existencia de mundos posibles por los que transitan los diferentes personajes:

- Los personajes se quejan al narrador.
- El narrador/ilustrador se hace presente.
- Los personajes que se convierten en autores.

Y para ello se hace uso con mucha frecuencia del juego entre códigos verbales y visuales con el fin de acentuar las transgresiones narrativas tanto de personajes, como del narrador, ilustrador, lector, etc. La intrusión en el nivel intradieгético permite, por ejemplo, a la gallinita de *El apestoso hombre queso...*, discutir con el narrador reclamándole, como personaje ficticio, un espacio para que su cuento pueda existir y Juan el narrador se convierte a la vez en un teórico- crítico-creador de las historias que presenta y los personajes, conscientes de su ficcionalidad, se plantean su existencia (McHale, 1987: 121-123).

Metalepsis	Ejemplos:
El narrador extradieгético irrumpe en el relato que está contando	“El cuento del gigante” de <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)
El personaje narrado aparece en el mundo de la narración	<i>¿Quién teme al libro feroz?</i> (Child) <i>Lobos</i> (Gravett) <i>Otto, el oso del libro</i> (Cleminson)
El personaje narrado se escapa de la historia y dirige a su narrador	“La gallinita roja” de <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)
El personaje cambia de historia (mismo nivel narrativo)	<i>¿Quién teme al libro feroz?</i> (Child) <i>Cuidado con los cuentos de lobos</i> (Child)
El narratario se convierte en el protagonista del relato	<i>¿Quién teme al libro feroz?</i> (Child) <i>Cuidado con los cuentos de lobos</i> (Child) <i>¿No interrumpas, Kika!</i> (Ezra Stein)
El personaje narrado habla del “autor/ilustrador”	<i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)
El personaje narrado se convierte en autor de su	<i>Chester</i> (Watt) <i>Big book of fears</i> (Gravett)

	propia historia	<i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)
	El autor/ilustrador se dirige a su narratario o a los personajes creados	<i>El libro en el libro</i> (Müller) <i>An undone fairy tale</i> (Lendler) <i>Chloe and the Lion</i> (Barnett)

Apelación al lector

Entre las estrategias que juegan con la *permeabilidad* de un texto literario y que admiten la posibilidad de traspasar los límites entre éste y los lectores, se encuentra aquella que permite que los personajes, el narrador o el ilustrador de un relato abandonen sus roles para interpelar al lector. Se trata de una de las estrategias más habituales en los álbumes metaficcionales.

En *An undone fairy tale* (Lendler) el narrador heterodiegético intradiégético advierte a los lectores: *Please don't turn the page. Ned doesn't have the horses or armor yet.* La distancia entre el narrador y el ilustrador de este álbum y el lector real no es una simple diferencia de codificación: son instancias que pertenecen a dos mundos diferentes: el mundo de ficción y el real. En este álbum, el personaje ilustrador apenas tiene tiempo de elaborar los escenarios porque los lectores no “pueden esperar”. Y es el lector el que debe descubrir e interpretar el juego que se establece entre estos mundos.

Apelación al lector		Ejemplos:
	El autor/ilustrador se dirige al lector	<i>An undone fairy tale</i> (Lendler) <i>Chloe and the lion</i> (Barnett)
	El narrador se dirige al lector	<i>An undone fairy tale</i> (Lendler)
	Los personajes se dirigen al lector	<i>The monster at the end of this book</i> (Stone) <i>Can you make a scary face?</i> (Jan Thomas) <i>We are in a book</i> (Willems) <i>Don't let the pigeon drive the bus</i> (Willems)

En una imagen particularmente interesante en *We are in a book* (Willems), uno de los personajes apela directamente al lector consciente de su naturaleza ficcional y del poder del lector para dar sentido a su existencia, *Will you please read us again?* Este comentario rompe la pared entre la ficción del libro y el mundo real al desafiar al lector a considerar la distinción entre historia y realidad. El lector, consciente de que está leyendo un relato de ficción, se ve obligado a renunciar a su inmersión en el mundo de la historia y tomar distancia.

Experimentación tipográfica

La tipografía y los elementos de diseño han adquirido nuevas formas y funciones en los álbumes actuales (Waugh, 1984; Stephens & Watson, 1994; McCallum, 1996). Los modos disponibles para dar sentido a un texto son tan numerosos como las opciones de diseño lo permitan y recursos como el color, línea, forma o la textura se utilizan para otorgar significado a la historia. El uso del color de las tipografías en el *El apestoso hombre queso...* (Scieszka) es un elemento clave puesto que la intrusión de la gallinita en el nivel narrativo que no le corresponde se indica mediante la utilización del color rojo. En *Chester* (Gravett), las correcciones que efectúa se marcan en color rojo con el fin de acentuar el juego narrativo consistente en la lucha de poder entre la autora y Chester. En álbumes como *Again* (Gravett) o *¡No interrumpas, Kika!* (Ezra Stein), las letras van desapareciendo conforme el personaje crea un nuevo hipertexto.

El tratamiento de la tipografía, que acentúa el carácter multimodal y multidireccional de los álbumes, exigirá que el lector sepa moverse entre los juegos tipográficos para descubrir los sentidos que esconden.

Experimentación tipográfica		Ejemplos:
	Color	<i>Chester</i> (Watt) <i>El apestoso hombre queso...</i> (Scieszka)
	Tamaño	<i>The monster at the end of this book</i> (Stone) <i>We are in a book</i> (Willems) <i>Chester</i> (Watt) <i>¡No interrumpas, Kika!</i> (Ezra Stein)

	Tipo	<i>Cuidado con los cuentos de lobos (Child)</i> <i>¿Quién teme al libro feroz? (Child)</i> <i>An undone fairy tale (Lendler)</i> <i>¡No interrumpas, Kika! (Ezra Stein)</i>
	Disposición espacial	<i>¿Quién teme al libro feroz? (Child)</i> <i>Cuidado con los cuentos de lobos (Child)</i> <i>Again (Gravett)</i> <i>¡No interrumpas, Kika! (Ezra Stein)</i>

Para concluir

El lector, como señala Dotras (1994), cobra un mayor protagonismo ante un texto de carácter metaficcional. Cuando se enfrenta a este tipo de textos deberá transitar entre los distintos códigos semióticos para descubrir la multiplicidad de significados (indeterminación, ambigüedad, discontinuidad), de referentes intertextuales (citas, alusiones, yuxtaposición con otros textos, etc.) y el cuestionamiento de las normas establecidas (parodia, ironía y sarcasmo) (Sipe, 2008: 31). Ante este tipo de obras, debe responder a las provocaciones que el texto le lanza durante la lectura. En este sentido, recordemos que Barthes (1980) señala que los textos son plurales y que se pueden leer e interpretar de diversas maneras de forma simultánea. Esta naturaleza polisémica se debe a los diversos códigos de significación que se entretajan en él y que le sirven al lector para establecer distintas interrelaciones y llegar a esas interpretaciones múltiples.

No obstante, debemos tener en cuenta que los álbumes metaficcionales exigen una madurez lectora puesto que metalepsis, mise en abyme, parodia y pastiche, cuestionamiento de la realidad y la ficción son mecanismos que requieren de un lector experimentado que descubra los dobles sentidos, las parodias, la inestabilidad de los mundos ficcionales y el proceso de construcción del propio texto literario (Sipe, 2008; Sipe & Pantaleo, 2008; Nikolajeva, 2005; Arizpe & Styles, 2004; Lewis, 2001 y Pantaleo, 2006, 2010). Son lectores que deben “read with a more reflective and detached awareness of how the processes of fiction are operating as they read” (Mackey, 1990: 179). Recordemos que todo texto supone un nuevo reto para el lector puesto que requiere la activación de una serie de conocimientos y estrategias para dotarlo de sentido. En este proceso, el lector se sirve de la experiencia de sus lecturas previas para avanzar en la lectura de nuevos textos, estableciendo conexiones, referentes

con otras obras anteriores que conforman su repertorio lector. Los jóvenes lectores deben habituarse a enfrentarse a textos con una temática y estructuras complejas, textos que requieren la puesta en funcionamiento de sus capacidades cognitivas, literarias y la activación de su intertexto lector.

Referencias bibliográficas

Referencias primarias

- Ahlberg, A. & Ingman, B. (2009) *The pencil*. London: Walker Books.
- Allsburg, C. van (2000). *Mal día en Río Seco*. México DF: FCE.
- Barnett, M. & Rex, A. (2012). *Chloe and the Lion*. New York: Disney-Hyperion.
- Child, L. (2003). *¿Quién teme al libro feroz?* Barcelona: Serres.
- Cleminson, O. (2011). *Otto, el oso del libro*. Barcelona: Juventud.
- Ezra Stein, D. (2012). *¡No interrumpas, Kika!* Barcelona: Juventud.
- Gerstein, M. (2009). *A Book*. New York: Roaring Brook Press
- Gravett, E. (2008). *Big book of Fears*. London: MacMillan.
- Gravett, E. (2011). *Lobos*. Buenos Aires: MacMillan.
- Lendler, I. & Martin, W. (2005). *An Undone Fairy Tale*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Mckinlay, M. & Rudge, L. (2011). *No bears*. Newtown: Walker Books.
- Müller, J. (2002). *El libro en el libro*. Barcelona: Serres.
- Nesquens, D. y Lorenzo, F. (2001). *Mermelada de fresa*. Madrid: Anaya.
- Scieszka, J. & Smith, L. (2004). *El Apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.
- Stone, J. & Smollin (2000). *The Monster At The End Of This Book*. London: Random House.
- Thomas, J. (2009). *Can you make a scary face?* New York: Beach Lane Books.
- Watt, M. (2009). *Chester*. Toronto: Kids Can Press Ltd.
- Watt, M. (2010). *La ardilla miedosa*. Barcelona: Almadraba.

Willems, M. (2012). *We are in a book*. New York: Disney-Hyperion.

Referencias secundarias

Anstey, M. (2002). “‘It’s Not All Black and White’: Postmodern Picture Books and New Literacies”, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(6). Pp. 444–457. Disponible en <http://faculty.tamuccommerce.edu/kroggenkamp/itsnotallblackandwhite.pdf>. Consultado el 5/08/2013

Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. Newark, DE: International Reading Association.

Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes*. México DF: FCE.

Barthes, R. (1980). *S/Z*. Madrid : Siglo XXI.

Camarero, J. (2004). *Metaliteratura: estructuras formales literarias*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Dotras, A. M (1994). *La novela española de metaficción*. Madrid: Ediciones Júcar.

Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. London; New York: Routledge.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Genette, G. (2001). *Umbrales*, México DF: Siglo XXI.

Gil González, Antonio J. (2005). “Variaciones sobre el relato y la ficción”, *Anthropos*, 208. Pp. 9-28.

Hassett, D.D. (2006). “Technological difficulties: A theoretical frame for understanding the non-relativistic permanence of traditional print literacy in elementary education”. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2). Pp. 135–159.

Hutcheon, L. (1989). *The Politics of Postmodernism*. London: Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London-New York: Routledge-Falmer.

- Mackey, M. (1990). "Metafiction for beginners: Allan Ahlberg's Ten in a Bed". *Children's Literature in Education*, 21(3). Pp. 179-187.
- McCallum, R. (1996). "Metafictions and experimental work". In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature*. New York: Routledge. Pp. 397-409.
- McHale, B. (1987). *Postmodernist Fiction*. London: Methuen.
- Nikolajeva, M. (1998). "Exit Children's Literature?", *The Lion and the Unicorn*. 22 (2). Pp. 221-236.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham, Maryland/Toronto/Oxford: The Scarecrow Press Inc.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- Pantaleo, S. (2005). "Young children engage with the metafictional in picture books" *Australian Journal of Language and Literacy*, 28 (1). Pp. 19-37. Disponible en <http://learningtobeliterate.wikispaces.com/file/view/Panta+metafictional.pdf>. Consultado el 16/07/2013
- Pantaleo, S. (2006). "Postmodernism, metafiction and "Who's afraid of the big bad book?". *The Journal of Children's Literature Studies*, 3 (1). Pp. 26-39.
- Pantaleo, S. (2010). "Mutinous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks". *Children's Literature in Education*. 41. Pp. 12-27.
- Sipe, L.R. (2001). "Picturebooks as aesthetic objects". *Literacy Teaching and Learning*, 6(1). Pp. 23-42.
- Sipe, L.R. (2008). *Storytime. Young children's literary understanding in the classroom*. Columbia: Teacher College Press.
- Sipe, L. R. & McGuire, C. E. (2006). "Young children's resistance to stories". *The Reading Teacher*, 60 (1). Pp. 6-13.
- Sipe, L. R., & Pantaleo, S. J. (2008). *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.

Stephens, J. & Watson, K (Eds.) (1994). *From picture book to literary theory*. Sydney: St. Clair Press.

Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London and New York: Methuen.

MINIFICCIÓN TEATRAL EN *PENÉLOPE Y LAS DOCE CRIADAS* DE MARGARET ATWOOD

Soledad Muñoz
Universidad de Barcelona
smunoz@ub.edu

Resumen

En la novela de Margaret Atwood, *Penélope y las doce criadas*, encontramos intercalados con la narración principal diversos capítulos que pueden ser leídos como auténticas minificciones. Nos centraremos en un capítulo en particular, una minificción teatral, para analizar los rasgos que la hacen una minificción, en especial su carácter intertextual y posmoderno, y para conocer y entender algunas de las reacciones lectoras que provocó en dos grupos de alumnos de secundaria.

Palabras clave: minificción, intertextualidad, mitología clásica, recepción lectora.

Abstract

In Margaret Atwood's novel *The Penelopiad* we find, inserted in the main narrative, several chapters that can be read as authentic minifictions. We will focus on a particular chapter, one theatrical minifiction, to discuss its postmodern and intertextual character and to know and understand some of the reader responses that it caused in two groups of high school students.

Keywords: short fiction, intertextuality, classical mythology, reader response.

Presentación

Afirma Lauro Zavala que «la minificción es la clave del futuro de la lectura, pues en cada minitexto se están creando, tal vez, las estrategias de lectura que nos esperan a la vuelta del milenio» (Zavala, 2000: 58). Y, más allá de que esta predicción se cumpla o no, lo cierto es que la minificción goza en nuestros días de una gran popularidad, propiciada en los últimos tiempos por la facilidad de transmisión e intercambio que permiten las nuevas tecnologías (Bustamante, 2012: 66). Asimismo, su lectura y estudio ha invadido ya las aulas de literatura, de aprendizaje de segundas lenguas, de talleres literarios, etc. (Bustamante, 2012: 65). Aquí radica, en buena medida, la importancia de dedicarle una especial atención a este género literario.

Es bien conocido que uno de los temas más fructíferos dentro de la minificción es la mitología clásica, que se retoma en estas creaciones mínimas de manera transgresora, lúdica e irónica. Así, resulta pertinente e incluso necesario, para la correcta comprensión, interpretación y disfrute de este tipo de textos, el conocimiento de los referentes míticos originales o convencionales.

Pues bien, en este trabajo hemos pretendido aunar, por un lado, el estudio de la minificción aplicado a un capítulo de una novela, *Penélope y las doce criadas* de Margaret Atwood, y, por otro, el análisis de las respuestas lectoras y de las asociaciones intertextuales que provoca en alumnos de secundaria y bachillerato.

Sobre *Penélope y las doce criadas*

En la obra de Margaret Atwood de la que nos ocuparemos, *Penélope y las doce criadas*, quedan reflejados dos de los aspectos más relevantes de la producción de esta escritora canadiense: por un lado, su compromiso literario con los derechos de las mujeres y, en especial, de aquellas que se encuentran en una situación más desfavorecida; y por otro, el gusto por la recreación de temas de la mitología griega.

Publicada en 2005 con el título original *The Penelopiad*, en esta novela Atwood se propone una reescritura crítica de la *Odisea* de Homero. En ella, Penélope nos explica su propia versión de la historia, de su vida y de algunos de los hechos más relevantes de la *Ilíada* y la *Odisea*; pero lo hace ya muerta, desde el Hades y en la época actual. Se trata, como se puede suponer, de una versión subversiva, paródica, irónica, posmoderna y femenina, en la que se van desacreditando buena parte de los mitos que aparecen en la literatura canónica sobre el tema: las proezas de Ulises, la entereza y

lealtad de Penélope, la honorabilidad de los distintos personajes de la *Odisea*... Para ilustrar el tono general que inunda la obra, basta como ejemplo la descripción física que hace Penélope de Ulises, en la que no nos lo presenta como el apuesto y legendario héroe que se nos describía en la *Odisea*, sino en la que lo compara directamente con un tentetieso, por sus piernas excesivamente cortas.

Pero, como hemos apuntado ya, en *Penélope y las doce criadas* el protagonista ya no es Ulises: si en la *Odisea* encontramos al héroe en primer plano y todos los personajes y acciones que en ella se describen giran a su alrededor, en la novela de Atwood quien aparece en el centro de la escena es Penélope y sus criadas. La esposa de Ulises nos va relatando su versión de los hechos con un discurso mordaz que, como hemos visto, ridiculiza a su marido, sus “supuestas hazañas”, a su suegra, a su propio hijo, etc. e incluso su propia imagen de mujer firme que resiste con entereza y resignación los envites del destino.

Pero Penélope no está sola en la ardua tarea de desmentir la versión de Homero: la acompañan, como conarradoras, sus doce criadas, aquellas que tejían el eterno sudario que debía entretener a los pretendientes, y las mismas que fueron asesinadas a sangre fría a manos de Ulises al final de la *Odisea*, acusadas de traición. Y es que en esta novela las doce criadas tienen una voz complementaria a la de la protagonista; su discurso se va alternando con el de Penélope, para ir desvelando una verdad paralela a la que esta explica. Esta verdad tiene que ver con la esclavitud a la que se las sometió desde su nacimiento, con las violaciones, la utilización como objetos y el menosprecio que debieron soportar, que culminó con su asesinato injustificado al final de la *Odisea*. Si en la obra de Homero su ahorcamiento se atribuye a una supuesta traición a sus amos, en *Penélope y las doce criadas* las muchachas se defienden y reivindican su inocencia arguyendo que solo habían fingido simpatía por los pretendientes en complicidad con una artimaña urdida por Penélope. El ardid que la reina orquestaba consistía en entretener a los pretendientes con la compañía de las jóvenes y la excusa del eterno sudario para posponer la elección del sucesor de Ulises, no solo para ganar tiempo hasta que este regresara, como sostenían las versiones tradicionales del mito, sino sobre todo, para poder disfrutar sexualmente de cada uno de los jóvenes.

Los coros de la novela como minificciones

Uno de los logros de la novela es precisamente la manera en que Atwood hace que se expresen estas coprotagonistas. Las doce criadas se dirigen a nosotros, los

lectores, a través de breves capítulos independientes entre sí, aunque interrelacionados, que se van intercalando a lo largo de toda la novela y que discurren paralelamente a la narración principal. El nombre que la autora da a estos capítulos, coros, no es arbitrario: con esta denominación los emparenta directamente con los coros de la tragedia griega, como ella misma sostiene en una nota aclaratoria al final de la obra. Y, al igual que los coros de la tragedia griega, estos capítulos van anticipando, de manera poética y subrepticia, esa verdad a la que hacíamos referencia y que culminará con la caída de la imagen arquetípica tanto de Ulises y su casta como, especialmente, de Penélope.

En cada uno de estos coros, que se alejan de la prosa que usa Penélope para acercarse a un discurso poético, se abordan distintos géneros literarios: canción, canción popular, idilio, balada, drama, conferencia, epílogo... Si el contenido de estos capítulos ya hace que se puedan leer como textos independientes, incluso extraíbles del conjunto de la novela, pues encierran una significación completa en sí mismos, el hecho de que en cada uno de ellos aparezca un género literario diferente refuerza aún más esta idea de independencia:

El coro de las criadas tendrá desde el principio un registro mucho más amplio que Penélope. La reina, que reconoce que en su época no había nada más ridículo que un aristócrata metido a artista, sólo sabe tejer su versión con un hilo, el del relato retrospectivo. Ellas dominan la canción popular, la de amor, la de saltar a cuerda, el planto, el idilio, la saloma, la balada. Pero no sólo saben cantar, también se atreven con las nuevas tecnologías: graban en vídeo el juicio de Odiseo. (Cabanilles, 2007; 127)

De todos estos coros hemos escogido, precisamente, este último al que se refiere Antònia Cabanilles, el que aparece en el capítulo 26 y que lleva por título “El juicio de Odiseo grabado en vídeo por las criadas”, pues reúne una serie de características que, como veremos, además de vincularlo directamente con la minificción, lo hacen especialmente interesante en cuanto a su recepción por parte del lector.

En este coro se está llevando a cabo un juicio: hay un juez, un abogado defensor, una audiencia... Lo que se está dirimiendo en él es la legitimidad o ilegitimidad del asesinato por parte de Ulises de los más de cien pretendientes que estaban asediando a su esposa y su palacio. La escena comienza ya avanzada la sesión, cuando el abogado defensor, en su alegato final, consigue convencer al juez de que aquella matanza estaba justificada y, por lo tanto, Ulises debía ser absuelto de todos los cargos. En ese momento las criadas que, tal como reza el título, estaban grabando en vídeo la escena,

interrumpen desde la audiencia el proceso judicial para exigir que su muerte también sea juzgada y que no quede impune.

Dado que el juez, aunque admite lo injustificado de la muerte de aquellas doce jóvenes, absuelve a Ulises de este crimen también, al entender que por tratarse de esclavas su amo quedaba autorizado a disponer de sus vidas a su antojo, las criadas invocan a las monstruosas Erinias para que persigan a Ulises por toda la eternidad: «Pisadle los talones, en la tierra o en el Hades, dondequiera que busque refugio, en canciones y en obras de teatro, en libros y en tesis, en notas al margen y en apéndices.» (Atwood, 2005: 172).

Características de “El juicio de Odiseo grabado en vídeo por las criadas” como minificción teatral

Para analizar este texto dentro de los parámetros de la minificción, nos basaremos en la definición de microrrelato que hace David Lagmanovich: «(...) ¿qué es un microrrelato? Nuestra respuesta es que si a un texto se le pueden atribuir los rasgos de brevedad, narratividad y ficcionalidad, se trata sin duda de un ejemplar del género que estudiamos» (Lagmanovich, 2009: 87).

Brevedad

Comenzando por la primera de las características que apunta Lagmanovich, podemos afirmar que, aunque este no es uno de los coros más cortos que encontramos en la novela de Margaret Atwood, cumple el requisito de brevedad que exige la minificción, pues se trata de una escena que se resuelve en menos de diez minutos. Es aplicable a él la condición de “anécdota comprimida” que señala la crítica como común a este tipo de textos, pues en este coro, concentrados en unas pocas líneas, suceden una serie de acontecimientos de gran relevancia para la historia del mito. Como señala Violeta Rojo en relación con esta condensación y precisión lingüística propias de la minificción:

Un minicuento posee anécdota comprimida porque la historia se narra de una manera absolutamente sintética, en la que no sobra ni una palabra, ni una acción. Esta comprensión incluye también la sugerencia. En el discurso se elimina todo lo superfluo y la acción es elidida de tal manera que se hace casi que desaparezca, por lo menos aparentemente. (Rojo, 1997; 567)

Narratividad

En cuanto a la segunda característica, la narratividad, es evidente que en este coro se producen una serie de hechos, suceden cosas. Se trata de unos acontecimientos que se derivan de varios relatos externos a la propia minificción, pues sus antecedentes se encuentran en la *Odisea* y se han venido presentando además en *Penélope y las doce criadas*, y que se irán desarrollando hasta el desenlace final del capítulo, en el que la sala de juicio queda sumida en el caos y las Erinias acuden para vengar el crimen.

Ficcionalidad

La tercera de las características que propone Lagmanovich, la ficcionalidad, es inherente a todo el relato, ya que este, en primer lugar, está basado de antemano en una historia ficticia, la de la *Odisea* y, además, despliega aún más el universo ficcional de esta, pues se trata de una narración que la expande con un relato fruto de la imaginación de la escritora canadiense.

Junto con estas características que subraya Lagmanovich como condiciones para hablar de minificción, encontramos en este coro otros rasgos señalados por la crítica como propios de este género.

Naturaleza híbrida y carácter proteico

Afirma Zavala, que “en todos los estudios sobre minificción hay coincidencia en el reconocimiento de que su característica más evidente es su naturaleza híbrida. La minificción es un género híbrido no solo en su estructura interna, sino también en la diversidad de géneros a los que se aproxima” (Zavala 2000: 51). Y esta hibridación es tan usual en este tipo de creaciones que entre la crítica se habla incluso de su carácter “proteico”, adjetivo derivado del dios de la mitología griega Proteo, conocido por su naturaleza cambiante: “El minicuento posee carácter proteico, de manera que puede adoptar distintas formas”, señala Violeta Rojo (Rojo, 2009; 34). Pues bien, queda patente en el texto que nos ocupa este gusto por la experimentación y la hibridación genérica, pues, aunque hasta el momento lo hemos situado dentro de las coordenadas del microrrelato sin aportar más detalles sobre su naturaleza genérica, hay que decir que no presenta la forma convencional de relato en prosa, sino que se trata más bien de una forma híbrida o, en la terminología de Irene Andrés- Suárez, “fronteriza”: su forma es la de una escena teatral, manteniéndose así también en este capítulo la variedad de géneros

literarios que se da en los coros. Sin embargo, este molde teatral es solo apariencia, pues, aunque el capítulo cuenta con diálogos y hasta acotaciones, se trata, en realidad, de un teatro fallido: hecho para la lectura, no para la representación. Irene Andrés-Suárez denomina este tipo de producciones “microtextos de naturaleza teatral” y las define así:

Con este membrete hacemos referencia a unos textos en prosa muy breves que, aunque presentan forma teatral, es decir, poseen acotaciones, actos, diálogos o monólogos, no parecen haberse concebido para la representación, sino para la lectura, y que, además, cuentan con un narrador que nos presenta los hechos e incluso los comenta. (Andrés Suárez, 2010: 134).

Autonomía

Uno de los aspectos en que más se ha hecho hincapié sobre la literatura minificcional es el de la autonomía: «La *autonomía* es esencial. No sólo queremos escribir textos breves, sino que aspiramos a que su brevedad sea significativa, rica, (...)» (Lagmanovich, 2009: 90) Y, efectivamente, este texto al que nos referimos, “El juicio de Odiseo grabado en vídeo por las criadas”, es autónomo o “redondo” en la terminología de Lagmanovich (2009: 90), pues contiene un significado completo y puede leerse de forma autónoma respecto al conjunto de la obra.

Fractalidad

Recogemos de la propuesta de análisis de Lauro Zavala uno de los rasgos que el crítico reconoce en la minificción, la fractalidad, entendida esta como la «tendencia a la fragmentación de una totalidad de sentido, de manera que cada uno de los fragmentos resultantes tenga una autonomía formal y semántica que permite interpretarlo en combinación con otros, independientemente de su lugar en una secuencia original» (Zavala, 2004: 87). Aunque el coro que nos ocupa sea autosuficiente y contenga un sentido completo en sí mismo, si lo ponemos en relación con el resto de los coros que aparecen en la obra de Margaret Atwood, comprobaremos, por un lado, que forma parte de una totalidad, pues todos los coros que en ella aparecen apuntan en una misma dirección, y, por otro, que el conjunto de estos coros encierra una significación que se ha fragmentado en cada uno de ellos. El mismo Zavala señala a este respecto:

Así como existe el concepto de *cuentos integrados* para referirse a series de cuentos reunidos por su autor en un mismo volumen, cuyos rasgos comunes permiten ser leídos como una novela fragmentaria, también podemos hablar

entonces de minificciones integradas, es decir, series de minifcción que pueden ser leídas como series de cuentos fragmentados o, simplemente, como novelas. (Zavala, 2004: 88).

Intertextualidad

Llegamos ahora a uno de los aspectos que más sobresalen en este capítulo, la intertextualidad. La crítica especializada en minifcción coincide en que uno de los rasgos característicos de este género es su gusto por la intertextualidad, y aunque este sea un recurso no exclusivo de este tipo de literatura, creemos, con Irene Andres-Suárez que, «en su caso, va mucho más allá de ser un mero motivo o recurso retórico, es un componente estructural que permite y fomenta la contracción textual y la astringencia lingüística» (Andres-Suárez, 2010:103). Huelga señalar el carácter intertextual del texto que nos ocupa en lo que se refiere a su hipotexto principal, la *Odisea* de Homero: se trata de una intertextualidad explícita que la autora subraya desde el principio de la obra y que la misma narradora principal, Penélope, también sostiene. Es un hipotexto fácilmente identificable, y más teniendo en cuenta que la *Ilíada* y la *Odisea* son dos de los conjuntos de relatos míticos más conocidos en la literatura occidental. Andres-Suárez subraya la importancia de este tipo de hipotextos ampliamente conocidos y con una larga tradición tanto literaria como no literaria, pues entiende que para que el proceso de recepción funcione correctamente y para que el lector pueda descifrar las claves literarias que ofrece el texto, «el escritor debe apoyarse en tradiciones narrativas identificables en un repertorio cultural amplio y universalmente conocido, ya que de otro modo el receptor no podrá descifrar por su cuenta lo que está implícito» (Andres-Suárez, 2010: 80). Asimismo, no podemos obviar un detalle fundamental de este capítulo: se hace referencia explícita al libro de la *Odisea* de Homero, que el juez tiene entre sus manos y que utiliza como testimonio del crimen cometido. Se trata de una referencia metaliteraria y metaficcional, recurso muy utilizado por la minifcción y por la literatura posmoderna en general.

Pero este coro lleva la intertextualidad más lejos aún: además de la relación con las obras de Homero, el juicio que en él se lleva a cabo nos remite, de manera tácita, y quizás más difícilmente identificable, a otro juicio importante de la mitología griega, el de Orestes, otro de los personajes presentes en la novela de Margaret Atwood. Recordemos que Orestes, tras haber asesinado a su madre, Clitemnestra, había quedado también a merced de las vengadoras y terribles Erinias, y que debió ser defendido en un juicio en el Aerópago de Atenas, en el que Apolo actuaba como abogado defensor.

El final de este coro es, además, pretendidamente intertextual: ya en las últimas líneas, cuando el caos y el desconcierto reinan en la sala, una serie de personajes, entre los que podemos identificar, por ejemplo, a la *Libertad guiando al pueblo* de Delacroix, se “cuelan” en la escena. La irrupción en la trama de estos personajes que en principio no guardan relación alguna ni con la *Odisea*, ni con la mitología, ni con el juicio en cuestión, pone de manifiesto la voluntad de la escritora de imprimir un carácter marcadamente intertextual a este coro.

Inicio in medias res

Directamente relacionado con la intertextualidad, encontramos otra de las estrategias características de la minificción, el inicio *in medias res* (Zavala, 2007; Lagmanovich, 2009). Como afirma Zavala: «en las minificciones modernas y posmodernas el inicio es enigmático, es decir, anafórico, *in medias res*, lo que los formalistas rusos llamaban inicio *descriptivo* (es decir, un primer plano o detalle)» (Zavala, 2007: 98). Como ya anticipábamos, la primera imagen que tenemos del juicio es cuando este ya está llegando a su fin, justo en el momento del último alegato del abogado defensor de Ulises. Este inicio es posible, incluso extrayendo el capítulo de la novela, porque el lector, por su bagaje literario y cultural, es capaz de recuperar la información referente a los personajes que intervienen, al modo en que suele desarrollarse un juicio en la época contemporánea, y así puede situarse en la escena y aventurar una hipótesis más o menos plausible sobre el desarrollo de la causa. Violeta Rojo, retomando los conceptos acuñados por Eco (1981) y Van Dijk (1980), denomina “cuadros” a esta estrategia de creación, entendiéndolos como «estructuras de datos que sirven para representar una situación estereotipada» y añade:

En el minicuento el uso de cuadros es imprescindible para conseguir la brevedad y la condensación de la anécdota. En el minicuento se usan en gran medida cuadros intertextuales, con los que se logra una mayor brevedad. El autor de minicuentos debe conseguir un tema tan conocido que no tenga que dar largas explicaciones, ni deba perder tiempo ubicando al lector. Es por esto que con frecuencia los minicuentos tienen como protagonistas a héroes míticos, personajes literarios o arquetipos del cine (Rojo, 1993: 567).

Humor

Otra de las características más definidas del microrrelato es la incorporación del recurso del humor. Como ya han señalado críticos como Dolores Koch (1981) o, más adelante, Irene Andres-Suárez (2010), Violeta Rojo (2009) y Lauro Zavala (2007), se da

en el microrrelato la incorporación de un humorismo que utiliza la paradoja, la ironía y la sátira: «la minificción siempre surge como consecuencia de un acto de relectura irónica o paradójica de convenciones textuales, ya sean genéricas o ideológicas (o ambas)» (Zavala, 2007: 96).

Autores como Monterroso o Denevi, por poner tan solo dos ejemplos de escritores de minificción, recurren frecuentemente a temas de la mitología clásica, de la *Ilíada* y la *Odisea* especialmente, para subvertirlos desde la ironía y la sátira. Es más o menos el mismo proceso que ejerce Atwood en toda la obra y que llega a su máxima expresión en este capítulo en el que tiene lugar un juicio cargado de elementos y situaciones disparatadas que nos llevan a esbozar más de una sonrisa. Como señala Violeta Rojo:

Se hacen parodias eruditas, se inventan libros y personajes (a la manera de Borges), se da una nueva mirada a los clásicos, desde otro punto de vista y quitándoles solemnidad, incluso se puede llegar a cierto chiste elegante, como en el caso de algunos textos de Alfonso Reyes. Por supuesto, el humor de los minicuentos no es directo sino elaborado, basado en el equívoco cultural, que jamás daría como resultado una carcajada, sino una sonrisa (Rojo, 2009; 74-75)

Equívoco cultural que, en el texto que nos ocupa, viene dado, en gran medida, por la superposición de contextos que se produce en el coro: los crímenes que se están juzgando sucedieron hace miles de años, y como contraste paródico la autora sitúa la escena misma y el procedimiento judicial en la época actual, de manera que el juez y el abogado defensor de Ulises hacen uso de una retórica, una moral y una lógica propias de la justicia contemporánea, sin olvidarnos además de que el juicio está siendo grabado en vídeo por las criadas. Este solapamiento de épocas lleva a ambigüedades y equívocos hasta el punto de que causa algunos problemas al juez cuando decide absolver a Odiseo también del asesinato de las criadas:

Sin embargo, su cliente vivía en otros tiempos. Entonces las normas de conducta eran diferentes. Sería inoportuno que este incidente, lamentable pero de poca importancia, manchara una carrera por lo demás extraordinariamente distinguida. Además, no quiero cometer un anacronismo. Por lo tanto, debo desestimar la acusación (Atwood, 2005: 171).

Lo que las palabras del juez rezuman, no es sin embargo, un humor benévolo, inocente, sino más bien un humor negro, sarcástico, que es el más comúnmente utilizado por los autores de minificción, tal como afirma Andres-Suárez:

En este contexto, nada más natural que el microrrelato –en buena medida, un fruto de las vanguardias- adopte muy pronto todos los recursos mencionados y se decante hacia lo que se ha llamado el “humor negro” o “humor del absurdo” (...) Por regla general, el humor negro, especialmente representado en el microrrelato español, requiere una dosis equilibrada de ironía y sarcasmo y suele estar acompañado de la provocación y de la subversión (...). (Andres-Suárez, 2010;122).

Interés por los márgenes de la sociedad

Otro aspecto importante, menos señalado por la crítica pero que merece especial atención en relación con el capítulo que nos ocupa, es la focalización del interés de algunos autores de minificción en sectores de la población marginales u olvidados por la literatura tradicional, tal como resalta Francisca Noguero: l

Finalmente, en los últimos tiempos percibimos su deuda con la estética de la Posmodernidad a través de textos que parodian las obras convertidas en cánones culturales por la generación anterior y, sobre todo, por su incidencia en los márgenes, en las periferias (sociales, sexuales y étnicas), relegadas hasta ahora a un segundo plano en la historia de la literatura (Noguero, 2002).

Y, efectivamente, el objetivo principal de la novela de Margaret Atwood es el de denunciar lo ignominioso de la muerte de aquellas jóvenes, las doce criadas de Penélope, y el olvido al que las ha sometido la literatura, desde Homero hasta la actualidad. Si recordamos la sentencia dictada por el juez -«Sería inoportuno que este incidente, lamentable pero de poca importancia, manchara una carrera por lo demás extraordinariamente distinguida»- podremos observar esa intención de denuncia de la indiferencia ante la muerte de las muchachas, que atribuye especialmente a su doble condición de mujeres y esclavas.

Posmodernidad

Todos estos rasgos que hemos venido analizando hasta ahora, la intertextualidad, el humor escéptico, la fractalidad, la hibridación genérica, el gusto por lo marginal, etc., convergen en uno, que es señalado como uno de los aspectos más distintivos de la minificción y que también se encuentra presente en nuestro coro: el carácter posmoderno. De hecho, la palabra posmoderno aparece en la sucinta definición de minificción que propone Zavala: «La minificción no es un minicuento, sino un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno.» (Zavala, 2007: 96). Para saber a qué nos referimos con el término

posmoderno, el propio Zavala nos ofrece una descripción que tiene muy en cuenta la intertextualidad:

La dimensión posmoderna de un texto o de una interpretación intertextual posmoderna consiste, precisamente, en la superposición de elementos clásicos y anti-clásicos. Así, por ejemplo, es posible resemantizar un texto clásico al asociarlo con otros textos modernos (o resemantizar un texto moderno al asociarlo con un texto clásico), produciendo así una yuxtaposición que llamamos “posmoderna” a partir de esta mirada asociativa. Es en este sentido que se puede afirmar que la lectura posmoderna de un texto cultural es responsabilidad de las asociaciones intertextuales que el lector proyecta sobre ese texto. (Zavala, 2007: 32).

En este coro encontramos la vertiente clásica, correspondiente a la tradición literaria sobre la guerra de Troya, las aventuras de Ulises y la vida de los distintos personajes míticos de las obras de Homero. Esta vertiente queda representada, fundamentalmente, por la *Odisea* y es materializada en este coro a través del ejemplar del texto homérico que el magistrado revisa para emitir un veredicto. La vertiente moderna, de ruptura, tiene lugar gracias a esta superposición de contextos, siglo VIII a. C. y siglo XXI, en el que se produce una confrontación moral e ideológica y en el que los supuestos de la obra de Homero se ponen en tela de juicio.

Lytard (1987:4) nos habla de la posmodernidad como la manifestación de la caída de los grandes relatos de la historia occidental: marxismo, psicoanálisis, cristianismo, capitalismo, etc.: «se tiene por “posmoderna” la incredulidad con respecto a los metarrelatos», sostiene. También la caída de los grandes metarrelatos de la literatura: «La función narrativa pierde sus funtores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, etc., cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas *sui generis*» (Lytard, 1987: 4). En esta obra de Margaret Atwood cae Ulises, y con él cae también su arquetipo, el ideal que representaba, junto con el prestigio de sus aventuras, el objetivo que perseguía, el honor del que hacía gala; cae también el relato de la esposa abnegada y fiel, Penélope, el paradigma de la esposa irreprochable; cae, a su vez, la historia que la protagonista, Penélope, ha ido construyendo para nosotros durante toda la obra, pues queda desmentida por las criadas; cae, además, en este coro el mito de la justicia, representado por un juez que desestima la acusación de asesinato de las criadas casi por mera desidia.

Además de lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que este coro es posmoderno, al igual que el conjunto de la novela de Margaret Atwood, porque supone un derrumbamiento continuo de normas genéricas -hecho que hemos ido advirtiendo a

lo largo de los capítulos del coro-, de convenciones textuales, ideológicas y literarias. Pues, como señala Lyotard en *La Posmodernidad (explicada a los niños)*:

Un artista, un escritor posmoderno, están en la situación de un filósofo: el texto que escriben, la obra que llevan a cabo, en principio, no están gobernados por reglas ya establecidas, y no pueden ser juzgados por medio de un juicio determinante, por la aplicación a este texto, a esta obra, de categorías conocidas. Estas reglas y estas categorías son lo que la obra y el texto investigan (Lyotard, 1987b: 25)

Algunas respuestas lectoras de alumnos de literatura

Sostiene David Lagmanovich que «la lectura de microrrelatos se ajusta a las posibilidades de empleo del tiempo de los hombres y mujeres cuya vida transcurre en la sociedad contemporánea» (Lagmanovich, 2009: 92). Sin embargo, aunque esto sea cierto *a priori*, no debemos asociar la lectura del microrrelato con un lectura fácil, pues en la minificción «autor y lector se ven impelidos a un laborioso y exigente proceso de creación y recepción respectivamente, que se ve facilitado por la complicidad establecida entre ambos» (Bustamante, 2012: 62). En palabras de Lagmanovich lo que el microrrelato nos ofrece a los que somos sus lectores es ni más ni menos que la *participación* (Lagmanovich, 2009: 92). Participación a la que el autor de microrrelatos incita al lector pues «le obliga a poner de su parte lo que la extrema síntesis del texto le escamotea» (Andrés Suárez, 2010: 66). Y esta posibilidad y exigencia de participación aumenta cuando nos enfrentamos a minificciones intertextuales ya que «los cuadros, la intertextualidad y la hipertextualidad hacen que el lector tenga que aplicar su memoria semántica constantemente. Y producen textos que sólo se completan con la participación muy activa del lector» (Rojo, 1997: 567).

Pues bien, para este trabajo, estudiamos las reacciones lectoras de dos grupos de alumnos de literatura (4º de ESO y 1º de Bachillerato) ante la novela de Margaret Atwood. Utilizando un método de recogida de datos de elicitación del pensamiento, el diario de lectura, nos aproximamos a la manera en que estos lectores comprendían e interpretaban el texto, teniendo en cuenta que este suponía una reelaboración subversiva de un mito clásico y poniendo especial atención en cómo procesaban este hecho.

En el presente artículo daremos cuenta de algunas de las reacciones lectoras de estos alumnos ante estos coros, y en especial, del que hemos venido analizando.

Hemos podido discriminar dos tendencias en general, que se dan indistintamente en los dos grupos de alumnos:

La primera, de incompreensión y rechazo a los coros; algunos alumnos se mostraron especialmente reacios a ellos hasta el punto de que admitían abiertamente haber omitido su lectura y haber pasado directamente a los capítulos narrados por Penélope, en prosa y en un lenguaje más directo. Este desagrado por los coros se hacía extensivo a sus narradoras, las criadas, quienes en muchas ocasiones despertaban animadversión debido, en parte, a su lenguaje y estilo herméticos. Es el caso de una alumna que en su diario plasmaba, en varias ocasiones, opiniones como la siguiente: «¡Ridículo! Odio los coros», o «¿Otro canto? ¡Nooooooooo!». También es significativo el caso de otro estudiante que no lograba articular este coro con el conjunto de la novela y escribía: «No entiendo esto... No me gusta... Parece fuera de lugar».

Una segunda reacción lectora la encontramos en alumnos que, a pesar de que reconocían en algunos momentos los problemas de comprensión a los que les enfrentaban estos coros, eran capaces de disfrutar con el reto de interpretación y con la lectura lúdica y poética que estos les proponían. Así, encontramos, por ejemplo, una lectora que se mostraba intrigada desde el principio de la novela por el papel que juegan en ella estos capítulos y que iba intuyendo la relevancia que tienen para el conjunto de la obra:

«Aún no sé averiguar realmente cuál es el papel de estas criadas, pero sí noto que a medida que avanzan los capítulos tienen más peso en la historia».

Del mismo modo, comprobamos cómo los lectores expresan sus dificultades de comprensión:

«Los ciclos lunares, las doce criadas, los doce meses, doce hachas ¡me he perdido! ¿Que deberían ser trece y la decimotercera era Penélope? Me he hecho un lío... Este capítulo no lo he entendido muy bien».

Podemos observar también cómo otra lectora captaba el carácter independiente, variado y poético de los coros, aunque a veces no consiguiera integrarlos en el conjunto de la novela:

«Me parece bien que cada dos o tres capítulos (más o menos) haya uno que sea una canción, un poema, una pequeña historia aparte... Así después de un capítulo largo se hace todo más ameno».

A pesar de las dificultades de comprensión que entrañan, la valoración de estas minificciones por parte de estos lectores es positiva, también en lo que se refiere al

capítulo que nos ocupa. Señalan y aplauden, por ejemplo, la superposición de contextos que se da en el coro y el efecto humorístico y sarcástico que tiene:

«Se supone que todo esto es de hace millones de años en la antigua Grecia (aunque sea mentira) y lo mezclan con un juicio que es algo actual y grabado en vídeo aun más actual! ¡Queda muy original!».

Y otro alumno:

«Impresionante, un juicio increíble, ¿no crees diario? Es muy gracioso, sobre todo el papel del juez. Esto es material de primera para hacer una obra de teatro, una comedia, a todo el mundo le gustaría. Lo más divertido es el final, en que el juez se queda solo y confuso».

También valoran la elección del género que hace la autora para narrar lo sucedido:

«Por otra parte me gusta que hayan hecho como un teatrillo para representar el juicio».

La principal conclusión que hemos podido extraer del análisis de los diarios de lectura de esta novela es que tanto los alumnos que han valorado estéticamente los coros como los que los han rechazado mostraban algunas dificultades de comprensión de estos textos: por su lenguaje más poético, elíptico y ambiguo, por la variedad de géneros literarios que a veces los confundía, porque discurrían de manera paralela y a veces contradictoria a la narración de Penélope... En resumen, porque para entenderlos debían reflexionar más, realizar seguramente más de una lectura y aportar una significación extra que el texto no ofrecía, que solo sugería.

Afirma Lagmanovich que «en la lectura del microrrelato, nos sentimos también autores. Hay tanto de elisión, alusión y sugestión en el microrrelato, que nuestra función pasa a ser no tanto absorberlo como de hecho construirlo» (Lagmanovich, 2009: 93). Y es posible que algunos lectores, como los que rechazaban nuestros coros, simplemente no quieran ser coautores de estas minificciones y no quieran aportar esa significación adicional que estos textos “escamotean”; y están en su derecho. Aunque también es probable que sencillamente necesiten concederles una segunda oportunidad, una segunda lectura.

Referencias bibliográficas

- Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto.
- Atwood, M. (2005). *Penélope y las doce criadas*. Barcelona: Salamandra.

- Bustamante, L. (2012). "De cómo el microrrelato se ha convertido en un fenómeno cultural". *Fabula: revista Literaria*, nº 33 p. 62-68.
- Cabanilles, A. (2007). "[Las criadas de Penélope, escribir la violencia](#)" en *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, n.º 2. Pp. 116-131. Consultado el 10/09/2013.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Koch, D. (1981). "El micro-relato en México: Torri, Arreola, Monterroso y Avilés Fabila", *Hispanamérica*, nº 30, Pp. 123-130.
- Lagmanovich, D. (2009). "El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones", *Revista Iberoamericana*, nº 36, Pp. 85-96.
- Liotard, J.F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Liotard, J.F. (1987b). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Noguerol, F. (2002). "[Tendencias del micro-relato hispanoamericano \(1960-2002\)](#)", *Literatura.com*, Monográfico Relato Hiperbreve. Consultado el 10/09/2013.
- Rojo, V. (1997). "El minicuento: caracterización discursiva y desarrollo en Venezuela" en Pacheco, C. y Barrera, L. (Eds.) (1997), *Del cuento y sus alrededores: aproximaciones a una teoría del cuento*. Caracas: Monte Ávila. Pp. 565-573.
- Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Caracas: Equinoccio.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso narrativo*. México: Siglo XXI.
- Zavala, L. (2000). "[Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad](#)", *El cuento en red*, nº 1, Pp. 50-60.
- Zavala, L. (2004). "Las fronteras de la minificción", en Noguerol, F. (Ed.), *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Zavala, L. (2007). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo. Teoría y análisis de la narrativa en literatura y en cine hispanoamericanos*. Tesis Doctoral. Ciudad de México: El colegio de México.

ESCRITURA HIPERTEXTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LAS MINIFICIONES DE PEER GYNT

María Isabel de Vicente-Yagüe, isabelvyague@um.es

María Marco, maria.marco@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

A partir de la audición de la suite *Peer Gynt* nº1 de Edvard Grieg y la lectura de “El lobito bueno” de José Agustín Goytisolo, presentamos en Educación Primaria una experiencia didáctica de creación hipertextual, basada en la reescritura verbal de los hipotextos musical y literario. Pretendemos estimular la conciencia intertextual y metaficcional del alumnado, pues no solo se activa la conexión entre los textos de diferente signo artístico, sino que la atención hacia el mismo proceso creativo supone la principal herramienta metodológica para la elaboración de minificciones. Finalmente, cada minifcción es el resultado creativo de la combinación de parámetros rítmicos, tímbricos y estructurales musicales en un texto verbal; cada creación supone una transposición de lenguaje y género por reducción ficcional de una composición musical a un texto literario, enriquecido con disparatadas aventuras de inspiración cuentística.

Palabras clave: hipertextualidad, minifcción, reescritura verbal, texto musical.

Abstract

After listening to Edvard Grieg's *Peer Gynt* nº1 and having read "El Lobito bueno" by José Agustín Goytisolo, in Primary Education we propose a didactic hypertextual experience based on the verbal rewrite of the musical and literary hypotexts. We hope to stimulate the intextual and metafictional conscience of our pupils; not only is the connection between texts of different artistic signals activated, but also attention is focused on the creative process as the main methodological tool in the elaboration of minifictions. Finally, each minifiction is the creative result of the combination of rhythmic, tonal and structural musical parameters within a verbal text; each creation supposing the transposition of language and genre in order to reduce a musical composition into a literary text, enriched with fantastical fairy tale adventures.

Keywords: hypertextuality, minifiction, verbal rewrite, musical text.

***Peer Gynt* y Goytisolo en un contexto educativo hipertextual**

La compleja red de relaciones textuales implicadas en el proceso receptor de toda obra artística exige que, desde el propio ámbito educativo, el estudio de la literatura, la música o las artes plásticas reciba un enfoque abierto y activo del objeto de análisis, permitiendo la incorporación de significados procedentes de experiencias literarias, musicales o plásticas previas. El intertexto lector (Mendoza, 2001) juega aquí un papel fundamental, por lo que nuestra misión como docentes deberá dirigirse a la formación y activación del mismo con vistas a una adecuada y completa interpretación de las obras en su fase de recepción. Así pues, en este trabajo pretendemos estimular en el alumnado de Educación Primaria estrategias conectivas, interactivas e intertextuales, encaminadas hacia un tipo de creación hipertextual, que responda a la configuración plural de los productos artísticos existentes, a partir del análisis de la suite *Peer Gynt* nº1, Op. 46, de Edvard Grieg y del poema “El lobito bueno” de José Agustín Goytisolo.

La naturaleza misma de *Peer Gynt* es hipertextual. La figura de Peer Gynt aparece en escena el 24 de febrero de 1876. El dramaturgo Henrik Ibsen había ofrecido a Edvard Grieg la composición de la música incidental de su obra que, aunque en un principio supuso muchas dificultades al músico, terminó procurándole su fama internacional. Posteriormente, Grieg seleccionaría ciertos números en 1888 y 1891 para la elaboración de las dos suites homónimas, op. 46 y op. 55, respectivamente. De igual modo, en 1938, Egk compondría una ópera basada en la obra dramática y en 1947, Saeverud realizaría una nueva versión musical para la escena (Sadie, 2000; Tranchefort, 2008). Actualmente, las posibilidades didácticas de esta aventura literario-musical ya han sido advertidas por Palacios (2002), director artístico de una atrayente y exitosa colección de cuentos infantiles musicales, “La mota de polvo”, que ha incluido la historia con un nuevo texto de Carmen Santonja e ilustraciones de Jesús Gabán. Esta colección, incluso, ha lanzado recientemente una versión para iPad del mismo, que posibilita a través de un formato multimodal la lectura digital de sus (hiper)vínculos; se trata de un espacio cibertextual que muestra el despliegue del paradigma hipertextual en el actual contexto tecnológico y social (Mendoza, 2012).

En segundo lugar, el poema “El lobito bueno” de Goytisolo nos transporta a un mundo al revés dominado por personajes de cuentos populares con cualidades opuestas a las del arquetipo conocido. Su análisis, pues, nos obliga a realizar conexiones intertextuales con relatos previos, estableciendo un vínculo de negación y de

extrañamiento con las lecturas rescatadas del intertexto lector. El carácter hipertextual que presentan estos versos despierta en el alumnado el recuerdo de una amplia diversidad de hipotextos posibles asociados: *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos* o *El lobo y los siete cabritos*, para el personaje del lobo, y *Cenicienta*, *Blancanieves* y *los siete enanitos* o *La Bella durmiente*, para el personaje del príncipe, por ejemplo.

Por otra parte, leer y escribir van de la mano en el contexto didáctico de la literatura. Leer para escribir o escribir para leer representan un movimiento recursivo y circular, en el que cada término depende del otro, motivando o activando el proceso contrario. La lectura proporciona modelos léxicos, sintácticos y estilísticos que facilitan la tarea de expresión escrita, al reproducir e imitar el alumno lo aprehendido en los textos: lo que escribimos es una consecuencia de lo que leemos. De igual forma, escribir literatura procura la comprensión de las claves y el pacto literario que el alumno deberá descubrir en sus lecturas, adquiriendo una mayor autonomía en el juego interpretativo creado por el autor. En este sentido afirmaba Colomer que “escribir cuentos ha pasado a ser un instrumento importante de la educación literaria de los niños, ya que moviliza en forma activa y gratificante sus conocimientos implícitos o explícitos sobre cómo se construye una narración literaria” (Colomer, 2005: 221).

En un segundo nivel, leer hipertextos o escribir hipertextos son tareas que asumen, además, una perspectiva amplificada de interpretación y composición, generada por medio de las redes semánticas que entrelazan los discursos en su configuración textual. El marco hipertextual que domina el panorama literario presenta nuevos retos en la actividad lectora y es aquí, pues, donde interesa destacar la cuestión de la competencia literaria del alumno y, consecuentemente, de la formación literaria requerida para el análisis de estos nuevos textos que viajan entre textos, de nuevos textos que dialogan con otros textos. Mendoza comenta la funcionalidad del hipertexto en los siguientes términos:

La funcionalidad del hipertexto permite que, a través del *despliegue* de sus componentes inter-/hipertextuales, el lector compruebe la presencia de otros textos (en sentido amplio, *citas* intertextuales) y cómo esas citas conectan un (hiper)texto con otras obras y producciones, lo que es esencial en el hecho literario. Ese despliegue es una clave de la funcionalidad de los sistemas hipertextuales: el hipertexto cobra sentido al revelar sus componentes, es decir, al desarrollar, mostrar, desplegar sus referentes (Mendoza, 2012: 17).

Por último, los talleres de escritura creativa cultivados por Gianni Rodari (2011) en los años setenta son un buen ejemplo del propósito interdisciplinar, hipertextual e

imaginativo que debe guiar la tarea diseñada por el docente. Muchas de las estrategias por él propuestas responden a la necesidad de vincular textos y conocimientos en una disparatada e ingeniosa presentación literaria, ofreciendo las claves lingüísticas de una lúdica gramática de la fantasía. En esta línea productiva, insertamos nuestra experiencia de innovación didáctica, no solo movida por un afán previo de re-conocimiento intertextual (Vicente-Yagüe, 2012a), sino igualmente motivada por un diálogo semiótico entre diferentes códigos artísticos, que conduzca al alumnado a una reconstrucción artística hipertextual de los hipotextos literario y musical seleccionados. Con tal fin, el estudio de los aspectos estructurales y narrativos que el lenguaje musical presenta, estableciendo paralelismos con la configuración habitual del arte de la palabra, será fundamental en el desarrollo interdisciplinar de la compleja tarea literario-musical diseñada.

Objetivos

Los objetivos de la experiencia de innovación didáctica que presentamos en este trabajo, divididos en objetivo general y objetivos específicos, son los siguientes:

Objetivo general

- Promover en el aula de Educación Primaria la creación de minificciones a partir del análisis comparativo de las estructuras narrativas musicales que presenta la suite *Peer Gynt* nº1, Op. 46, de Edvard Grieg con las características estructurales de los textos literarios, y del análisis poético de “El lobito bueno” de José Agustín Goytisolo.

Objetivos específicos

- Estimular la conciencia intertextual y metaficcional del alumnado, activando la conexión entre textos de diferente signo artístico y dirigiendo su atención hacia el mismo proceso creativo.
- Activar el intertexto lector del alumnado a partir de la lectura de “El lobito bueno” de José Agustín Goytisolo, estimulando la resonancia y el eco de lecturas o vivencias orales previas, pertenecientes a la cuentística tradicional.
- Proporcionar al alumnado las estrategias cognitivas, interpretativas y creativas necesarias de lectura, audición musical y análisis de

musicogramas, dirigidas a un correcto desarrollo de la tarea final hipertextual planificada.

- Potenciar la creatividad e imaginación de los alumnos, así como desarrollar su gusto artístico y sentido estético en el transcurso del taller de creación hipertextual.

Experiencia de innovación didáctica: estrategias metaficcionales de escritura hipertextual

Esta experiencia de innovación didáctica se ha llevado a cabo con el alumnado de 6º curso de Educación Primaria (un total de 38 discentes, divididos en dos líneas) de un centro educativo de la Región de Murcia, durante el curso 2012/13, en el cual desempeñamos nuestra labor docente en el área de Educación Artística (Música). No existe un perfil generalizado que describa dicho alumnado, pues encontramos variedad de actitudes y capacidades en cuanto a su interés por el trabajo y sus destrezas y aptitudes de aprendizaje, respectivamente. Contamos con aprendices que se estimulan con los retos y se esfuerzan por lograrlos, así como con alumnos difíciles de motivar o que disimulan sus dificultades con la inapetencia por la cultura en general. Atender, pues, a las necesidades de estudiantes tan diversos supone un gran desafío educativo, que se plantea desde la estrategia metodológica del aprendizaje basado en tareas y del acceso multimodal a una pluralidad de códigos artísticos (musical, literario, plástico), los cuales interactúan con naturalidad en las tareas diseñadas con proyección interdisciplinar.

La intervención didáctica, en conexión con el Real Decreto 1513/2006 y, más concretamente, con el Decreto 286/2007, despliega una tarea compleja dividida en cinco fases, realizadas en el transcurso de seis sesiones: a) Aproximación al hecho literario-musical; b) Comprensión auditiva de la estructura musical; c) Edvard Grieg y José Agustín Goytisolo; d) *Inventio* y *dispositio*: estructuras narrativas musicales y personajes; e) *Elocutio*: realización de la minificción.

a) Aproximación al hecho literario-musical

En primer lugar, se desarrollaron dos debates, con el fin de averiguar los conocimientos previos de los alumnos acerca de los ejes conceptuales que serían tratados posteriormente, así como aproximar a los mismos a los contenidos y las características narratológicas de la música desde la perspectiva cinematográfica:

- El cuento popular: personajes y tramas.

Los alumnos aportaron a la clase, a través de narraciones orales, los cuentos que poseían en su todavía limitado intertexto y que, en su mayoría, habían sido conocidos igualmente en la vertiente oral de la lengua.

- La música en el cine: tipología y estructura narrativa musical.

Se escucharon ejemplos musicales de bandas sonoras sugeridas por los alumnos (*Up*, *Los chicos del coro*, *Avatar*...) mediante la pizarra digital, que fueron comentados según las características narratológicas musicales acordes con la acción dramática.

b) *Comprensión auditiva de la estructura musical*

En la segunda sesión, se procedió a la escucha de los movimientos musicales “La mañana” y “En la gruta del rey de la montaña”, pertenecientes a la suite *Peer Gynt* nº1, Op. 46, de Edvard Grieg (1993). Dialogamos con el alumnado sobre el carácter de dichas piezas y comentamos las características de tonalidad, tempo, textura y timbre, aspectos que más tarde serían tenidos en cuenta para la reescritura literaria del texto musical en una minificción. En este sentido, hemos de destacar que solamente nos interesó el carácter descriptivo y narrativo de los elementos musicales, los referentes literarios de Ibsen que la suite apoyó en su origen no fueron tenidos en cuenta a lo largo de la experiencia de innovación. Así, tras una lluvia de ideas, que generó una rica diversidad de ambientes sugeridos por las piezas musicales, se trabajó en la estructura a través de su representación simbólica en los musicogramas (figuras 1, 2 y 3).

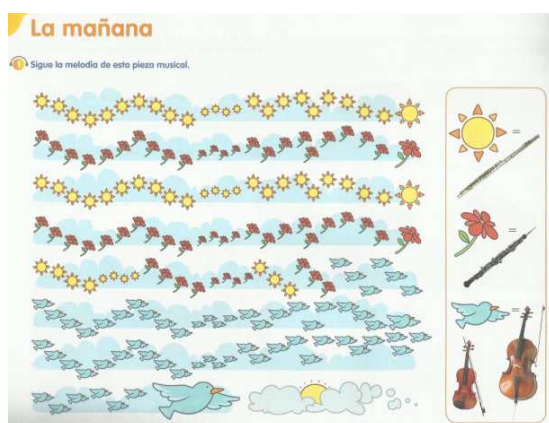


Figura 1. Musicograma “La mañana”.
Fuente: Brandi (2012: 28)



Figura 2. Musicograma
“En la cueva del rey de la montaña”.

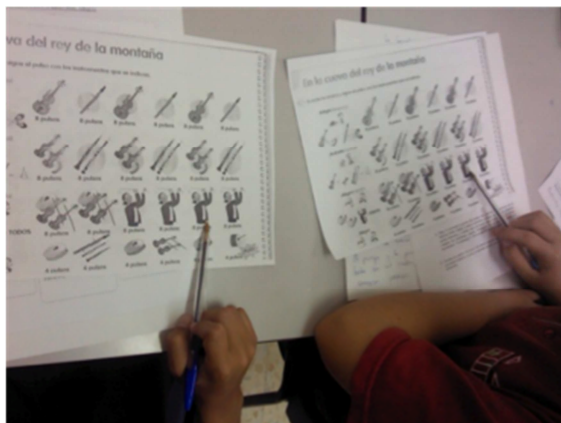


Figura 3. Audición activa a través del musicograma
Fuente: Juan (2011: 28)

c) *Edvard Grieg y José Agustín Goytisolo*

Durante el transcurso de la tercera sesión, se profundizó en los dos autores fundamentales implicados en la tarea compleja que nos ocupa de la elaboración de las minificciones de *Peer Gynt*: Edvard Grieg y José Agustín Goytisolo. El compositor Edvard Grieg escribió dos suites dedicadas al personaje dramático de Peer Gynt, en la primera de las cuales escuchamos los dos números musicales trabajados en la sesión anterior (“La mañana” y “En la gruta del rey de la montaña”). Por otra parte, José Agustín Goytisolo es el autor del poema “El lobito bueno”, con el que conectamos el discurso musical en la labor de reescritura hipertextual.

En primer lugar, nuestra actuación docente se dirigió a la ubicación contextual del pianista y compositor noruego. Con este fin, señalamos las referencias históricas y los rasgos estilísticos de la etapa romántica, así como una relación de creadores contemporáneos a Grieg, de forma que el alumnado pudiera situar las piezas escuchadas en la historia de la música.

A continuación, se leyó el hipotexto literario de Goytisolo (1980: 14). El mundo al revés, como el mismo poeta explica en el último verso, es el tópico que unifica el sentido del poema, protagonizado por personajes de cuentos tradicionales en su *álter ego* opuesto. En esta línea, la figura retórica del oxímoron (lobito bueno, príncipe malo, bruja hermosa, pirata honrado) distribuye los caracteres de los personajes, tornando la identidad o personalidad tradicional de estos arquetipos literarios, a través de una fusión de contrarios. La comprensión por parte del alumnado de esta disparatada realidad será fundamental, como veremos, en la construcción de las minificciones.

EL LOBITO BUENO

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.

Y había también
un príncipe malo
una bruja hermosa
y un pirata honrado.

Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.

Tras la lectura comprensiva e interpretación del poema, se procedió a la audición de la versión musicalizada de la mano del cantautor Paco Ibáñez (2002), en conexión con la simbiosis semiótica literatura-música que vertebra la tarea y con el fin de completar significativamente el análisis poético.

Para finalizar la sesión, se abrió un debate en el que los alumnos pudieron discutir y relacionar los conocimientos adquiridos. Las características del estilo romántico junto con los rasgos del género poético infantil y el argumento más concretamente del poema estudiado, y sus similitudes y diferencias con la realidad contemporánea fueron el objeto de dicho foro.

d) *Inventio* y *dispositio*: estructuras narrativas musicales y personajes

Una vez comprendidos los hipotextos musical y literario, guiamos al alumnado en la fase previa de escritura dedicada a la organización, disposición y estructuración de los elementos que configurarían su minificción final. Para ello, se recurrió al material didáctico “Pautas narrativas de la música”, creado en una investigación intertextual ya validada en el ámbito educativo (Vicente-Yagüe, 2012b: 693-694), el cual adaptamos a las características particulares de nuestros dos ejemplos musicales. El resultado fue el diseño de dos fichas didácticas con los parámetros de estructura, textura y timbre/modalidad discursiva y personajes, intensidad/carácter, tema, tempo/carácter, según el código semiótico implicado en la pieza musical o en el cuento (figura 4).

Además, con el fin de que los alumnos no solo identificaran las conexiones discursivas músico-literarias, sino que también aportaran el carácter al hipertexto creado, estos debieron completar con sustantivos y adjetivos descriptivos de la acción musical (intensidad y *tempo*) dos de los cinco elementos constructivos pertenecientes al

guión literario. Puesto que los dos números musicales de Grieg presentan variaciones en estructura y demás parámetros musicales, los alumnos tuvieron que escoger uno de ellos para su estudio y posterior reescritura verbal.

"La mañana"		"En la gruta del rey de la montaña"	
MÚSICA	CUENTO	MÚSICA	CUENTO
Estructura tripartita: Exposición (A) Desarrollo (B) Reexposición (A)	Estructura: Introducción Desarrollo Desenlace	Estructura (variaciones tímbricas): Violonchelo/Fagot (A) Violín / Oboe-Clarinete (A') Tutti (A'')	Estructura: Introducción Desarrollo Desenlace
Textura y timbre: Melodía acompañada: solistas (flauta y oboe) Polifonía: orquesta	Modalidad discursiva y personajes: Diálogo: Dos personajes principales Narración, otros personajes...	Textura y timbre: Melodía acompañada: alternancia tímbrica Polifonía: orquesta	Modalidad discursiva y personajes: Diálogo: protagonista y antagonista Simultaneidad de voces: personajes múltiples
Intensidad: <i>Piano</i> <i>Forte</i>	Intensidad: <i>Piano</i> <i>Forte</i>
Tema: Melodía principal Melodías secundarias	Tema: Protagonista siempre en escena Introducción del resto de personajes	Tema: Melodía principal (tema único)	Tema: Protagonista y antagonista siempre en escena
Tempo: <i>Allegro</i>	Tempo: <i>Adagio</i> <i>Andante</i> <i>Allegro</i>

Figura 4. Fichas didácticas: "Pautas narrativas de la música".
Fuente: adaptación de Vicente-Yagüe (2012b: 693-694)

La elección del hipotexto musical, "La mañana" y "En la gruta del rey de la montaña", dividió al grupo en catorce y veinticuatro alumnos, respectivamente. Asimismo, el carácter asociado a cada uno de los parámetros musicales de las piezas, descriptores lingüísticos de la acción musical, refleja la sensibilidad y sentido estético de los estudiantes ante el hecho musical, como se comprueba en la tabla 1. Recordamos que los *tempi* de *Adagio* y *Andante* solo se escuchan en el número musical "En la gruta del rey de la montaña", motivo por el cual el recuento de datos en estos suma veinticuatro.

INTENSIDAD	<i>Forte</i>	Peligro (12), pelea (4), acción (9), lucha (6), combate (3), puñetazo (1), susto (1), locura (2)
	<i>Piano</i>	Tranquilidad (28), relajación (2), lento (2), calma (2), dormir (1), paz (3)
TEMPO	<i>Adagio</i>	Miedo (4), misterio (6), intriga (1), tristeza (6), muerte (3), entierro (1), pena (3)
	<i>Andante</i>	Normalidad (13), tranquilidad (10), océano (1)
	<i>Allegro</i>	Alegría (28), felicidad (10)

Tabla 1. Descriptores lingüísticos de la acción musical

A continuación, se seleccionaron los personajes, según la acción musical escogida. El protagonista debía estar presente en la poesía de José Agustín Goytisolo, estudiada anteriormente. Una vez escogido este, el alumnado completó el esquema de personajes diseñado (figura 5); quedan así dos personajes principales o personaje principal y antagonista (dependiendo de la audición escogida), y tres personajes secundarios, a elección del alumno. Dichos personajes procederían de la cuentística tradicional conocida por cada alumno y, por tanto, integrante de su intertexto lector particular; aunque, con el fin de responder al tópico del mundo al revés, los personajes poseerían un carácter inverso o totalmente inventado. La elaboración de los esquemas de personajes les ayudaría posteriormente en la organización y redacción final de sus minificciones.

Respondemos con esta estrategia compositiva a dos de las técnicas de escritura creativa que ya Gianni Rodari nos explicaba en su *Gramática de la fantasía*. La “ensalada de cuentos” (2011: 91-93) propuesta por Rodari utiliza la mezcla de personajes y aventuras de diversas historias para la creación de un nuevo relato, activando la conciencia intertextual. Se escoge de este modo el camino de “la diagonal de las dos fuerzas que actúan en el mismo punto” (2011: 91), en el que las imágenes más usadas reviven y adquieren nuevos tintes y encantos inesperados. Al mismo tiempo, en “Los cuentos al revés” (2011: 85-86), Rodari sugiere la inversión premeditada del argumento de un cuento, tarea que estimula de forma lúdica la invención de recreaciones paródicas o de libre desarrollo.

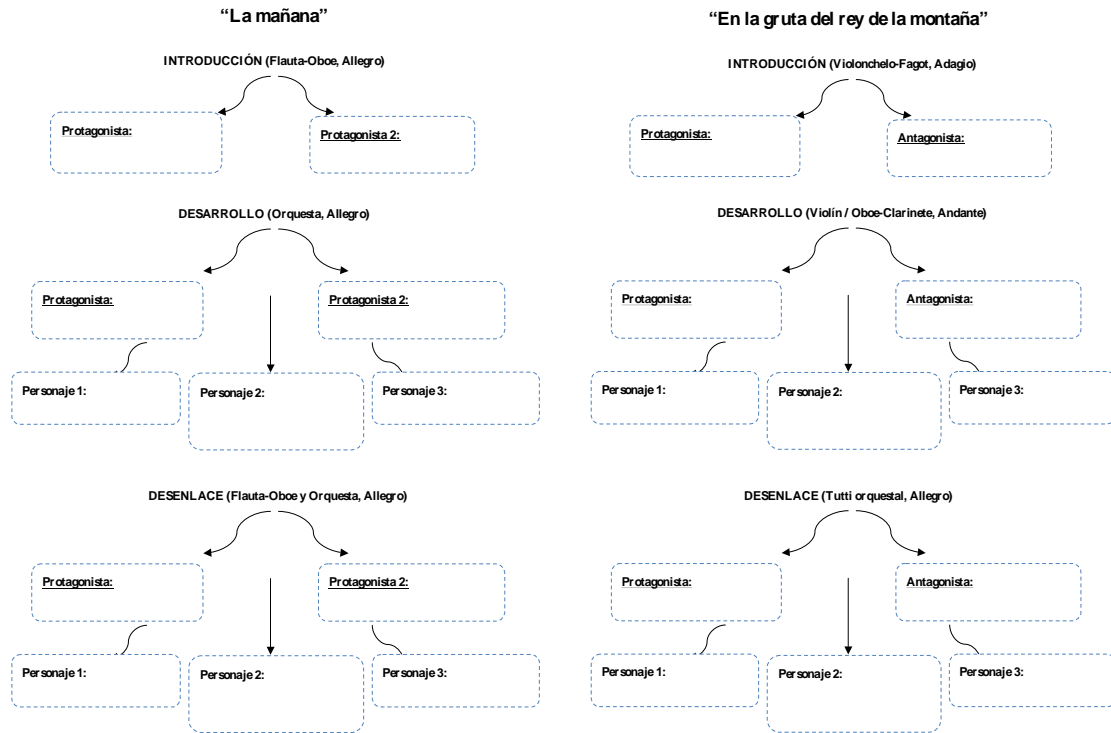


Figura 5. Esquema de personajes.
Fuente: elaboración propia

Del total de treinta y ocho alumnos que participaron en esta experiencia didáctica, mostramos en la tabla 2 el amplio abanico de personajes escogidos. Las figuras del lobito bueno y el príncipe malo, procedentes del texto de Goytisolo, junto con las de Blancanieves, los tres cerditos, el lobo y los siete cabritos, Caperucita y Cenicienta, derivados de su intertexto lector, fueron las opciones dominantes.

	PERSONAJES	ALUMNOS
GOYTISOLO	Lobito bueno	15
	Corderos malvados	6
	Príncipe malo	10
	Bruja hermosa	5
	Pirata honrado	2
CUENTOS POPULARES	Blancanieves	8
	Los tres cerditos	6
	El lobo y los siete cabritos	6
	Caperucita Roja	6
	Cenicienta	6
	Peter Pan	1
	Alí Babá	1
El gato con botas	1	

	Pedro y el lobo	1
	La Sirenita	1
	Rapunzel	1

Tabla 2. Personajes de las minificciones

e) *Elocutio: realización de la minificción*

En las dos últimas sesiones, el alumnado llevó a cabo el desarrollo creativo de la minificción, teniendo en cuenta la estructura musical y los personajes del cuento elegidos. Seguimos la filosofía de corrección de Cassany expuesta en su taller de escritura (1993: 103-108), basada principalmente en un proceso de diálogo e intercambio, en el que maestro y alumno conversan y resuelven los problemas de composición (coherencia, léxico, gramática), por medio de entrevistas frecuentes.

Como ya hemos adelantado, no se trataba de reproducir el argumento de cuentos populares conocidos, sino de basar la acción en el disparate, aunque manteniendo personajes similares a los de este género infantil. De este modo, las treinta y ocho minificciones analizadas revelan el ingenio imaginativo y la capacidad de interconexión semiótica y ficcional del alumnado, logrados a través de las claves interpretativas y constructivas proporcionadas a lo largo de la experiencia educativa.

El estilo de los relatos, en consonancia con la edad de sus jóvenes escritores, resulta sencillo, espontáneo, natural y fresco. Las frases cortas dirigidas al avance de la acción, que respetan en su discurso el orden de la historia, procuran un ritmo narrativo rápido y una temporalización lineal. No abundan, pues, los pasajes descriptivos, característicos de un tipo de relato amplificado estilísticamente. Igualmente, la omnisciencia neutral en tercera persona domina el conjunto de las creaciones. Por otra parte, las fórmulas “érase una vez” y “había una vez”, propias de la literatura de tradición oral y, al mismo tiempo, presentes en el hipotexto de Goytisolo de inspiración cuentística, se convierten en un recurso prácticamente empleado por la totalidad de los alumnos; destacamos, incluso, el privilegio paratextual concedido por uno de los autores, al titular su microrrelato “Había una vez del revés”.

Tras el análisis de los argumentos, observamos cómo las acciones contenidas en las minificciones presentan un perfil opuesto de los textos musicales. En “La mañana” descubrimos ambientes presididos por los verbos *soñar*, *reír*, *imaginar*, *disfrutar*, *desear* y *vivir*. Por el contrario, las acciones de *matar*, *perseguir*, *odiar*, *molestar*, *fastidiar*, *acosar*, *envenenar*, *asesinar*, *insultar*, *gritar*, *enfurecer* y *disparar* definen los ejes conductores de “En la gruta del rey de la montaña”. Además de los ejemplos

expuestos en la figura 7, resumimos, de forma ilustrativa, algunos de los argumentos en las siguientes líneas:

- *El lobito bueno* (audición: “La mañana”)

Una bruja hermosa vivía feliz odiando a todos los seres malvados de la tierra. Este sentimiento incluía a su vecino, el lobo, en el que no confiaba, pues con frecuencia se acercaba en exceso a sus gatitos. Un día, en uno de sus descuidos, dejó a los gatitos solos y, creyendo que el lobo se los habría comido, encontró jugando a los animalitos con él. El lobo era bueno. Las apariencias engañan.

- *La Cenicienta* (audición: “La mañana”)

Una buena princesa, llamada Cenicienta, se casó con un príncipe malvado que la convirtió a su naturaleza cruel. Todo era felicidad en el reino de los malos, excepto para aquellos súbditos bondadosos. Finalmente, la madrastra y los hermanastros de Cenicienta convencieron a esta para que abandonara esa vida de maldades y engaños, que nada reflejaba su espíritu sensible y humanitario anterior. La princesa hizo que encarcelaran a su marido y volvió a enamorarse de un príncipe bueno. Así supo que la bondad era la verdadera felicidad.

- *Un mundo al revés: la bruja y los 7 enanitos* (audición: “En la gruta del rey de la montaña”)

Blancanieves, celosa de la belleza de la bruja, preguntó al “espejo mentiroso” quién era la más guapa del reino. El espejo contestó que ella misma, por lo que Blancanieves, comprendiendo la verdad, raptó a la bruja con la ayuda de su marido, el príncipe. Una manzana envenenada, que provocó el desmayo de la bruja, fue el único alimento que Blancanieves le proporcionó. Los enanitos que vivían con la bruja hermosa, al descubrirla tendida en el suelo, le dieron un beso en la frente cada uno. Finalmente, la bruja despertó y provocó una guerra contra Blancanieves que terminó en el encarcelamiento de esta.

- *Príncipes malos* (audición: “En la gruta del rey de la montaña”)

Cenicienta y su príncipe azul pretendían controlar el mundo a través de una serie de máquinas que encerraban a personas o las hacían desaparecer, creyendo que así serían más poderosos. Sin embargo, su plan de dominar el reino fracasó: la madrastra y hermanastras de Cenicienta, tendiéndole una trampa, cortaron los circuitos eléctricos de las máquinas que ya nunca más volvieron a funcionar.



Figura 6. Redacción de las minificciones

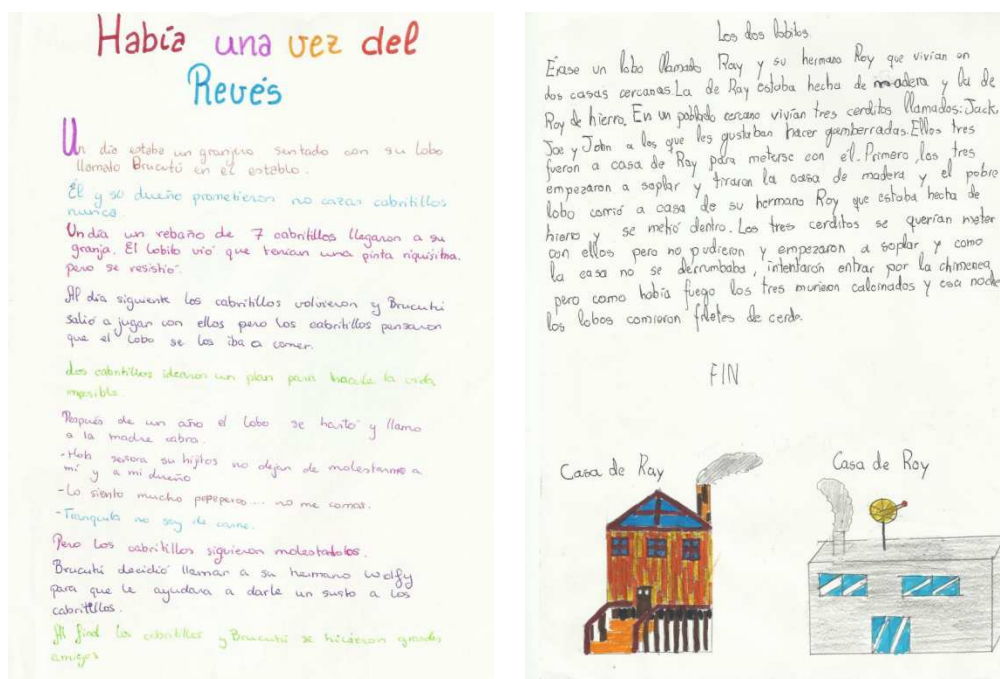


Figura 7. Ejemplos de minificciones

Reflexión final

Tras haber aplicado en el aula la filosofía hipertextual y metaficcional literario-musical a partir de Grieg y Goytisolo, comprobamos que las conexiones entre los diferentes códigos abordados permiten una respuesta implicada del alumnado y el desarrollo de actitudes imaginativas y creativas, tanto en el proceso de recepción como en el de producción. La formación de los estudiantes en estos metaprocesos de audición-lectura y creación literaria fomentan hábitos lectores y auditivos con una mayor garantía de adquisición y consolidación, como ya se demostró en investigaciones previas validadas desde enfoques plásticos y musicales (Guerrero, 2008; Vicente-Yagüe, 2012b). La formación de lectores competentes o, dicho de otro modo, la

formación del intertexto lector con tal fin competencial se plantea como un propósito educativo básico, que consideramos alcanzable a través de estrategias intertextuales, interdisciplinares e interactivas como las aplicadas; así pues, Mendoza ya señalaba que “es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias” (2001: 19) y que “los reconocimientos intertextuales son la base del progresivo desarrollo del personal intertexto lector” (2001: 47).

Por otra parte, el desarrollo de la competencia literaria en el aula de Educación Primaria ha recogido la visión integradora requerida en las demandas del actual contexto curricular de convergencia europea. La competencia cultural y artística, así como la competencia para aprender a aprender desde su dimensión metacognitiva y la autonomía e iniciativa personal a través de los procesos creativos implicados en las tareas artísticas, han sido los focos de actuación que han dirigido nuestro proyecto final de escritura hipertextual, concretado en las minificciones de *Peer Gynt*. En este sentido, cada minificción es el resultado creativo de la combinación de parámetros rítmicos, tímbricos y estructurales musicales en un texto verbal; cada creación supone una transposición de lenguaje y género por reducción ficcional de una composición musical a un texto literario, enriquecido con disparatadas aventuras de inspiración cuentística.

Finalmente, con esta experiencia hemos diseñado un plan de trabajo interdisciplinar en el área de Educación Artística, que contribuye al objetivo educativo general de la etapa de Educación Primaria de la animación lectora (“desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas” - CARM, 2007: 26389-), por medio de experiencias lúdicas, contextualizadas e implicadas de aprendizaje pues, como apunta Rodari, el “encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura” (Rodari, 2011: 208).

Referencias bibliográficas

- Brandi, A. (dir.) (2012). *Música 3 PRIMARIA*. Proyecto “Los caminos del saber”. Madrid: Santillana.
- CARM (2007). *Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* (BORM, 12/09/2007).

- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goytisolo, J. A. (1980). *Palabras para Julia y otras canciones*. Barcelona: Laia.
- Grieg, E. (1993). *Peer Gynt Suites* [CD]. Hamburg: Deutsche Grammophon GmbH.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria. (El modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Ibáñez, P. (2002). *Paco Ibáñez canta a José Agustín Goytisolo* [CD]. Barcelona: A flor de tiempo.
- Juan Redal, E. (dir.) (2011). *Música 2 PRIMARIA*. Proyecto “Los caminos del saber”. Madrid: Santillana.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Palacios, F. (dir.) (2002). *Peer Gynt* [libro-CD]. Col. La Mota de Polvo. Vitoria: AgrupArte Producciones.
- Rodari (2011). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Planeta.
- Sadie, S. (ed.) (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Akal.
- Tranchefort, F.-R. (dir.) (2008). *Guía de la música sinfónica* (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Vicente-Yagüe Jara, Mª I. de (2012a). “El Quijote en Manuel de Falla. Estrategias didácticas musicales para la enseñanza literaria en Educación Primaria”. En J.I. Alonso, A. Escarbajal y R. Nortes (eds.). *Experiencias de innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia. Pp. 259-269.
- Vicente-Yagüe Jara, Mª I. de (2012b). *La Educación Literaria y Musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.

EL CARNAVAL DE LOS ANIMALES DE SAINT-SAËNS. UN CÓMIC DE CREACIÓN HIPERTEXTUAL

María Isabel de Vicente-Yagüe, isabelvyague@um.es

María Marco, maria.marco@um.es

Universidad de Murcia

Resumen

Partiendo de *El carnaval de los animales* de Saint-Saëns, planteamos en Educación Infantil estrategias de creación hipertextual, con el fin de realizar una triple transmodalización: relato colectivo, dramatización y cómic. Tras una serie de tareas basadas en la identificación tímbrica de los animales y la conexión significativa de estos con diversos poemas y películas de animación, se lleva a cabo la creación colectiva en la asamblea de un relato hipertextual de inspiración literario-musical. Posteriormente, la dramatización musical por el alumnado del relato inventado proporciona los documentos fotográficos necesarios para la elaboración final de un cómic a través de la pizarra digital. Por último, el análisis cualitativo de los tres cómics resultantes muestra la riqueza de las conexiones entre los lenguajes semióticamente vinculados. Se completa, de este modo, un trabajo retórico de ampliación ficcional en un hipertexto digital.

Palabras clave: hipertexto digital, cómic, dramatización, Saint-Saëns.

Abstract

Following on from Saint-Saëns' *The Carnival of the Animals*, in Infant Education we propose the use of hypertextual creation strategies in order to carry out a triple transmodalization: a collaborative story, a dramatization and a comic. After a series of activities based on the recognition of a number of animal sounds and the connection of these to various poems and animated films, we shall form an assembly to create a collective hypertextual story inspired by musical literature. The following dramatization of this story will then provide the necessary photographs to create a comic on the digital whiteboard. Finally, a qualitative analysis of the comics produced at each of the three levels will show the richness of the connection between the semiotically linked languages. As such, we will produce a rhetorical, fiction-based project within a digital hypertext.

Keywords: digital hypertext, comic, dramatization, Saint-Saëns.

Un marco educativo de creación hipertextual para Saint-Saëns

Los lenguajes artístico y literario en la etapa de Educación Infantil reciben un enfoque didáctico interdisciplinar y globalizador, dirigido no solo al aprendizaje de conceptos y técnicas enlazadas, sino también al desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades fundamentales en la adquisición de la competencia comunicativa. De hecho, en el mismo currículo, los lenguajes son abordados desde esta perspectiva integrada en el área “Lenguajes: comunicación y representación”, área que responde a los códigos verbal, audiovisual, corporal, plástico y musical. Más concretamente, el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, indica que en el proceso de adquisición de autonomía de esta etapa

El lenguaje verbal cobra una especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños. Pero no se debe olvidar que intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa (MEC, 2007: 476).

Por otra parte, a lo largo de la historia, los vínculos entre diferentes obras literarias, musicales y pictóricas han mostrado una amplia red intertextual en la creación inter-artística que requiere de la activación del intertexto lector (Mendoza, 2001) para su adecuada interpretación. En este contexto artístico, nos interesa abordar el estudio en el aula de la obra orquestal *El Carnaval de los animales* de Saint-Saëns, con referencias y citas de composiciones previas, desde una perspectiva didáctica de amplificación ficcional.

Esta “gran fantasía zoológica”, título alternativo de la obra, fue estrenada el 9 de marzo de 1886 en París con motivo del martes de Carnaval. Entre sus catorce números, escuchamos algunas parodias y burlas musicales a ciertos compositores e intérpretes, razón por la cual Saint-Saëns solamente permitió en vida su interpretación en salones privados; no se opuso, por otra parte, a las ejecuciones íntegras póstumas. No obstante, únicamente la elegante pieza dedicada a “El cisne” fue publicada con anterioridad a su fallecimiento (Tranchefort, 2008). En *El carnaval de los animales* no faltan, como hemos adelantado, las referencias intertextuales musicales. La desenfadada cuadrilla de *Orfeo en los infiernos* de Offenbach, interpretada en un *tempo* inusualmente lento, en

“Tortugas”; la “Danza de las sílfides” de *La condena de Fausto* de Berlioz y *El sueño de una noche de verano* de Mendelssohn, en “El elefante”; la *Danza Macabra* del propio Saint-Saëns, las melodías “J’ai du bon tabac”, “Ah! vous dirai-je maman”, “Partant pour la Syrie” y el aria de *El barbero de Sevilla* de Rossini, en “Fósiles”, son algunos de los guiños humorísticos que incorpora el compositor.

El carácter descriptivo de cada uno de los movimientos musicales convierte a esta obra en un ejemplo idóneo para su tratamiento didáctico en la etapa de Educación Infantil, aspecto que también advertimos en la oferta cultural infantil, en los conocidos “conciertos didácticos”. La representación sonora de la fauna animal en los distintos números permite un lúdico acercamiento a la partitura musical, al mismo tiempo que un singular y artístico estudio del mundo animal (“Introducción y marcha real del león”, “Gallinas y gallos”, “Hemíonos”, “Tortugas”, “El elefante”, “Canguros”, “Aquarium”, “Personajes de largas orejas”, “El cuclillo en el fondo del bosque”, “Pajarera”, “Pianistas”, “Fósiles”, “El cisne”, “Finale”). El reconocimiento y la discriminación tímbrica instrumental de las distintas especies, así como las tareas de expresión hipertextual e interacción colectiva, procuran la conexión entre las tres áreas del currículo (“Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, “Conocimiento del entorno” y “Lenguajes: comunicación y representación”), acorde con la filosofía interdisciplinaria y holística perseguida en el actual marco educativo europeo.

El enfoque hipertextual compositivo que despliega *El carnaval de los animales* pretende ser igualmente el paradigma metodológico aplicado en las tareas de aula, a través de una triple transmodalización (Genette, 1982): relato colectivo, dramatización y cómic. Se ha establecido un juego de transformaciones, centradas en el modo de representación de las obras ficcionales, a partir de la suite orquestal del compositor francés. De esta forma, el alumnado inventa colectivamente un relato (bajo el signo de la narrativa oral), que posteriormente interpreta dramáticamente (por medio de la vocalización o paso de la tercera persona del relato a la primera), para ser convertido en el producto final pictórico-textual que supone el cómic. Por otra parte, la composición de Saint-Saëns ya ha sufrido transformaciones de esta índole en algunas publicaciones (Palacios, 2001; Saint-Saëns, 2013) dirigidas precisamente al sector infantil, catalogadas como cuento musical, con un triple soporte musical (Camille Saint-Saëns), textual (Fernando Palacios/José Antonio Abad) e ilustrado (Laura Terré/João Vaz de Carvalho).

Así pues, partiendo de estrategias hipertextuales (Mendoza, 2012) e interdisciplinares (Vicente-Yagüe, 2013), enmarcamos la experiencia didáctica que se presenta en la metodología del aprendizaje cooperativo, pues proporciona una valiosa interacción y retroalimentación positiva al conjunto de alumnos. Las tareas diseñadas permiten el diálogo entre textos y los comentarios interdisciplinares poético-musicales, fruto del trabajo comparado y colectivo en los grupos de alumnos. Por tanto, se apuesta desde el principio por un tipo de *interdependencia positiva* dirigida al cumplimiento de la tarea final por medio de la contribución de cada uno de los miembros (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 73-80).

Objetivos

Objetivo general:

- Desarrollar en el alumnado de Educación Infantil estrategias de creación hipertextual, con el fin de realizar una triple transmodalización (relato colectivo, dramatización y cómic) a partir de la composición musical *El carnaval de los animales* de Saint-Saëns.

Objetivos específicos:

- Fomentar el diálogo interdisciplinar entre textos, procurando una significativa comprensión de las obras analizadas, así como una rica herramienta creativa literaria.
- Aplicar el recurso de la dramatización en el aula, como medio de expresión artística dirigido al fomento de la creatividad y autonomía personal del alumnado.
- Posibilitar un singular y artístico acercamiento al conocimiento del entorno y las principales características de los animales representados en cada uno de los números musicales de *El carnaval de los animales* estudiados.
- Estimular en el alumnado un contacto motivador con las nuevas tecnologías a través del empleo de la pizarra digital en las tareas desarrolladas.

Experiencia de innovación didáctica hipertextual

La experiencia de innovación didáctica que exponemos en este trabajo se llevó a cabo en los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil de un centro educativo de la Región de Murcia, en el que impartimos docencia, durante el curso 2012/2013.

Los grupos estaban compuestos por 24, 26 y 20 alumnos para el primer, segundo y tercer nivel, respectivamente.

Las tareas diseñadas se ubican en el área “Lenguajes: comunicación y representación” y, más concretamente, responden en su planteamiento didáctico a los siguientes bloques de contenidos, dispuestos en el Decreto 254/2008 de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

- Bloque 1: Lenguaje verbal: acercamiento a la literatura
- Bloque 2: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación
- Bloque 3: Lenguaje artístico
- Bloque 4: Lenguaje corporal

A continuación, presentamos, divididas en siete sesiones, las diferentes fases de la tarea compleja que conforma nuestra experiencia de innovación didáctica.

a) Preludio conceptual

En un primer momento, con el fin de preparar al alumnado en la tarea interdisciplinar diseñada, dedicamos una sesión al repaso de los conceptos musicales clave requeridos en el transcurso de la experiencia didáctica (familias de instrumentos, timbres y *tempo* musical). Se ha de destacar que, en todo momento, el desarrollo de las sesiones estuvo adaptado a cada uno de los tres niveles del segundo ciclo de Educación Infantil.

b) Discriminación tímbrico-actancial

En las dos siguientes sesiones, pretendimos que el alumnado fuera capaz de identificar los personajes de la obra de Saint-Saëns en los timbres instrumentales asignados por el compositor. En primer lugar, aprovechando la expectación, la seducción y el embrujo que supone la narración oral de cuentos al alumnado de estas edades, decidimos explicar a través de estrategias literarias orales los principales aspectos que conforman el hábitat, el comportamiento y las particularidades correspondientes a los animales representados en las audiciones musicales seleccionadas, destacando especialmente una de sus cualidades distintivas: el león, caracterizado por la valentía; el elefante, por su memoria; los pájaros, por la libertad; y el asno, por su nobleza.

En segundo lugar, se trabajó la discriminación tímbrica de los instrumentos de forma lúdica por medio de adivinanzas acústicas, vinculando los números musicales a los diferentes animales. Concretamente, nos detuvimos en las siguientes piezas de *El carnaval de los animales* de Saint-Saëns (1988): “Introducción y marcha real del león”, “El elefante”, “Personajes de largas orejas” y “Pajarera”. Hemos de comentar, en este sentido, que la identificación tímbrica de las piezas se produjo de forma totalmente diferente en los tres grupos de Educación Infantil. El piano y la flauta, instrumentos correspondientes a “Introducción y marcha real del león” y “Pajarera”, fueron reconocidos por la totalidad de los alumnos de los tres niveles. Los discentes del segundo nivel discriminaron, además, tanto el timbre del violín como el de los instrumentos pertenecientes a su misma familia. Por último, el alumnado del tercer nivel distinguió el conjunto de instrumentos que caracterizaban a cada animal, con la única confusión acústica en el caso de la pieza “El elefante” entre el violonchelo y el contrabajo, que fue resuelta al instante.

Una vez comprendidas musical y temáticamente las audiciones, se procedió a la imitación onomatopéyica de los animales, de forma simultánea a la reproducción musical del timbre instrumental con el que estos se identificaban:

- León: ¡RGRGRGRG! (piano)
- Elefante: ¡BBRRRAAAHHHH! (contrabajo)
- Burro: ¡IO, IO! (violín)
- Pájaro: ¡PÍO, PÍO! (flauta)

c) *Dramatización musical y poética*

En la cuarta sesión, se llevó a cabo la dramatización libre e improvisada en gran grupo de lo inspirado por la música en los distintos números. Los alumnos no recibieron instrucción alguna acerca de la misma, actuando con libertad en sus movimientos, pues ya debían haber comprendido las conductas de la fauna estudiada. Aún así, los escolares del primer nivel tuvieron dificultades al dramatizar al burro, pues no identificaban sus cualidades y movimientos (torpe, triste, acción de dar coces). Por su parte, el grupo del segundo nivel representó las características de cada animal con gran acierto mimético, ya que destacó especialmente en ellos la fusión semiótica músico-cinética; varios de los niños, incluso, profundizaron en el comportamiento de ciertos animales, adoptando el talante de estos por imitación de personajes literarios y de animación conocidos. El alumnado del tercer nivel realizó una correcta dramatización libre de las piezas, con la

salvedad del desinterés que mostró hacia el personaje del burro, pues desde su presentación en la segunda sesión fue considerado un animal con atributos de poca importancia.

A continuación, trabajamos con diferentes poemas de la poetisa Gloria Fuertes (anexo): “El dentista en la selva” (Fuertes, s/f), “Cómo se dibuja un elefante” (Fuertes, 1983: 30-31), “¡Pobre burro!” (Fuertes, 1995b: 23), “Los pájaros no tienen dientes” (Fuertes, 1995a: 18). Para ello, se realiza nuevamente una lectura dramatizada de los mismos, consiguiendo captar la atención de los alumnos y lograr la motivación en el aprendizaje de estos. Lejos de pretender un conocimiento exhaustivo de las especies, perseguimos realizar una aproximación al mundo animal desde diversas perspectivas semióticas, con el fin de despertar el sentido estético y artístico de los grupos en la tarea interdisciplinar. Por último, la memoria es igualmente ejercitada, al aprovechar los recursos estructurales, rítmicos, rimados y sonoros de los versos en la retentiva de ciertas estrofas; musicalidad poética que fue advertida especialmente por el grupo del tercer nivel.

d) *Recreación plástica*

La quinta sesión estuvo dedicada a la visualización y representación plástica de los animales. La pizarra digital fue la herramienta a través de la cual se pudo acceder a las imágenes o películas de animación asociadas a los animales trabajados en la audición (león, elefante, asno, pájaro), como se comprueba en las figuras 1 y 2. Posteriormente, cada alumno eligió uno de los cuatro personajes (tabla 1), del que diseñó una careta, teniendo plena libertad en los trazos y la selección de los colores, lo que dio lugar a un despliegue artístico y creativo singular (figuras 3, 4 y 5).

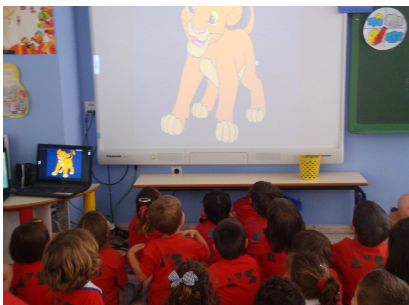


Figura 1. Asociación de animales.
Simba, *El rey león*



Figura 2. Asociación de animales.
Asno, *Shrek*

La elección de personajes y el resultado estético final presentó algunas diferencias según el grupo de Educación Infantil analizado. Con respecto al primer nivel, conviene mencionar que las niñas optaron, en su gran mayoría, por el pájaro y el

burro, y los niños, por el león y el elefante. Las caretas, de diversos colores, no tuvieron en cuenta la realidad objetiva, por lo que la recreación plástica tomó tintes surrealistas.

En el segundo nivel, no hubo diferencias entre el género de los discentes y la elección de los animales, aunque sí se advierte la tímida preferencia de la figura del burro por parte del grupo en general. El diseño de las caretas, en cuanto a su colorido, se acerca más que en el anterior grupo a un estilo realista.

Las niñas del tercer nivel escogieron en su totalidad el pájaro, mientras que los niños optaron por el león y el elefante; se prescindió, pues, del burro en este grupo. Por otra parte, se ha de destacar aquí fundamentalmente que el carácter y la personalidad propia de los escolares estuvieron íntimamente ligados a la conducta arquetípica del animal escogido. Así, los discentes más extrovertidos se identificaron con el león, quienes exagerarían durante la dramatización posterior sus características de animal depredador y fiero; aquellos que optaron por el elefante, se mantendrían juntos y tímidos. Con respecto a la tarea plástica, estos alumnos realizaron, además de la careta, una lámina en conjunto para cada uno de los animales representados, que sería utilizada posteriormente en la elaboración del cómic.

	1 ^{er} nivel			2 ^o nivel			3 ^{er} nivel			TOTAL
	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	Alumnos	Alumnas	Total	
León	3	1	4	4	3	7	10	0	10	21
Elefante	4	1	5	3	3	6	4	0	4	15
Burro	1	5	6	2	2	4	0	0	0	10
Pájaro	2	7	9	5	4	9	0	6	6	24
TOTAL	24			26			20			70

Tabla 1. Distribución de los personajes

Figura 3. Diseño de una careta de burro (1^{er} nivel)Figura 4. Diseño de caretas diversas(2^o nivel)Figura 5. Conjunto artístico de caretas
(1^{er} nivel)

e) *Cuento de invención colectiva*

El comienzo de esta fase tuvo lugar al final de la quinta sesión y continuó a lo largo de la siguiente, fase que consistió en la creación colectiva de un cuento en la asamblea. Con el fin de que los elementos inventados pudieran enlazarse en un mismo eje temático, sugerimos diferentes títulos para cada uno de los niveles del segundo ciclo de Educación Infantil:

- Nivel 1^o: “El burro que quería volar, rugir y recordar”
- Nivel 2^o: “Hay que ser amigos”
- Nivel 3^o: “¡Socorro!”

De este modo, los alumnos fueron aportando ideas sobre los personajes, la historia y el desarrollo de la trama, hasta conseguir cerrar entre todos una historia coherente. En el primer nivel de Educación Infantil, los escolares mostraron dificultades al introducir los diversos personajes en el relato. La tarea de creación resultó un tanto disparatada, pues las aportaciones de los estudiantes reflejaban incongruencias, acciones inconexas y presentaban nuevos personajes que no se correspondían con aquellos planteados en un principio. Finalmente, quedó una estructura sencilla y lineal, en la que

se introdujo a Spiderman como único elemento externo. Por otra parte, las onomatopeyas del león (RGRGRGRG) y del pájaro (PÍO, PÍO) fueron las más empleadas; una minoría sugirió la onomatopeya del elefante (BBRRRAAAHHHH).

El alumnado del segundo nivel creó el relato con una mayor destreza y habilidad, recurriendo a los cuatro animales trabajados. No obstante, el engarce lógico y coherente entre las diferentes secciones de la trama presentó en ocasiones cierta complejidad. A la onomatopeya del elefante, se sumaron una serie de expresiones sonoras que reflejaron el hambre del león (“...MMM”), el picoteo del pájaro (“PIC, PIC, PIC”) y las pisadas del elefante (“¡POM, POM, POM!”).

La invención del cuento en el tercer nivel de Educación Infantil se resolvió sin conflicto alguno. Durante el transcurso de su creación, los alumnos fueron aportando de forma ingeniosa diferentes ideas a la posible historia final. Cabe mencionar que el personaje del burro, al no haber sido elegido anteriormente, se omitió en el relato resultante. Además, sus personajes no solo intercambiaban onomatopeyas, sino también interjecciones y breves expresiones (“¡OH, SÍ!”, “¡PÍO, AGUA!”).

A continuación, en la línea teatral de las sesiones anteriores, los grupos representaron los cuentos, asumiendo cada alumno el animal cuya careta hubiera diseñado y danzando al son de los números de Saint-Saëns correspondientes. Se ha de destacar que, en el caso de los alumnos del primer nivel, debíamos indicar en todo momento la situación correspondiente de la historia, pues por sí mismos no eran capaces de reaccionar correctamente ante el cambio de pieza musical y, por tanto, de escena. De la presente sesión, realizamos un reportaje fotográfico que constituyó parte del elemento gráfico empleado en la elaboración hipertextual final del cómic.

f) Elaboración del cómic

En esta última sesión, los alumnos diseñaron un cómic compuesto por cuatro viñetas (figuras 6, 7 y 8). La composición de dicho cómic se llevó a cabo a través de la pizarra digital, mediante el uso del programa informático *Comic Life* 1.3.8, con la necesaria colaboración tecnológica de la docente. Previamente a la utilización del *software*, empleamos el *Collage Maker* 3.80, para crear los *collages* de imágenes, que más tarde se utilizarían como viñetas en el cómic.

En la confección de las viñetas, se incluyeron a modo de elementos gráficos tanto las propias figuras de los alumnos (primer y segundo nivel de Educación Infantil), rescatadas de los documentos fotográficos de las sesiones dramáticas, como los murales

plásticos elaborados anteriormente. En cuanto al cómic del tercer nivel de Educación Infantil, este se basó únicamente en los murales de los animales dibujados por grupos, con el fin de acercarnos más, si cabe, a la definición pictórica propia del cómic. Por último, con respecto al componente textual, se recogió el cuento colectivo inventado, al igual que las onomatopeyas sugeridas según el animal aludido.



Figura 6. Cómic del 1^{er} nivel: “El asno que quería rugir, volar y recordar”



Figura 7. Cómic del 2º nivel: “Hay que ser amigos”



Figura 8. Cómic del 3º nivel: ¡Socorro!

Conclusión

Una vez desarrollada esta experiencia didáctica en el segundo ciclo de Educación Infantil, hemos de destacar que el análisis cualitativo de los tres cómics resultantes en cada uno de los tres niveles muestra la riqueza de las conexiones entre los lenguajes semióticamente vinculados. La activación de los diversos códigos y los nexos entre los textos tratados han contribuido de manera significativa al trabajo en el área interdisciplinar y comunicativa mencionada al inicio (Lenguajes: comunicación y representación), acceso interdisciplinar e intertextual que ya fue desarrollado en distintas materias de otras etapas educativas (Guerrero y Cano, 2009; Vicente-Yagüe, 2012). Además, el empleo en el aula de la pizarra digital, como medio creativo e igualmente informativo, posibilita el complemento tecnológico a la tarea programada. Se completa, de este modo, un trabajo retórico de ampliación ficcional en un hipertexto digital.

Por otra parte, el juego dramático y la oralidad han actuado de incentivo motivador. Se ha propiciado una escucha más atenta y una actitud de tolerancia recíproca entre alumnos en el grupo. Estos han tenido plena libertad de expresión y actuación en las sucesivas actividades desarrolladas en el aula, lo que ha permitido que en todo momento, en calidad de protagonistas, pudieran tomar el rumbo que decidiera su imaginación. Este carácter autónomo y creativo en la realización de las tareas ha convertido al alumnado en cómplice directo de su propio aprendizaje, lo que ha conllevado una mejora en los resultados obtenidos, tanto en un nivel puramente cognitivo como personal emotivo, esencial en esta primera etapa escolar. No debemos olvidar que el elemento lúdico, que alberga esta práctica teatral, es un componente fundamental del proceso de aprendizaje en Educación Infantil (Guitart, 1990; Laguía y Vidal, 1991).

Finalmente, el enfoque hipertextual, ya se trabaje desde hipertextos literarios, musicales o plásticos, desde hipertextos analógicos o digitales, se concibe como una vía potencialmente reveladora en el ámbito educativo (Mendoza, 2012). Consideramos que el programa interdisciplinar adoptado y, de igual modo, el planteamiento metaficcional seguido, constatan la idoneidad y eficacia de este tipo de estrategia metodológica hipertextual en el actual contexto social y educativo multimodal.

Referencias bibliográficas

- CARM (2008). *Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* (BORM, 6/8/2008).
- Fuertes, G. (1983). *La oca loca*. Madrid: Escuela española.
- Fuertes, G. (1995a). *Poesías de animales: la selva en verso*. Madrid: Susaeta.
- Fuertes, G. (1995b). *Un cuento, dos cuentos, tres cuentos... os cuenta cuentos Gloria Fuertes*. Madrid: Susaeta.
- Fuertes, G. (s/f). “El dentista en la selva”. En *Fundación Gloria Fuertes*. Disponible en <http://www.gloriafuertes.org/poeminf.htm>. Consultado el 19/9/2013.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- Guerrero, P. y Cano, A.G. (2009). “La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del *Cancionero*”. *Lenguaje y Textos*, nº 29, mayo. Pp. 103-124.
- Guitart, R. M^a (1990). *101 Juegos. Juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Laguía, M^a J. y Vidal, C. (1991). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- MEC (2007). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil* (BOE, 4/1/2007).
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Palacios, F. (dir.) (2001). *El Carnaval de los animales* [libro-CD]. Col. La Mota de Polvo. Vitoria: AgrupArte Producciones.
- Saint-Saëns, C. (1988). *Carnaval des animaux* [CD]. Alemania: Philips.
- Saint-Saëns, C. (2013). *El Carnaval de los animales* [libro-CD]. Pontevedra: Kalandraka
- Tranchefort, F.-R. (dir.) (2008). *Guía de la música sinfónica* (2^a ed.). Madrid: Alianza.
- Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2012). “Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria”. *Lenguaje y textos*, nº 35, mayo. Pp. 77-83.

Vicente-Yagüe Jara, M^a I. de (2013). “La interdisciplinariedad en la educación: el camino hacia una enseñanza integradora de las artes”. En M. Cifo (ed.). *Las cuatro estaciones*. Murcia: Editum. Pp. 223-247.

Anexo: Poemas de Gloria Fuertes

<p>“El dentista en la selva”</p> <p>Por la mañana</p> <p>El dentista de la selva trabajó intensamente con un feroche cliente.</p> <p>Era el rey de la jungla, era un león imponente, con colmillos careados y que le faltaba un diente.</p> <p>Por la tarde</p> <p>Y dijo el doctor dentista a su enfermera reciente: -pon el cartel en la choza, no recibo más pacientes, ha venido un cocodrilo que tiene más de cien dientes.</p>	<p>“¡Pobre burro!”</p> <p>El burro nunca dejará de ser burro. Porque el burro nunca va a la escuela. El burro nunca llegará a ser caballo. El burro nunca ganará carreras.</p> <p>¿Qué culpa tiene el burro de ser burro? En el pueblo del burro no hay escuela. El burro se pasa la vida trabajando, tirando de un carro, sin pena ni gloria, y los fines de semana atado a la noria. El burro no sabe leer, pero tiene memoria. El burro llega el último a la meta, ¡pero le cantan los poetas!</p> <p>El burro duerme en cabaña de lona. No llamar burro al burro, llamarle “ayudante del hombre” o llamarle persona.</p>
<p>“Cómo se dibuja un elefante”</p> <p>¡Vamos a empezar! El elefante es muy interesante para dibujar.</p> <p>Su cuerpo es un corpachón tamaño de camión; grandes las patas y orejas, cuatro pelos en las cejas y la trompa ¡Qué trompazo! (Un elefante sin trompa es como trenza sin lazo).</p> <p>Descomunales colmillos curvados como cuchillos.</p> <p>Todo es grande (al fin y al cabo tan solo tiene pequeños los ojos y el rabo).</p>	<p>“Los pájaros no tienen dientes”</p> <p>Los pájaros no tienen dientes, con el pico se apañan. Los pájaros pescan peces sin red ni caña. Los pájaros, como los ángeles, tienen alas. Los pájaros son artistas cuando cantan. Los pájaros colorean el aire por la mañana. Por la noche son músicos dormidos en las ramas. Da pena ver un pájaro en la jaula.</p>

<p>Arrugas en el pellejo -aunque no es viejo-.</p> <p>El elefante elegante músico brillante, toca la trompa al instante.</p> <p>El elegante elefante lento y campante ya está dibujado, el elegante elefante toca la trompa al instante. ¡Sólo nos falta que cante! ¡El elefante!</p>	
---	--

POESÍA, MINIFICCIÓN E HIPERTEXTUALIDAD EN LOS AEROLITOS DE CARLOS EDMUNDO DE ORY: UNA EXPERIENCIA EN BACHILLERATO¹

Eduard Sanahuja
Universidad de Barcelona.
esanahuja@ub.edu

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia didáctica llevada a cabo en la asignatura “Literatura Castellana” de 1^{er} curso de Bachillerato en el instituto Nicolau Copèrnic de Terrassa (Barcelona). Partiendo de un conjunto de *aerolitos* del poeta Carlos Edmundo de Ory (a los que otorgamos el estatus de “aforismos estéticos”), se dota a los estudiantes de instrumentos para que, de modo colaborativo, puedan diferenciarlos de otras paremias, profundizar en su dimensión poética e investigar su posible vertiente intertextual y minificcional. La propuesta incluye también el establecimiento de relaciones entre *aerolitos* y otros aforismos y la práctica de la escritura creativa.

Palabras clave: aforismo, minificción, intertextualidad

Abstract

In this work I present a didactic experience carried out in the subject of "Spanish Literature" with 1st year A level students at Institut Nicolau Copèrnic in Terrassa (Barcelona). Based on a set of *aerolitos* (to which we assign the status of "aesthetic aphorisms") created by the poet Carlos Edmundo de Ory. The students are provided with the necessary instruments, so that in a collaborative mode, they will be able to differentiate these aphorisms from other paremias, as well as to deepen their poetic dimension and to investigate their possible intertextual and mini-fictional aspect. The present proposal also includes the establishment of relationships between *aerolitos* and other aphorisms and *greguerías* and the practice of creative writing.

Keywords: aphorism, mini-fiction, intertextuality.

¹¹ Este trabajo es el desarrollo, actualización y ampliación de *Los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory, una lectura desde la minificción*, comunicación presentada en el XIII Congreso Internacional de la SEDLL, Cádiz, noviembre de 2012

Justificación, objetivos y contextualización de la propuesta

Mi interés por los aforismos y por la poesía del poeta gaditano Carlos Edmundo de Ory me llevó a pensar en la oportunidad de realizar una experiencia didáctica en el Bachillerato, en el marco de la asignatura “Literatura castellana”. A ese interés personal había que añadir mi convicción de que las características de los aforismos de Carlos Edmundo de Ory, que él denominó “aerolitos”, podrían interesar a los estudiantes de secundaria. En efecto, pensé que su brevedad, su fuerza poética sorprendente y provocadora, su ironía y frecuente dimensión intertextual y, a veces, minificcional podría dar pie a una lectura compartida que se realizaría en la misma aula y que permitiría confrontar interpretaciones, familiarizarse con imágenes propias de la poesía contemporánea, explorar en la red mediante el uso de buscadores relaciones con otras paremias, con otros autores, con otros textos, etc. Esas intenciones se concretaron en los siguientes objetivos didácticos:

1. Leer máximas, refranes, aforismos, aerolitos y greguerías.
2. Distinguir entre los distintos tipos de paremias: máximas, refranes, aforismos filosóficos / apotegmas (frases célebres) y aforismos estéticos (aerolitos / greguerías).
3. Conocer los aspectos más relevantes de la personalidad y de la obra de Carlos Edmundo de Ory.
4. Interpretar los aerolitos participando en interacciones orales (pequeño grupo y grupo clase) y valorar la pertinencia de las inferencias efectuadas.
5. Descubrir la dimensión intertextual y minificcional de los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory.
6. Sensibilizarse respecto de la autonomía de la imagen en la poesía moderna.
7. Utilizar las TIC para relacionar los aerolitos con greguerías u otras paremias e informarse acerca de sus autores o fuentes cerciorándose de la fiabilidad de la fuente.
8. Escribir aforismos estéticos y ser capaz de apreciar su mayor o menor calidad estética.
9. Crear un corpus personal de aforismos de procedencia diversa.

Como puede verse, nuestra propuesta se distingue de otras similares, situadas en la ESO y centradas en las greguerías, porque en lugar de focalizar los procedimientos

lingüísticos usados por el poeta y su relación con las vanguardias², el acento se pone en la investigación intertextual y en la interpretación. El punto de partida es una lectura compartida de un corpus de paremias que habrá preparado el profesor. Para conseguir esa arquitectura (Mendoza: 1998), se trabajará en pequeño grupo para la compleción de las parillas de trabajo y en gran grupo para la puesta en común. La investigación sobre hipotextos y transtextualidad se realizará a través de buscadores de Internet, previo análisis de la fiabilidad de las fuentes; las relaciones con otras greguerías u otras paremias se llevarán a cabo con búsquedas en Internet y mediante el corpus entregado por el profesor. En términos de competencias, se pretende mejorar la competencia comunicativa lingüística, tanto en el aspecto de la lectura (objetivo 1) como de la escritura (objetivo 8) y la interacción oral (objetivo 4), la competencia literaria (objetivos 2, 4, 5, 6 y 9), la competencia digital (objetivo 7) y la competencia artística y cultural (objetivos 3 y 8).

La experiencia se efectuó en el marco de la asignatura “Lengua castellana” de primero de Bachillerato, en el Institut Nicolau Copèrnic de Terrassa, emplazado en el barrio de Can Boada del Pi. Yo mismo me encargué de impartirla. El grupo con el que se llevó a cabo la secuencia didáctica estaba formado por dieciséis estudiantes que ya habían realizado una unidad didáctica sobre el microrrelato, cosa que, a priori, ofrecía una cierta ventaja a la hora de tratar la vertiente minificcional de los aerolitos. Dada la ubicación del instituto, situado en un barrio periférico de Terrasa, un barrio dormitorio poblado por familias trabajadoras de clase baja, la mayoría de los estudiantes era de procedencia extranjera (principalmente marroquí). Dispusimos tan solo de dos sesiones, una de una hora de duración y otra de dos horas, esta última en el aula de informática. Es, sin duda, un tiempo insuficiente, de modo que no se pudieron llevar a cabo de una forma plena algunos de los elementos de la unidad, como el análisis de la fiabilidad de las web de donde se extraía información o la escritura de aforismos estéticos. Dada la dificultad de acomodar nuestra propuesta en un currículum de literatura extremadamente cerrado y comprimido, la presentaremos de un modo muy abierto, incidiendo tan solo en los objetivos y en algunos instrumentos creados para el análisis de los aforismos a fin de que cada docente la pueda adaptar a las características de su grupo de estudiantes. Antes de describirlos y de mostrar cómo fueron utilizados por los

² Véase http://www.materialesdelengua.org/EXPERIENCIAS/greguerias/greguerias_index.htm o bien Felipe Zayas: *La greguería y la poesía nueva: la imagen en la poesía de los años 20*. [http://docentes.leer.es/files/2009/08/eso4 II tallergreguerias al felipezayas 11.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/08/eso4%20II%20tallergreguerias%20al%20felipezayas%2011.pdf)

alumnos, es necesario valorar la oportunidad didáctica que ofrecen los aforismos, pormenorizar en las características de los aerolitos frente a otras paremias y aforismos, así como atender a su vertiente intertextual y minificcional.

El auge del género aforístico y su oportunidad didáctica

No hay duda de que en los últimos años se ha producido un resurgir del género aforístico, como lo demuestran los abundantes libros de aforismos publicados. Así, en castellano, tenemos, entre otras, las obras de autores como Ramón Andrés (*Los extremos (Aforismos)*. Barcelona: Editorial Lumen, 2011), Andrés Neuman, (*El equilibrista (aforismos y microensayos)*. Barcelona: Acantilado, 2005), Vicente Luis Mora (los aforismos de su blog y los que se encuentran en su inclasificable obra *Circular* [Córdoba: Plurabelle, 2003]), Andrés Trapiello (que cultiva el aforismo en su blog y que ha publicado en la editorial granadina La Velea una selección de aforismos de los más de cuatro mil que dejó escritos Juan Ramón Jiménez), Erika Martínez (*Lenguaraz*. Valencia: Pre-Textos, 2001), Miguel Ángel Arcas (que además de aforista, como director de la editorial Cuadernos del Vigía ha creado una colección específica de libros de aforismos), José Ramón González (*Hilos sueltos*. Valladolid: Difícil, 2009) o Carlos Marzal (*Electrones*. Granada: Cuadernos del vigía, 2012). Además, recientemente la revista *Ínsula* (801, septiembre del 2013) ha dedicado una monográfico al aforismo y ha aparecido la primera antología de aforismos publicada en español, *Pensar por lo breve. Aforística española de entresiglos [1980-2012]*, de José Ramón González (Trea, Gijón, 2013). Esa sólo es una pequeña muestra de aportaciones aforísticas en castellano, a las que habría que añadir las publicadas en otras lenguas. En catalán, quiero citar *L'enunciat*, de Josep Ramón Bach (Barcelona: Labreu Edicions, 2011), además de los imprescindibles aforismos del valenciano Joan Fuster, publicados en el año 2000 por la editorial Bromera.

Son muchos los que relacionan esta revitalización del género aforístico con algunas de las características de las nuevas tecnologías y de la cultura de masas imperante. Así, “el límite de 140 matrices que fija este popular servicio de mensajería pública e instantánea en Internet, en el que cada día se vuelcan 65 millones de textos (*tuits*, en la jerga)”³, junto con una simplificación de la lectura provocada por Internet (Nicholass Carr: 2011), la predominancia de lo audiovisual, la cultura de la prisa y una

³ Antonio Fraguas: “La filosofía del `pienso luego tuiteo’”, en *El País*, 3 de abril de 2011.

ley del mínimo que tiende a superficializar cualquier manifestación artística, explicarían dicho fenómeno. En este sentido, y como curiosidad, podemos señalar que el autor de microrrelatos e ingeniero informático Ginés S. Cutillas ha creado en la red un artefacto, La Increíble Máquina Aforística, que permite al internauta producir aforismos e intervenir en la ampliación y mejora del léxico del programa, aportando cada vez que lo desee un sustantivo y un adjetivo⁴. Se trata del vejo sueño de OULIPO hecho realidad, un *cadavre exquis* cibernético que entusiasmaría a los surrealistas. No obstante, aunque quizás el contexto tecnológico y ciertas características de la cultura de masas actual puedan justificar la buena recepción, y hasta cierto punto la popularización, del género aforístico, no bastan, a mi entender, para explicar por qué muchos de los grandes escritores actuales han volcado su interés hacia este género. La hipótesis del fragmentarismo como perspectiva literaria para abordar parcialmente la complejidad de un mundo irrepresentable desde una mímesis lineal me parece convincente. A ella habría que añadir algunas de las características de la cultura postmoderna que casan perfectamente con los aforismos estéticos: relectura irónica de la tradición literaria, tendencia al empleo lúdico de la palabra y sensibilidad hacia las estéticas elípticas y fractales⁵ (trailers, spots comerciales, videoclips, hipertextos digitales...).

En suma, y centrándonos en el aspecto didáctico, nos hallamos frente a un género que puede interesar a unos estudiantes habituados a la lectura, audición, visionado y producción de mensajes breves en un entorno digital multimodal. Se trata de aprovechar el ámbito de libertad y creatividad que ofrecen los aerolitos de Ory para familiarizar a los estudiantes con la literatura fragmentaria y minificcional, con la autonomía de la imagen en la poesía moderna y su carácter enigmático⁶, con el gusto por la búsqueda de relaciones intertextuales e inferencias interpretativas libres pero fundamentadas, y con el juego con las paremias. Visto de otro modo, y parafraseando un lema⁷ del editor y aforista Miguel Ángel Arcas, se pretende oponer la breve y rápida superficialidad del *tuit* a la brevedad lenta y profunda de los aforismos modernos.

⁴ Hace tiempo que existen programas similares, como el *Generador de Poemes Catalans* (<http://www.elforat.net/generadors/poemes/>). En esta web también hay un *Generador de Noms de Sectes* y un *Generador de Noms de Pagès*.

⁵ Lauro Zavala: *Minificción contemporánea. La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna*, pág. 32 http://laurozavala.info/attachments/Notas_Minificcin.pdf (consulta, julio de 2012).

⁶ “La poesía, en todo su rigor, es un lenguaje construido como un objeto enigmático”. Jorge Guillén: *Lenguaje y poesía*. Ed. Alianza, Madrid, 1972 (2a edición).

⁷ Miguel Ángel Arcas: *Más realidad*. Pre-textos, Valencia, 2012.

Aforismos, máximas, refranes y otras paremias. El aforismo estético.

La paremiología es la disciplina que estudia los refranes, los proverbios y demás enunciados cuya intención es transmitir algún conocimiento tradicional basado en la experiencia. Delimitar claramente los distintos tipos de paremias no es fácil. No hay más que leer la definición de “proverbio” en la Diccionario de la Real Academia Española para darse cuenta de ello: “Sentencia, adagio o refrán”. Veamos otras definiciones extraídas de la misma fuente:

Sentencia: Dicho grave o sucinto que encierra doctrina o moralidad.

Máxima: Sentencia, apotegma o doctrina buena para dirigir las acciones morales.

Refrán: Dicho agudo y sentencioso de uso común.

Adagio: Sentencia breve, comúnmente recibida y, la mayoría de las veces, moral.

Apotegma: Dicho breve y sentencioso; dicho feliz, generalmente el que tiene celebridad por haberlo proferido o escrito algún hombre ilustre o por cualquier otro concepto.

Aforismo: Sentencia breve y doctrinal que se propone como regla en alguna ciencia o arte.

Ante tamaña confusión, conviene establecer una serie de principios que nos puedan ayudar a diferenciar entre los distintos tipos de paremias:

1. El término “sentencia” es el término “neutro”; en este sentido, todas las paremias son sentencias.
2. Todas las paremias provienen de la experiencia, lo que las diferencia de los axiomas (“proposición tan clara y evidente que no necesita demostrarse”). Podremos dilucidar si esta experiencia es una experiencia “exterior” (verdad objetiva) o “interior” (verdad subjetiva).
3. Las máximas, aforismos y apotegmas (“frases célebres”) son de autor conocido.
4. Los refranes y los adagios forman parte del acervo popular y, por ello, son anónimos.
5. El proverbio es neutro en cuanto a autoría conocida / desconocida (los proverbios de Salomón / un proverbio chino).
6. Las máximas, como los adagios, tienen un claro carácter moral, que está menos marcado en los aforismos.

En cuanto al aforismo, en sus orígenes es una sentencia que condensa una experiencia objetiva sobre el mundo exterior, tanto bajo la forma de reflexión filosófica (los primeros aforismos conocidos son de Heráclito), como de fórmula práctica (aforismos de Hipócrates). Lo interesante es que, en la última fase de su devenir

histórico, con Novalis, Baudelaire, Cioran, Char y especialmente Gómez de la Serna y Ory, el aforismo va cobrando autonomía, es decir, se va desvinculando de la experiencia externa para subjetivarse extremadamente, hasta el punto de que, en Gómez de la Serna y Ory, el elemento estético, y también el lúdico, son sus ejes centrales, característica que lo vincula definitivamente al ámbito de la poesía, ya que, en última instancia, es “enunciación lírica” (González: 2008). Se pasa, pues, de los aforismos filosóficos a los aforismos estéticos. Eso explica que distintos autores hayan denominado a sus aforismos de un modo singular: Novalis, los denominaba “polen”; Baudelaire “cohetes”; Cioran, “pensamientos estrangulados”; René Char, “hojas de Hypnos”; José Bergamín, “ideas liebre”; Gómez de la Serna acuña el término “greguería” y Ory, “aerolito”. Existe, pues, la posibilidad de oponer el aforismo estético al aforismo filosófico y al resto de paremias. Dado que el término “aforismo” etimológicamente deriva del griego “aphorizein” (‘definir’), cabe afirmar que el aforismo moderno es la definición estética de una realidad/verdad subjetiva.

Los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory

Carlos Edmundo de Ory (Cádiz 1923 – Thézy-Glimont 2010), hijo del poeta modernista Eduardo de Ory, es ante todo un poeta transgresor, visionario y experimental; en suma, un heterodoxo. Con Eduardo Chicharro funda en 1945 el movimiento postista, un ismo provocador que intentó clavar su aguijón en el tedio poético del nacional catolicismo de la postguerra. También formaron parte de este movimiento, entre otros, Silvano Sernesi, Ángel Crespo y Gloria Fuertes. Esta inquietud provocadora y experimental le llevan a crear posteriormente el Introrrealismo (1951) y, finalmente, el Atelier de Poésie Ouverte (APO, 1968), impregnado de las premisas del Mayo del 68 y de la Internacional Situacionista (Pont: 1998). Antes, en 1953, reacciona al sopor cultural español de la época optando por un autoexilio que durará hasta el final de su vida. Vivirá en París, Chosica (Perú), París de nuevo, Amiens y Thézy-Glimont.

Aunque Ory es autor de una extensa obra poética, además de relatos y una novela, aquí consideraremos únicamente sus *Aerolitos*. De la última edición de *Aerolitos* (1985), aproximadamente una tercera parte de ellos constituye el corpus íntegro de la primera edición, *Aérolithes* (1962), publicada en versión francesa de Denise de Ory (su primera esposa). Una segunda serie fue publicada por la revista *Réalités Secrètes* en 1963. Una muestra antológica de ambas series apareció en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 181, en 1965.

En unas líneas introductorias a la edición de 1985 de *Aerolitos*, extraídas de sus diarios, Ory reconoce formar parte de “una gran familia dispersa”, desde Heráclito a Antonio Porchia, que ha cultivado el aforismo. No cita a Gómez de la Serna, a pesar de que muchos de sus aerolitos están directamente emparentados con las greguerías de don Ramón. Este, que nunca se reconoció aforista⁸, porque reivindica la invención de un género nuevo (César Nicolás en Gómez de la Serna: 2004, 33) tuvo en sus manos aerolitos de Ory, quien sin duda se los mandó: “Son buenas –decía– las [greguerías] de Edmundo de Ory: “El silbido es el esqueleto de la palabra”, “La luna es la cáscara del silencio del mundo”, “El acordeón de la semana se rompe siempre los domingos” (Gómez de la Serna: 1958, 44).

En lo que respecta a la tipología de los aerolitos, Jaime Pont (1989) aborda una taxonomía de los mismos, distinguiendo entre aquellos que se basan en el ingenio lingüístico y el humor –que, a su vez, subclasifica en siete grupos– y los que derivan de sus “proposiciones”, es decir, aquellos “de carácter mucho más afecto a la acción programática –en el orden social, moral o poético– que a la contemplación teórica o la experimentación lingüística”. A pesar de lo interesante de esta taxonomía, para nuestros propósitos didácticos caracterizaremos los aerolitos a través de tres rasgos distintivos: el estético, el intertextual y el minificcional.

Aerolito y minificción

En el debate sobre la delimitación de términos muy afines como “microrrelato”, “minirrelato”, “minicuento”, “microcuento”, “minificción” y “microficción”, la aportación de Irene Andres-Suárez es muy interesante (Andres-Suárez: 2010). Para ella, minificción es una supra categoría literaria, de ámbito mucho más vasto que el microrrelato (término que prefiere por ser el de uso más extendido en el ámbito hispánico), “que agrupa textos ficcionales en prosa, tanto los narrativos (el microrrelato, por supuesto, pero también las otras manifestaciones de la microtextualidad narrativa, como la fábula, la parábola, la anécdota, la escena o el caso, por ejemplo), como los que no son narrativos (por ejemplo el bestiario –casi todos son descriptivos–, el poema en prosa, la estampa o el miniensayo.” (Andres-Suárez: 2010, 30). De esta forma, todo microrrelato es minificción, pero no toda minificción es microrrelato. Por otra parte, Andres-Suárez excluye explícitamente del ámbito minificcional los discursos en los que

⁸ “Tampoco es aforística la greguería; lo aforístico es enfático y dictaminador. No soy un aforista”. Del prólogo a la sexta edición de las *Greguerías* publicada por Espasa Calpe en 1960.

no existe entre el escritor y el lector el denominado “pacto de ficción”, entre ellos la sentencia, la máxima, la greguería, el chiste lingüístico y el aforismo. Esta exclusión es un tanto arriesgada, particularmente en el caso de la greguería y de los aforismos dotados de un estatus poético, ya que en ellos, como en el caso del poema en prosa, existe el pacto ficcional, en tanto que el lector suspende su juicio acerca de la verdad o la falsedad de lo que está leyendo.

Por su parte, Fernando Valls, uno de los grandes estudiosos del microrrelato, se decanta por este término frente al de minificción (Valls: 2010): “El término minificción me parece inoperante desde el momento en que los cultivadores y estudiosos de la poesía, género que debería ser el principal de la llamada minificción, por la importancia de su tradición y la calidad de sus textos, no lo utilizan.” Lo interesante de su afirmación es que vincula la minificción a la poesía, lo que para nuestro enfoque resulta sumamente atractivo, mientras que el microrrelato busca la narratividad y, en última instancia, una verdad anclada en lo real: “El microrrelato es un texto narrativo brevísimo, arte de precisión y síntesis en el que reina la elipsis, que relata una historia que sólo puede desarrollarse en esa mínima dimensión y con esas características, y que partiendo de lo general intenta alcanzar lo real, lo verdadero.”(Valls: 2010).

Continuando en el análisis de las características de la minificción, Violeta Rojo (1998) le atribuye los siguientes rasgos: la hibridación genérica, el humor y la ironía, la intertextualidad, la metaficción, la polisemia y el carácter paradójico. Lauro Zavala (2007) establece claramente la distinción entre el minicuento (relato breve que mantiene la estructura narrativa clásica) y la minificción, que, aparte de poseer las características mencionadas por Rojo, “surge siempre como consecuencia de un acto de relectura irónica o paradójica de convenciones textuales, ya sean genéricas o ideológicas (o ambas)”. Además de la clara vocación hipertextual y su hibridación (Lagmanovich: 2006), la minificción presenta una estructura narrativa peculiar, puesto que posee un inicio enigmático (anafórico, *in media res* o elíptico) y un final catafórico, incompleto, que queda bajo responsabilidad del lector (Álamo: 2009). Es decir, el texto es solo un pretexto para abrirse a una red de inferencias, de forma que cada lector es necesariamente, y más que nunca, el autor último del sentido del texto: las minificciones postmodernas no ofrecen una representación de la realidad, sino la presentación de una realidad textual (Zavala: 2007, 91).

Desde esta perspectiva cobra sentido la frase aforística del ucraniano Leonid S. Sukhorukov: “Un aforismo es una novela de una línea”. Efectivamente, atendiendo a su

estatus poético y a las caracterizaciones de Rojo, Zavala y Lagmanovich, los aerolitos, o al menos una parte de ellos, son susceptibles de una lectura minificcional. Para nuestro propósito, solo consideraremos minifccionales aquellos aerolitos en los que la estructura narrativa (principio anafórico y final catafórico) tiene alguna marca explícita, aunque a veces solo se reduzca a las marcas de tiempo de verbos predicativos⁹. Todos esos aerolitos poseen la característica de la intertextualidad y, por tanto, una apertura hipertextual.

Algunas actividades y materiales

Ya hemos anunciado que presentamos una propuesta abierta, sin fijar temporización, y que, por el escaso tiempo de que dispusimos, no se pudieron efectuar todas las actividades ni evaluar los aprendizajes obtenidos con suficiente profundidad. Citaremos seguidamente las actividades que estaban previstas, indicando cuáles se llevaron a la práctica, incluyendo los materiales y recursos aportados y comentando los aspectos más destacables de su desarrollo:

1. Evaluación inicial. Se efectuó por medio de un cuestionario (anexo 1). En general, los estudiantes demuestran tener un cierto conocimiento respecto a la minificción (recordemos que habían hecho una unidad sobre el microrrelato) y los refranes; sólo uno define el término “aforismo” (el resto declara no saber qué significa). En cuanto a la pregunta sobre el grado de verdad en la poesía (importante para distinguir entre verdades objetivas y verdades subjetivas, oposición que permitirá distinguir los aforismos estéticos de los filosóficos), la mayoría estima que la poesía “es verdad” porque el poeta escribe a partir de experiencias reales vividas.
2. Búsqueda individual de información en la red sobre la personalidad y la obra de Carlos Edmundo de Ory; averiguar qué son los aerolitos y elaborar un pequeño dossier con todo ello, indicando las web que se han consultado. Como punto de partida, el profesor ofrece las web siguientes:

<http://www.fundacionory.com>

<http://www.escritores.org/ory.htm>

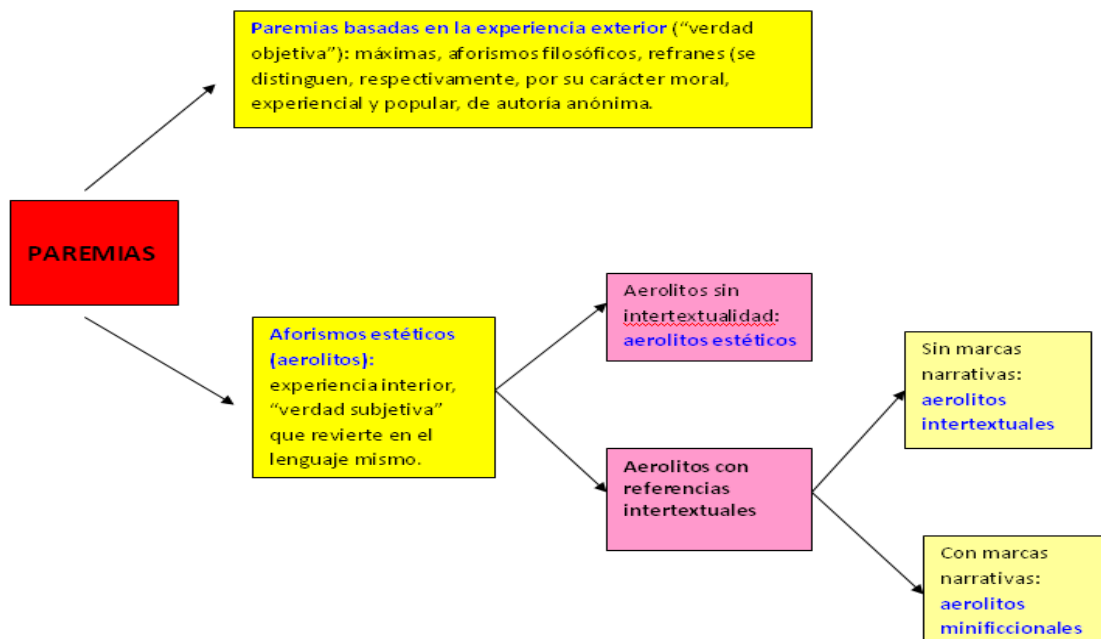
http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/o

[ry_carlos_edmundo.htm](http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/ory_carlos_edmundo.htm)

⁹ Si los verbos son copulativos o “de existencia” (“ser”, “estar”, “haber”), se tratará con gran probabilidad de aerolitos no minifccionales.

Esta actividad no se pudo realizar. Fue sustituida por información aportada por el profesor.

3. Lectura colectiva de refranes, máximas y aforismos de Hipócrates y Heráclito proyectados en una pantalla (todos los textos se proyectan; cuando se crea necesario, se entregan en soporte papel); estudio de los distintos tipo de paremias (máxima, refrán, apotegma y aforismos) a partir del contraste entre los textos leídos y las respectivas definiciones (interacción oral en gran grupo; véanse los anexos 2 y 3).
4. Lectura de microrrelatos y de aforismos de Miguel Ángel Arcas; discusión en grupo sobre el concepto de intertextualidad y minificción, tomando como base el microrrelato del dinosaurio de A. Monterroso y el aforismos de Jorge Enrique Escalona que lo tiene como hipotexto (véase el anexo 4), así como sobre las similitudes y diferencias entre ambos textos. Establecimiento de las características principales de la minificción: ironía, polisemia, intertextualidad, estructura narrativa incompleta (inicio “in media res”) y papel del lector en la construcción del final.
5. Lectura de aerolitos de Carlos Edmundo de Ory. Discusión en grupo sobre la oposición “verdad subjetiva / verdad objetiva”; establecimiento del concepto de “aforismo estético” frente al de “aforismo filosófico” (véase el anexo 5); estudio de los distintos tipos de paremias y aforismos a partir del siguiente cuadro:



6. Lectura conjunta de greguerías de Gómez de la Serna y de aforismos de otros autores (Arcas, Marzal, etc. Véase el anexo 6); discusión en grupo para incidir en su dimensión estético-poética, en su carácter subjetivo o subjetivo y en la autonomía de la imagen poética.
7. Actividad de síntesis. El profesor muestra la tabla del anexo 8, que actuará como modelo para la tarea que deben realizar los estudiantes en pequeño grupo. En la columna de la izquierda aparecen distintas paremias que se deben analizar atendiendo al tipo de verdad que manifiestan, a su autoría, a la presencia o ausencia de intertextualidad y a su posible carácter minificcional y moral. Efectuado este análisis, ya se puede identificar de qué tipo de paremia se trata y relacionarla con otras, mediante búsquedas en internet, que contengan algún elemento similar (en principio, de tipo léxico). La columna final está reservada para un comentario que justifique las decisiones tomadas en las columnas anteriores, particularmente en lo referente a lo intertextualidad y minificcional, y que glose el origen la intención, los aspectos formales y el sentido de la paremia. En el anexo 7 puede verse la tabla que se entregó a los distintos grupos para ser analizada y completada; en el anexo 8 figura una tabla confeccionada por un grupo de estudiantes.
Una vez los distintos grupos han terminado su análisis, se procede a una puesta en común de los resultados, relaciones e interpretaciones obtenidos.
8. Las actividades para incidir en los objetivos 8 (escribir aforismos estéticos y ser capaz de apreciar su mayor o menor calidad estética) y 9 (crear un corpus personal de aforismos de procedencia diversa) no pudieron llevarse a cabo por falta de tiempo. No obstante, en el test de evaluación de la actividad y de conocimientos aprendidos casi la mitad de los estudiantes manifiestan que se ven capaces de escribir aforismos.
9. La última actividad que se realizó fue la cumplimentación de un cuestionario para evaluar la actividad (véase el anexo 9).

Conclusiones

En general los estudiantes muestran su interés y satisfacción por el tema y el trabajo realizado. Reproduzco literalmente alguna de las opiniones vertidas respecto a lo que más les gustó y lo que menos:

“Lo que más, el ampliar conocimientos y permite conocer nuevos campos ya que me ha parecido muy interesante. Al principio lo que me pudo resultar más difícil aunque tampoco fue de gran dificultad, fue el saber interpretar si había intertextualidad, minificción.” [sic]

“Todo lo aprendido. Todo me ha interesado. Los aforismos estéticos.” [sic]

“Descubrir nuevos refranes, aforismos, máximas y aforismos estéticos. No me ha dejado de gustar nada, es una experiencia bonita. La opinión propia es lo más difícil.” [sic]

“Los refranes son lo que más me ha interesado y los aforismos son lo que menos me ha interesado. Lo más difícil son los aforismos”. [sic]

“Lo que más me ha interesado es la parte de relacionar con otras paremias. Lo más difícil ha sido comentar los refranes, los aforismos”. [sic]

“Aprender el significado de diferentes escrito. Lo más difícil es diferenciar los diferentes tipos de conceptos”. [sic]

Es evidente que la secuencia se desarrolló demasiado apresuradamente. Con un mínimo de dos sesiones más y un poco de trabajo fuera de horas de clase (escritura de aforismos y búsqueda de aforismos para crear un corpus personal que se podría aumentar con el intercambio de aforismos entre alumnos), se hubiesen podido cumplir todos los objetivos y los resultados serían, probablemente, más satisfactorios. Hay que tener en cuenta, sin embargo, la realidad que en los últimos años está cobrando la enseñanza de la literatura en Bachillerato, y de las humanidades en general: su carácter comprimido, a menudo casi residual, que deja poco espacio para el desarrollo de actividades más creativas al margen de lo establecido por el libro de texto que vehicula los contenidos preceptivos. Hecha esta consideración, y a tenor de las valoraciones obtenidas, estimamos que la secuencia puede tener éxito con todo tipo de estudiantes, particularmente con aquellos que no están avezados a la lectura de poesía ni a la escritura, como es el caso del grupo con el que se experimentó. No obstante, y siempre teniendo en cuenta las opiniones vertidas por los estudiantes, conviene poner un mayor énfasis en el análisis de los aspectos más específicamente literarios, es decir, en la dimensión interpretativa de los aforismos y en la determinación de sus posible lectura intertextual y minificcional, ya que a menudo los estudiantes olvidan tratar esos aspectos en el comentario de la tabla del anexo 8. Quizá sería preferible confeccionar una tabla para la clasificación de las paremias y otra exclusiva para su comentario, donde los parámetros presentes en el pie del anexo 7 (lugar en el que se ha encontrado la información, intertextualidad, minificcionalidad, etc.) tengan su ubicación en sendas casillas, de modo que quedara más explícito que estos campos deben ser contestados apropiadamente.

Referencias bibliográficas

- Álamo, Francisco (2009): "El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas.", en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero42/microrre.html> (consulta julio de 2013).
- Andres-Suárez, Irene (2010): *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- Carr Nicholass (2011): *Superficiales*. Madrid: Taurus.
- Ramón Gómez de la Serna (1958): *Flor de greguerías (1910-1958)*. Buenos Aires: Losada.
- Gómez de la Serna, Ramón. *Greguerías. Selección 1910-1960* (2004): Madrid: Espasa Calpe (13ª edición, a cargo de César Nicolás).
- González, José Ramón (2008). Prólogo a Menéndez, Fernando: *Hilos sueltos*. Valladolid: Difácil.
- Guillén, Jorge (1972): *Lenguaje y poesía*. Ed. Alianza, Madrid, 1972 (2ª edición).
- Lagmanovich, David (2006): *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto ediciones.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro. Barcelona.
- Ory, Carlos Edmundo de (1985). *Aerolitos*. Madrid: El Observatorio Ediciones.
- Pont, Jaume (1989). "Visión y forma de los Aerolitos de Carlos Edmundo de Ory". *Cuadernos Hispanoamericanos*, 463.
- Pont, Jaume (1998). *La poesía de Carlos Edmundo de Ory*. Lleida: Pagés Editors.
- Rojo, Violeta (1998). *Breve manual para reconocer minicuentos*. [http://ficionminima.wikispaces.com/file/view/Breve+manual+\(acrobat\).pdf](http://ficionminima.wikispaces.com/file/view/Breve+manual+(acrobat).pdf) (consulta julio de 2013).
- Valls, Fernando (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Valls, Fernando (2010). "Breve entrevista a Fernando Valls". *Internacional microcuentista. Revista de microrrelatos y otras brevedades*, 31 de octubre de 2010. http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.es/2010_10_01_archive.html (consulta, agosto de 2013).
- Zavala, Lauro (2007). *De la teoría literaria a la minificción postmoderna. Ciencias Sociais Unisinos*, vol.43, núm. 1, enero/febrero, pp. 86-96.

Zavala, Lauro: *Minificción contemporánea. La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna*. http://laurozavala.info/attachments/Notas_Minificcin.pdf (consulta julio de 2013).

Sitios web sobre Carlos Edmundo de Ory

<http://www.fundacionory.com>

<http://www.escriitores.org/ory.htm>

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/ory_carlos_edmundo.htm

Anexos

Anexo 1

1. Tratad de definir los siguientes términos:

Refrán:

Aforismo:

Minificción:

2. ¿Crees que lo que se expresa mediante la poesía es verdad? ¿Por qué?

Anexo 2

PAREMIAS

- **Paremia:** Enunciado breve creado con la intención de transmitir algún conocimiento basado en la experiencia.
- **Máxima:** Sentencia, apotegma o doctrina buena para dirigir las acciones morales.
- **Refrán:** Dicho agudo y sentencioso de uso común.
- **Apotegma:** Dicho breve y sentencioso; dicho feliz, generalmente el que tiene celebridad por haberlo proferido o escrito algún hombre ilustre o por cualquier otro concepto.
- **Aforismo:** Sentencia breve y doctrinal que se propone como regla en alguna ciencia o arte.

Anexo 3**Aforismos de Hipócrates**

- Es más fácil llenar con alimentos fluidos que con sólidos.
- Un poco de vino puro apacigua el hambre de un enfermo.
- Aquellos cuyos ojos lloran involuntariamente en las calenturas agudas, están en muy grande peligro.

Aforismos de Heráclito

- **Si no esperas lo inesperado no lo reconocerás cuando llegue.**
- **En el mismo río entramos y no entramos, pues somos y no somos.**
- **Nadie se baña en el río dos veces porque todo cambia en el río y en el que se baña.**
- **Ha de luchar el pueblo por su ley, igual que por su muralla.**

Anexo 4**Aforismos de Heráclito**

- **Si no esperas lo inesperado no lo reconocerás cuando llegue.**
- **En el mismo río entramos y no entramos, pues somos y no somos.**
- **Nadie se baña en el río dos veces porque todo cambia en el río y en el que se baña.**
- **Ha de luchar el pueblo por su ley, igual que por su muralla.**

Refranes

- **A batallas de amor, campo de plumas.**
- **Perro ladrador, poco mordedor.**
- **Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.**
- **Más vale pájaro en mano que ciento volando.**

Minirrelatos

- ***El dinosaurio*, de Augusto Monterroso:**
Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.
- ***Justicia*, de Jaime Muñoz Vargas:**
Hoy los maté. Ya estaba harto de que me llamaran asesino.
- ***El emigrante*, de Luis Felipe Lomelí:**
-¿Olvida usted algo?
-¡Ojalá!
- ***El hombre invisible*, de Gabriel Jiménez Emán:**
Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello.

Intertextualidad

- Cuando despertó, la soledad todavía estaba allí. (Jorge Enrique Escalona)

Anexo 5

Algunos aerolitos de Carlos Edmundo de Ory:

AEROLITOS ESTÉTICOS

- La música se come con las orejas.
- Sólo la belleza es bella un poco antes
- El oro es la basura del sol.
- Los muertos se tratan de usted.
- ¿Por qué la oscuridad no tiene manos?
- El deseo es coger las estrellas por los pelos.

- El burro es el animal más antiguo.
- El poder absoluto, luto, luto.
- En las nubes no hay serpientes.
- Soy todo labios cuando me callo.

AEROLITOS INTERTEXTUALES

- Si lloro, es porque tengo lágrimas.
- Los primeros objetivos puros fueron los Cíclopes.
- Oigo sirenas en la noche, luego existo.
- Lo contrario de las tinieblas es la virgen María.
- En el canto del gallo está ya implícito el huevo de la gallina.
- Trilogía de la manzana: Eva, Newton, el hijo de Guillermo Tell.
- Entre el “ser” y el “no ser” de Hamlet estaba la nada y el embrión.
- Todo es huevo bajo el sol.
- Heráclito dijo: “Lo que era, es cáscara”. Digamos nosotros: “Lo que es, es máscara”.

AEROLITOS MINIFICCIONALES

- Caín te llama por teléfono, ¿le digo que no estás?
- Cuando yo era joven los gatos venían hacia mí desde el horizonte; ahora los gatos salen de mí, los mismos.
- Yo veo molinos de viento en los gigantes.
- Narciso se rompe las narices contra el agua.
- Fábrica de cadáveres. Existen ya expertos que distinguen los verdaderos de los fabricados.
- Es imposible pensar que en los grandes cementerios no haya un solo muerto que, sobre todo a lo largo de la noche, no diga alguna palabra.
- Salvo algunos, los animales no hablan. Los muertos tampoco, salvo algunos.
- Me puse en pie para verme sentado.
- Durante la oscuridad de la noche, los espejos duermen con los ojos abiertos.
- Conversación entre dos locos:
 - -Yo estoy más loco que tú.
 - -Pues yo estoy más loco que yo.

Anexo 6

Greguerías de Gómez de la Serna

- El bebé se saluda a sí mismo dando la mano a su pie.
- Los recuerdos encogen como las camisetas.
- Los ceros son los huevos de los que salieron las demás cifras.
- La morcilla es un chorizo lúgubre.
- Al calvo le sirve el peine para hacerse cosquillas paralela
- En los sueños del calvo no hay sombra.
- El reloj del capitán de barco cuenta las olas.
- El lápiz sólo escribe sombras de palabras.
- La pulga hace guitarrista al perro.

Aforismos de Miguel A. Arcas

- Acostumbrarse a pensar, pero no acostumbrarse a una idea.
- El placer es la felicidad que no quiere salir del cuerpo.
- El paisaje odia el horizonte. Por ahí -piensa- ha de venir el progreso de los leñadores.
- De un laberinto se sale. De una línea recta no.
- El tiempo es un paisaje donde no se pone el sol.

Algunos aforismos

- **El pasado acostumbra a esperarnos siempre, solo que por detrás. (Carlos Marzal)**
- **El aburrimiento de la ostra produce perlas. (José Bergamín)**
- **Entre la España y la pared. He ahí la historia de nuestra vida. (Andrés Trapiello)**
- **La creación fue el primer acto de sabotaje (M. Cioran)**
- **No vale la pena molestarse en matarse porque uno siempre se mata demasiado tarde (M. Cioran)**

Anexo 7

TEXTO	Verdad objetiva	Verdad subjetiva	Autoría	Intertextualidad	Minificción	Carácter moral	Tipo de paremia	Relación con otras paremias	Comentarios
Todo es huevo bajo el sol	N	S	C	S	N	N	Aforismo estético	Los ceros son los huevos de los que salieron las demás cifras. La gallina está cansada de denunciar en la comisaría que le roban los huevos. (greguerías)	Aerolito de Ory. El hipotexto se halla en el Eclesiastés: "Lo que fue, eso será, y lo que se hizo, eso se hará; no hay nada nuevo bajo el sol. (Eclesiastés 1:9). Funciona por oposición "todo/nada" y por la paronomasia "nuevo/huevo". Intención humorística. Quizá connota la capacidad de eclosión / creación inherente a todo.
A buenas horas, mangas verdes.	S	N	A	N	N	N	Refrán	A burro viejo, poco verde. (refrán)	Tiene su origen en la creación de la Santa Hermandad en tiempos de Enrique IV de Castilla, una especie de policía rural que se caracterizó por su ineficacia.
Los viejos gustan de dar buenos consejos para consolarse de no estar ya en condiciones de dar malos ejemplos.	S	N	C	N	N	S	Máxima	Era un pintor tan viejo que se le habían quedado calvos los pinceles. (greguería)	Máxima de La Rochefoucauld (s. XVII). Une a su carácter moral un cierto tono irónico.
Yo veo molinos de viento en los gigantes.	N	S	C	S	S	N	Aforismo estético	Las aspas del molino son el peine del viento. El paisaje a dora al molino. (greguerías)	Aerolito de Ory. El hipotexto es el capítulo VII de la primera parte de <i>El Quijote</i> . La minificcionalidad presenta un personaje (primera persona) cuyo conflicto reside en confundir lo real con lo literario, ya que su vida es la vida de sus lecturas.

Comentarios:

- Origen
- ¿Existe intertextualidad? Justificalo.
- ¿Existe minificcionalidad? Justificalo.
- Comentario: intención, aspectos formales, significado...
- ¿Dónde habéis buscado la información?

Tabla utilizada para el estudio grupal de las paremias.
Abreviaturas: N: no; S: sí; C: conocido; A: anónimo

Anexo 8

TEXTO	Verdad objetiva		Verdad subjetiva		Autoría	Intertextualidad	Minificción	Carácter moral	Tipo de paremia	Relación con otras paremias	Comentarios
	N	S	N	S							
El deseo es coger las estrellas por los pelos.	N	S	A	N	N	N	N	Aforismo estético	El agua se suelta el pelo en las cascadas. El gato tiene pelo de presidario.	Nos puede dar a entender el deseo de vivir sin límites, el alcanzarlo que para las mentes mediocres, débiles y miedosas puede ser inalcanzable.	
Tres clases hay de ignorancia: no saberlo que debiera saberse, saber mallo que se sabe, y saber lo que no debiera saberse.	S	N	C	N	N	S	S	Máxima	La ignorancia nos saca de quicio al opinar.	Esta máxima pertenece a François de la Rochefoucauld, en la que se encuentra un carácter moral, observamos que también juega con las palabras, de una forma sutil.	
El poder absoluto, luto, luto.	N	S	C	N	N	S	S	Aforismo estético	Los mejillones son almejas de luto.	De carácter moral y a la vez revolucionario. Nos quiere decir que el poder absoluto no hace ningún bien al pueblo.	
Con una rana de estanque no se puede hablar del mar.	S	N	A	N	N	S	S	Refrán	A la mar me voy, mis hechos dirán quién soy.	Pertenece a un texto Taoísta del Siglo V, antes de Cristo, tiene un carácter moral	
Quien siembra vientos recoge tempestades	S	N	A	N	N	S	S	Refrán	Al ganado esquilado manda Dios viento moderado.	Dicho de carácter moral en el que refleja las repercusiones que tiene el mal hacer.	
Durante la oscuridad de la noche, los espejos duermen con los ojos abiertos.	N	S	C	N	S	N	N	Aforismo estético	La langosta tiene en vez de ojos, gemelos de teatro. La oscuridad tiene cuernos.	Es uno de los "aerolitos" de Carlos Edmundo de Ory, en el cual hace una reflexión sobre los espejos en la oscuridad. También decir que los espejos no ven, sino que somos nosotros los que nos vemos en ellos.	

Anexo 9

- Define los conceptos:
 - Minificción:
 - Aforismo:
 - Aforismo estético:
- ¿Crees que los aforismos de Carlos Edmundo de Ory son verdad? ¿Por qué?
- ¿Te han interesado los aforismos? ¿Crees que tú podrías escribir alguno?
- ¿Crees que los aforismos estéticos son poéticos? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más te ha interesado de este trabajo? ¿Y lo que menos? ¿Qué es lo que consideras más difícil?

LIBRO INTERACTIVO MULTIMEDIA (LIM) PARA UNA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS: POEMAS BREVES INFANTILES EN HOMENAJE A CARMEN CONDE

Javier Gomariz
Universidad de Murcia
javier.gomariz@um.es

Resumen

El desarrollo de la competencia digital en Educación Primaria encuentra en el recurso del Libro Interactivo Multimedia (LIM) un espacio idóneo para que las TIC se conviertan en TAC a fin de promocionar en el aula un aprendizaje auténtico de las competencias básicas, especialmente de la competencia en comunicación lingüística. Esta comunicación presenta una experiencia didáctica de investigación-acción innovadora debido a que homenajea a la poeta Carmen Conde a través de hipertextos líricos creados por alumnos de segundo ciclo de Primaria que, al igual que ésta, se han inspirado en la naturaleza de su entorno cercano para componer pequeños versos tras describir lo que perciben y sienten, y darle cierta continuidad narrativa produciendo microrrelatos que finalmente han sido depurados en obritas publicadas en el LIM "Educando con Carmen Conde".

Palabras clave: hipermedia, libro digital, Educación Primaria, hipertexto

Abstract

The development of digital competence in Primary Education in the use of the Book Interactive Multimedia (LIM) as an ideal space for ICT to become TAC to be promoted authentic learning of basic skills in the classroom, particularly the linguistic communication competence. This is the case of this communication, which provides a learning experience innovative action research because it pays tribute to the poet Carmen Conde through hypertext lyrical created by students in the second cycle of primary education, like Carmen Conde, have been inspired by the nature of their immediate environment to compose their little verses after describing what they see and feel and give some narrative continuity through micro-stories that finally been released in individual small works, which appear in the LIM "Carmen Conde Educating".

Keywords: hypermedia, ebook, Primary School, hypertext

Introducción

En esta comunicación se recoge un proceso creativo llevado a cabo con veinticuatro alumnos de cuarto curso de Educación Primaria, pertenecientes al CEIP Nuestra Señora de Belén situado en la ciudad de Murcia. Una de las finalidades de este proceso era mejorar la expresión escrita y oral de los alumnos con la realización de minirelatos y obritas poéticas que rendía homenaje a la actitud creativa de la autora murciana Carmen Conde, todo ellos recogidos en un recurso hipertextual denominado Libro Interactivo Multimedia (LIM) “Educando con Carmen Conde”. Dicho recurso digital pretende convertirse en un medio por el cual sea posible desarrollar todas las competencias básicas, en una mayor o menor medida, propuestas por la OCDE y exigidas por la normativa educativa actual estatal, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). En 2006, con la entrada en vigor de la LOE, se incorporan como gran novedad, entre otras, las ocho Competencias Básicas como parte del “aprendizaje indispensable para el alumnado al concluir la escolarización obligatoria” (RD 1513/2006:43058) que lo capacitaran para que pueda afrontar el desarrollo posterior exitosamente.

No obstante, se ha de destacar que tanto la propuesta didáctica previa como el LIM elaborado, a pesar de tener como objetivo desarrollar todas las competencias básicas de los alumnos, tienden a enfocarse principalmente en las competencias: en Comunicación Lingüística y la Competencia Digital, a través del conocimiento del legado poético de la autora Carmen Conde usado como modelo de referencia previo para crear sus propios textos y poemas. Siendo finalmente recogidos en un libro digital “LIM”, creándose así un ejemplo ineludible de hipertextualidad.

Además a lo largo de esta comunicación se describirán los procedimientos para la producción de dichos minirelatos y obritas poéticas, al igual que se presentarán los resultados obtenidos en el proceso. Asimismo, se dedicará un apartado para presentar este recurso digital e hipertextual tan excelente para una efectiva educación en competencias.

La producción de minirelatos y obritas poéticas a través de un taller creativo en homenaje a Carmen Conde.

La presente investigación se realizó con alumnos de cuarto curso de segundo ciclo de Primaria para la cual fue necesario el diseño de un taller creativo. Éste fue

estructurado en un total de cinco tareas con gran valor competencial, cada una con unos fines definidos a continuación:

- Tarea 1. Dar a conocer a los alumnos la figura ilustre de la autora murciana Carmen Conde y su legado mediante actividades de lectura, exposición, interpretación de poemas e intercambio de opiniones guiadas por una presentación interactiva multimedia (PowerPoint) diseñada especialmente para la tarea.
- Tarea 2. Introducir al alumnado a la descripción objetiva y subjetiva de fotos pertenecientes al entorno cercano de cada uno de ellos para la elaboración de un relato escrito y una exposición oral en las cuales dejen aflorar sus sentimientos como lo consigue la autora Carmen Conde en sus obras.
- Tarea 3. Crear textos poéticos a raíz de los relatos descriptivos realizados en la tarea anterior mediante técnicas y modelos previamente mostrados que finalmente serán difundidos en el Libro Interactivo Multimedia (LIM).
- Tarea 4. Recitar en un acto público una selección de poemas juveniles para honorificar a la autora murciana y darla a conocer por el resto de la comunidad educativa.
- Tarea 5. Crear un LIM que recoja el diverso material efectuado por los alumnos y el docente investigador a lo largo de toda la trama de investigación acción.

Esta comunicación se concentrará especialmente en aquellas tareas de producción de minirelatos (Tarea 2) y obritas poéticas (Tarea 3) por los alumnos, y en su posterior publicación en el LIM que homenajea a la autora Carmen Conde (Tarea 5).

Minirelatos. Describimos como Carmen Conde.

Tras presentar, en una sesión anterior, la figura de Carmen Conde y su legado poético más relevante mediante una presentación multimedia de gran riqueza hipertextual e icónica, se efectuó con los alumnos de 4º curso de Educación Primaria una tarea didáctica centrada especialmente en el repaso y refuerzo de la descripción, tanto oral como escrita, favoreciendo así mediante las numerosas actividades (debate, descripciones orales y escritas, ejercicios en pizarra digital...) fomentado así el

desarrollo de numerosas competencias básicas, particularmente la Competencia en Comunicación Lingüística. .

Esta tarea se pueden distinguir dos partes, una para centrada en la presentación de contenidos relacionados con la descripción y actividades orales más lúdicas; y otra basada en la realización de una descripción individual oral y por escrito de al menos una foto de su entorno cercano (familia, mascotas, lugares...) las cuales en alumnos producen sentimientos de nostalgia, felicidad o tristeza cuando la observan, entre otras emociones. La duración de estas subtarear fue aproximadamente de una hora y media cada una.

La primera parte se realizó en la sala de usos múltiples debido a la posesión de una pizarra digital necesaria para la el desarrollo de las diversas actividades. Las mesas de la sala fueron distribuidas formando una gran “U” frente a la pizarra digital, facilitando así la interacción y recogida de datos por parte del investigador. De esta forma todos los alumnos podrían ver perfectamente las actividades y explicaciones realizadas en la pizarra digital. Esta parte destaca esencialmente por su fin formativo, ya que se les enseña a los alumnos a describir las fotos que han aportado de su entorno más cercano, a la vez que se pretende revivir en ellos la actitud compositora, tan latente y característica, en las descripciones de la autora Carmen Conde. Esta sesión se apoyó en una presentación multimedia interactiva principalmente. Aunque se sirvió de elementos decorativos de la propia sala , como lo fue un gran póster que ocupaba toda una pared del salón en el cual se representaba una panorámica de la ciudad de Murcia vista desde la mota del río Segura. Este póster sirvió para realizar actividades de descripción espontánea con los alumnos a modo de evaluación inicial. Tal sesión se secuenció de la siguiente manera:

- 1º. Detección de conocimientos previos sobre la descripción mediante preguntas inductivas formuladas por el docente investigador al grupo de discentes, tales como ¿qué se ve en el mural?, ¿de qué color tiene el pelo la mujer que aparece?, ¿cómo van vestidos, ¿qué os transmite?, mediante las cuales sin ser conscientes muchos de ellos ya estaban realizando uso de la descripción en esta práctica heurística.
- 2º. Diferenciación entre la descripción objetiva y la subjetiva. Para ello se leen y analizan varias descripciones en la pizarra digital entre todos para identificar qué partes son objetivas y cuáles son subjetivas. Luego pedimos a los alumnos que vayan describiendo un mismo lugar para que vayamos comparando que la parte

subjetiva de la descripción puede cambiar de unos a otros, por ejemplo, lo que para unos “la playa” es un lugar de “tranquilidad y de juego” para otros es “de calor e incomodidad por la arena”.

- 3°. Cómo realizar descripciones de personas y paisajes. En este apartado se les enseñó la importancia de mantener un orden en la realización de nuestras descripciones, ya sean de personas o paisajes, para que el oyente o el lector pueda recrear e interpretar fielmente lo que hemos visto nosotros. Para ello, se realizaron actividades para describir a personajes conocidas por todos los alumnos (futbolistas, cantantes, actores...) siguiendo un guion previamente dado (empezando de arriba abajo, ropa, pelo...), y en caso de paisajes guiados por líneas espaciales imaginarias (primer plano, segundo plano, tercer plano, al fondo, arriba abajo, de derecha a izquierda o viceversa...). Todas estas actividades apoyadas en tablas de vocabulario que aparecían al lado de las imágenes sugeridas para describir cada parte del cuerpo o zona del paisaje. De esta manera, los alumnos podían realizar unas descripciones más fluidas, a la vez que enriquecían su léxico. También se les apoyó con preguntas básicas a las que debían dar respuesta en una descripción, tales como: ¿qué tiempo hace?, ¿dónde estamos?, ¿qué puedes ver?, ¿cómo son las cosas o personas que aparecen?, ¿qué hacen?...

La segunda parte de esta tarea tenía un objetivo más práctico, la producción oral y escrita de un relato corto individual relacionada con las fotos referentes a su entorno cercano. Cabe destacar que para ello se siguió un innovador enfoque procesual que propone el desarrollo de la composición para escribir buenos textos trabajando así en una secuencia retórica bien organizada con la generación de los borradores necesarios para consolidar el aprendizaje de todos los aspectos comunicativos implicados (Cassany, 2008). Para ello, en el desarrollo de esta tarea cada discente efectuó un breve borrador siguiendo un pequeño guion previamente dado a cada uno en una fotocopia. Éste incluía las partes a las que mínimamente debían contestar en su exposición oral, en la cual describirían las fotografías. Siendo algunas de estas preguntas las siguientes: *¿por qué habían elegido esta foto? ¿qué sienten cuando la observan?* Tras revisarse cuantas veces fue necesario el borrador, el alumno debió efectuar su breve relato final teniendo en cuenta las correcciones efectuadas por el docente-investigador. De esta manera conseguimos como explican “un texto coherente, adecuado y cohesionado, de acuerdo con la intención, la situación y la función comunicativa” (Caro y González,

2012:23). Esta actividad suponía la antesala de la producción de los poemas, en la cual se pretendía que aflorara la parte aún más subjetiva inicialmente mostrada en las descripciones anteriores orales, aportando los sentimientos de los alumnos. Fue destacable el hecho de que algunos alumnos se emocionaron, especialmente con fotos de familiares fallecidos. La secuenciación de esta sesión queda claramente representada en la Figura 1.



Figura 1.Proceso creativo en la investigación. Creación propia.

Obritas poéticas. Poetizamos como Carmen Conde.

La finalidad de esta tarea fue que los alumnos transformaran sus relatos prosaicos en textos poéticos de verso libre. Previamente a esta conversión se analizaron varios poemas de la autora Carmen Conde, tales como “La cierva y el niño” y “Tardes de fiesta”, destacando en ellos algunos de aspectos poéticos más básicos, como lo son la métrica, los temas tratados, la presencia o no de rimas y la estructura del poema. Asimismo se les enseñó varias técnicas para crear poemas mediante la producción de rimas, de poesía acróstica utilizando una o varias palabras clave del poema y la muestra de modelos textuales generados por otros por alumnos de Educación Primaria que siguieron un proceso creativo similar. En proximidad con el modelo ekfrástico creado por Guerrero (2008), se les mostró un poema elaborado a raíz de una fotografía y un breve relato, siguiendo los siguientes pautas: primero, se les mostró la fotografía; segundo, se les leyó el relato escrito a raíz de la fotografía; tercero, se les recitó la poesía; y, cuarto, se identificaron y analizaron las similitudes con el relato inicial y el texto poético elaborado. Los alumnos quedaron fascinados con el resultado y mostraron gran interés en la realización de sus propios poemas siguiendo este proceso creativo.

En cuanto a las dificultades mostradas por los alumnos, destacamos especialmente problemas con aquellos aspectos más abstractos como son los relacionados con la métrica de palabras agudas, figuras literarias y la diferenciación de rimas (asonante y consonante). Debido a la dificultad que entrañaba este primer contacto con la creación de textos poéticos, se les dio libertad creativa, pero siempre intentando conseguir una armonía estructural similar a la conseguida por los modelos

mostrados y analizados previamente. Se les remarcó la importancia de que los poemas mostraran su lado más emocional.

Una vez revisados todos los poemas por el docente investigador, y comentados con los alumnos las posibles mejoras, se digitalizaron con el uso del procesador de textos en una sesión en el aula de informática para su posterior inserción en el Libro Interactivo Multimedia que recogería el resultado de experiencia didáctica de investigación-acción. Suponiendo este último eslabón la hipertextualización y difusión Web de los textos producidos en el LIM “Educando con Carmen Conde”.

Los resultados del proceso creativo efectuado.

En este apartado se desglosarán los resultados obtenidos a lo largo de las tareas anteriores, haciendo énfasis en aquellos datos más relevantes. Se ha de advertir que debido a que se trata de una investigación-acción, el análisis fue especialmente cualitativo.

a) Actividades previas mediante una presentación didáctica multimedia (PowerPoint) sobre la descripción de personas y paisajes:

La recogida de información se realizó mediante grabaciones sonoras y anotaciones correspondientes a esta práctica educativa. Para facilitar su posterior análisis se fue desglosando en una rejilla de vaciado de información correspondiente con cada una de las diapositivas o partes temáticas del PowerPoint, dónde se recoge la acción docente, la interacción discente y la reflexión investigación-acción que subyace de esta actividad para su posterior mejora.

Queda evidente en los resultados obtenidos que los alumnos tuvieron dificultades para elaborar descripciones detalladas sobre materiales icónicos (imágenes incluidos en el PowerPoint, mural de la sala...), aun éstos siendo conocidos por cada uno de ellos. Igualmente encontraron problemas a la hora de identificar cualidades, mantener el orden lógico en la elaboración de la descripción, identificar dificultades globales del material iconográfico, delimitar tipos de descripción y elegir el vocabulario adecuado. Unos resultados un tanto esperados, ya que suponía sus primeros contactos para los alumnos con este tipo de actividades. No obstante, no se debe olvidar que esta actividad pretendía recoger el estado inicial de conocimientos de los alumnos en cuanto su destreza descriptiva.

Desde una deliberación de investigación-acción sería conveniente trabajar más profundamente el tipo de texto descriptivo durante más tiempo y realizar actividades que enriquezcan el vocabulario del alumnado, especialmente mediante la lectura de este tipo de textos y la práctica escrita de los mismos. Sin olvidar el valor pedagógico de las actividades lúdicas para aprender significativamente, como las realizadas a lo largo de esta presentación previa, que permiten desarrollar la agilidad mental de los alumnos y la improvisación.

b) Borrador previo a la exposición oral y relato escrito en relación a las fotografías.

A continuación se expresan los resultados obtenidos en este ejercicio para organización de ideas para la exposición oral y la producción del relato escrito basado en las fotografías de los alumnos. El análisis de borradores y relatos se basa en los criterios estipulados por Caro Valverde y González García (2012, p.34) en relación con las tres cualidades de la competencia textual: coherencia, cohesión y adecuación.

En relación a los borradores previos a la exposición oral obtenemos los siguientes resultados atendiendo a las tres cualidades de la competencia textual:

- *Cohesión textual*: los alumnos cometen errores relacionados con el uso de los signos de puntuación, la ausencia de algunos conectores necesarios y el abuso de la elipsis son predominantes.
- *Adecuación textual*: lenguaje escrito es poco formal y escueto, problemas ortográficos derivados de vulgarismos fonéticos como síncopas (“apareco” por aparezco) y de homofonías que no responden a términos homógrafos (“haver” por haber, “cavallo” por caballo); así como errores en algunas tildes (“tambien” y “tám bien” por también). La tipografía queda descuidada a menudo en cuanto a los márgenes del texto. La caligrafía aparece un poco descuidada, acompañada de algunos tachones y trazos remarcados. Además es destacable el predominio de letra tipo *scrip*, y no ligada, que procede de un aprendizaje rápido de la lectoescritura y con escasos ejercicios de grafomotricidad.
- *Coherencia textual*: aunque los niños escriben sin redundancia, utilizando un lenguaje breve, sencillo y cercano a unos pensamientos todavía infantiles, el lector no encuentra dificultad para conocer la idea que el niño quiere transmitir, incluso se pueden realizar inferencias y llegar a conclusiones que el sujeto no ha explicitado.

En cuanto al relato escrito relacionado con las fotografías de su entorno cercano se destacan los siguientes aspectos:

- *Cohesión textual*: mejoran en general la concordancia sintáctica y el uso de conectores, se mantienen todavía los errores en materia de signos de puntuación, sobre todo con la colocación de comas en el texto.
- *Adecuación textual*: mejora la competencia escrita en la expresión más minuciosa y extensa. Las descripciones de lugares o sujetos son más ricas en vocabulario, y en especial en adjetivos. Los niños plasman claramente sus sentimientos y pensamientos por escrito. Aparece algún error de cortesía verbal, propio también de la edad, como por ejemplo: “yo y mi familia” en lugar de “mi familia y yo”. Se siguen cometiendo algunos errores relacionados con la discriminación de las palabras que llevan o no “h” (hiba- ha primero-ice...), o con aquellas que se escriben con “ll” o “y” en su sonido /ye/ (un caso en el que llevamos aparece escrito como “yebamos”) y algunos casos de escritura incorrecta de conjunciones. Disminuye la frecuencia de errores ortográficos, sobre todo los de las palabras con “v” o “b” y la omisión o sustitución de fonemas. La presentación mejora en cuanto a la caligrafía y los márgenes, no obstante quedan algunos irregulares.
- *Coherencia*: con un lenguaje sencillo, cercano a sus experiencias y a su edad, consiguen la finalidad de “contar por escrito” y mejorar en la organización de las ideas, el orden de los acontecimientos, las personas u otros sujetos que intervienen (cómo, por qué y en qué medida lo hacen) y en la evolución de las acciones planificadas. Por efecto de lo anterior, el lector capta lo que el niño intenta transmitir, cuando describe aquello que tanto le ha gustado, o cuenta sus sentimientos y emociones.

c) Exposición oral descriptiva de las fotos.

Las presentaciones orales realizadas por los alumnos de las fotos al resto de sus compañeros fueron registradas en grabaciones para su posterior análisis cualitativo. Las categorías tenidas en cuenta fueron las siguientes: claridad y fluidas: Claridad y fluidez de exposición / Silencios / Titubeo / Vocabulario adecuado / Pronunciación / Velocidad / Entonación y volumen / Contenido de la exposición / Selección de información / Respeto hacia el esquema de exposición / Manifestación de sentimientos.

La mayoría de los alumnos expusieron con claridad y cierta fluidez en las exposiciones realizadas, especialmente aquellos que mejor prepararon sus borradores. Se debe destacar que cuatro alumnos pidieron exponer después de los demás ya que no se sentían preparados para ello, causalmente, siendo éstos de los pocos que no habían realizado el borrador previo porque, a su juicio, “no lo necesitaban” o “sabían hacerlo sin esa ayuda”. Los titubeos y silencios se produjeron especialmente en aquellos alumnos que no encontraban el vocabulario o la estructura de expresión adecuada. Nuevamente coincidieron con éstos los alumnos que no realizaron el borrador. En esas circunstancias, tanto el tutor del grupo como el docente investigador, les ayudaban para poder seguir con la exposición mediante preguntas o pistas de todo aquello que podían nombrar.

Por otro lado, en casi su totalidad, la pronunciación, la velocidad, la entonación y volumen fueron los adecuados. Sin embargo, un ACNEAE y dos alumnos inmigrantes cuya lengua materna no es el castellano mostraron problemas de pronunciación, velocidad y cierta fluidez sin llegar a poner en riesgo la comprensión por parte del resto de los interlocutores.

En cuanto a la adecuación del contenido de la exposición, la gran mayoría de los alumnos se adaptaron exitosamente a los contenidos que debían ser tratados. En cambio, aquellos que no realizaron borrador, mostraron problemas de orden y de inclusión de los ítems prefijados en el guion. La inclusión de los sentimientos por parte de los alumnos. Se puede decir finalmente que, en su mayoría, realizaron una exposición descriptiva subjetiva en la que se incluían sus sentimientos, tales como la nostalgia de los alumnos inmigrantes por sus países de origen y por seres queridos que ya no están con ellos.

d) Creación de poemas.

La producción creativa de los alumnos fue impresionante, especialmente por la motivación aportada por el conocimiento de las obras poéticas de la autora murciana Carmen Conde.

Los poemas creados trataron diversas temáticas y en su gran mayoría de estructura libre. El análisis de los poemas se basó especialmente en la identificación de los ejes isotópicos, los valores artísticos y el proceso creativo de cada poema. Los ejes isotópicos se basaron principalmente en recuerdos de sus primeros años (cumpleaños, viajes...), la nostalgia por volver a lugares donde pasaron parte de su niñez o a ver a familiares (especialmente en el caso de inmigrantes), y una minoría se lo dedicaba a sus mascotas a las que quieren mucho. En cuanto a los valores artísticos de los poemas, podemos destacar la

calidad de la producción creativa más allá de la esperada por los docentes, en las utilizan aspectos muy básicos como rimas o, incluso unos pocos, respetan el número de versos.

Se debe destacar que el proceso creativo fue seguido por su gran mayoría, exceptuando un alumno que faltó repetidas veces a varias sesiones por enfermedad y otra alumna que realizó un poema sin seguir el hilo conductor del taller creativo.

A continuación se muestra una ejemplificación del proceso creativo en la Figura 2.

RELATO	POEMA
	<p>EL CUMPLEAÑOS Como todos los niños, Una vez al año, Meses varios, Pareces una princesa, Los súbditos te adoran. Ese es el día Agradecido por todo Niño pequeño O mayor ¡Súmate! <i>M. Colorado</i></p>

Figura 2. Ejemplo de producción creativa. Creación creativa.

Libro Interactivo Multimedia (LIM) como recurso hipertextual para el desarrollo competencial en Educación Primaria.

La culminación de esta investigación acción llegó con la confección de un Libro Interactivo Multimedia (LIM), usando para ello el editor software libre “EdiLIM”, que permitía incluir todas las producciones creativas de los alumnos y los recursos didácticos creados por el propio investigador a lo largo de todo este proceso. El LIM diseñado fue denominado “LIM Educando con Carmen Conde” (Gomariz, 2012), debido a que una de las intenciones, junto con el desarrollo competencial del alumno, era honrar el nombre de la autora murciana. Este libro se convierte no sólo en la culminación o producto final de un taller creativo previo, sino que va más allá y se convierte en un recurso adaptado, verificado y útil capaz de responder a la realidad y necesidades de nivel de Educación Primaria. Pero no solo eso, ya que podría ser extrapolado a cualquier otro curso de segundo ciclo de otro colegio. Además todo ello apoyado con numerosas ventajas que tienen los LIM: entorno agradable, actividades atractivas, control del progreso de aprendizaje, no requiere instalación, facilidad de uso

para los alumnos, compatibilidad con otros medios como pizarras digitales, ordenadores o tablets, entre otras (Fran Macías, 2011).

Los alumnos con este LIM podrán conocer a Carmen Conde y su legado poético, imitar su actitud creadora y mejorar sus competencias mediante las numerosas actividades que lo componen (recitales, cuestionarios, lecturas, audios, videos...). No obstante, el libro favorece principalmente el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística y la Competencia Digital, no deja de lado al resto. Como se puede observar la siguiente tabla quedan recogidas algunas de las actividades que permiten trabajar las distintas competencias con la aplicación de este LIM diseñado.

		ACTIVIDADES
COMPETENCIAS BÁSICAS	EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.	Realización de recitales, de descripciones, de lecturas de poemas y biografía, composiciones poéticas...
	MATEMÁTICA	Métrica de versos
	CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO	Conocimiento de nuestra Región por medio de Carmen Conde. Ubicación en mapa de los lugares en los cuales vivió la autora. Descripciones basadas en el entorno próximo del alumno (paisajes), comparación de aulas actuales y de otras épocas...
	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL	Todas las actividades que componen el LIM, especialmente las de la sección de ejercicios y juegos. Las actividades que necesitan del uso del procesador de textos y búsqueda en Internet, entre otras.
	SOCIAL Y CIUDADANA	Coloquio sobre la desigualdad de oportunidades, discriminación sexual de la mujer.
	CULTURAL Y ARTÍSTICA	La realización de un recital homenaje a Carmen Conde, la antología de poemas seleccionados de la autora Carmen Conde y su representación gráfica.
	APRENDER A APRENDER	Identificación de ideas principales, análisis de poemas...
	AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	Expresión de pensamientos, emociones, vivencias a través de la expresión oral y escrita de las tareas. Toma de decisiones para elegir las tareas a realizar en el LIM.

Figura 3. Competencias básicas desarrolladas con el taller creativo y LIM. Creación propia.

Aparte de trabajar las competencias de nuestros alumnos, este LIM gracias a su grado de hipertextualidad nos aporta numerosas ventajas (Eduteka, 2003):

- Un aprendizaje no lineal. El alumno se puede mover por el libro o documento libremente según sus preferencias. Aunque haya un orden preestablecido, el niño será el que decida mediante los hipervínculos dónde ir.

- Un aprendizaje interactivo donde el alumno decide qué hacer y cuándo hacerlo según sus intereses que además va informando de todos sus progresos en tiempo real.
- Un material excelente adaptado al contexto del alumno y sus necesidades.
- Lecturas, escritos y comprensión de información más efectivas.
- Aumentar la motivación del alumno ya que él elegirá
- Facilita el aprendizaje por parte del alumno siempre y cuando conozcan las instrucciones básicas de navegación.
- Permite la reversibilidad de sus acciones. Por tanto, si el alumno se equivoca al pulsar un enlace, siempre podrá retroceder.

Sin olvidar, que debido a la diversa naturaleza de sus contenidos (textos, fotos, videos, sonidos,...) y las distintas relaciones entre ellos, deberíamos definir a este LIM como un claro ejemplo de Hipermedia (Hipertexto y Multimedia).

En este LIM el alumno podrá consultar las producciones poéticas creadas por sus compañeros de clase o incluso de otros colegios que deseen compartirlos en la Red en los numerosos soportes digitales existentes actualmente (blogs, twitter, nubes, redes sociales, wikis,...). Sería recomendable que el lector realizar una pequeña visita al para visualizar este recurso digital presentado siguiente enlace: <http://homenajecarmenconde.blogspot.com.es/2012/08/object-typeapplicationx-shockwave-flash.html>

Conclusiones

Tras haber analizado reflexivamente los resultados obtenidos con este proceso creativo, se puede insistir que los resultados obtenidos están en concordancia con los objetivos propuestos para este modelo de educación literaria, ya que han sido alcanzados exitosamente. Los alumnos han sido los principales protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje lo que les ha permitido tomar conciencia de sus posibilidades creativas con la elaboración de minirelatos y poemas breves. Todo ello, teniendo como referencia y motivación el legado dejado por la ilustre escritora Carmen Conde.

Cabe subrayar las numerosas ventajas que este libro digital LIM aporta en relación con la formación de los alumnos y la publicación de sus obras creativas fruto de este enfoque innovador para el desarrollo de la competencia comunicativa por medio

de la digital de manera heurística y constructivista, ya que el alumno ha sido el que ha realizado las inferencias a raíz de los distintos instrumentos utilizados (poemas, fotografías, presentaciones multimedia, LIM...).

Referencias bibliográficas

- Caro Valverde, M^a T. y González García, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y Universidad*. Madrid: Espasa Libros.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Consejería de Educación y Cultura y Patronato Carmen Conde-Antonio Oliver (2006). *Carmen Conde: Antología infantil y juvenil*. Murcia: autor.
- EduTEKA (2003) “Hipertexto: Qué es y cómo utilizarlo para escribir en medios digitales”. Disponible en <http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php> . Consultado el 12/07/13.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria (El modelo ekfrástico)*. Murcia: DM.
- Gomariz, J. (2012). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita en 4º de Educación Primaria para la generación de un Libro Interactivo Multimedia en homenaje a Carmen Conde*. (Tesis Fin de Máster no publicada). Murcia: Universidad de Murcia.
- Macías, F. (2011). *Lim Libros Interactivos Multimedia*. Disponible en <http://www.educalim.com/cinico.htm>. Fecha de consulta: Junio 16, 2012.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/06).

PEQUEÑAS MANIOBRAS: DEL PAPEL AL AULA

Manuel González, manuel.glez@dfesp.uhu.es

Manuel Arana, manolo_arana@hotmail.com

Universidad de Huelva

Resumen

La formación literaria, si busca el desarrollo de la competencia literaria, en los adolescentes ha de acercarse a sus posibles visiones e intereses. El microrrelato puede jugar un papel crucial en la formación del lector, en esa guía que suponen las propias experiencias lectoras y el conjunto de conocimientos que se activan ante un texto literario (a esto le sumamos el deseo del goce). En este espacio la narrativa del escritor cubano Virgilio Piñera (1912-1979) puede desempeñar un interesante papel, pues está llena de pasadizos que la comunican con otras obras: desde homenajes a sus clásicos predilectos a textos contemporáneos, hasta conexiones con pasajes autobiográficos. En su obra intuimos guiños a la novela picaresca, su fascinación por los libros de memorias, un posible homenaje a un texto teatral de Arthur Adamov e, incluso, conexiones con su propia vida, que podemos observar tras el análisis de su recién publicada correspondencia. En este trabajo emplearemos los textos de Virgilio Piñera para realizar propuestas didácticas que surgen a partir de un estudio de la competencia literaria en centros de Enseñanza de Secundaria.

Palabras clave: competencia literaria, microrrelato, Educación Secundaria

Abstract

The short-story can play a crucial role in the formation of the reader, in that guide readers represent their own experiences and the knowledge that may be activated in a literary text (we add the desire of enjoyment). The narrative of Cuban writer Virgilio Piñera (1912-1979) can play an interesting role, it is full of passages that communicate with other works from tributes to their favourite classic or contemporary texts, to connections with autobiographical passages. In his work intuit nods to the picaresque novel, his fascination with memories, a possible tribute to a theatrical text by Arthur Adamov and even connections to their own lives, that we observe following analysis of his recently published correspondence. In this paper we will use the texts of Virgilio Piñera for teaching proposals that emerge from a study of literary competence in Secondary Education centers.

Keywords: literary competence, short-story, Secondary Education

Introducción

El presente trabajo surge de la unión de dos trayectorias investigadoras, por un lado el estudio de la competencia literaria de alumnado de la provincia de Huelva, y de otro, de las posibilidades hipertextuales de la obra del autor cubano Virgilio Piñera. Siguiendo la línea de las teorías de la recepción, partiremos de considerar la competencia literaria -junto a la competencia lectora y la experiencia del lector- como la aportación fundamental que el receptor-lector ha de poner en funcionamiento a la hora de actualizar y completar la recepción del texto literario; el medio que permite construir el significado textual. Los textos "activan los saberes previos (...) interiorizados gracias al conjunto de sus experiencias lectoras. En el fondo estamos hablando de su grado de competencia literaria, de competencia lectora y del intertexto del lector, tres componentes indisolubles y necesarios para valorar, gozar, comprender, interpretar y producir textos literarios" (Amo, 2003: 36). Considerando, por tanto, como fundamental el desarrollo de la habilidad o la capacidad para producir e interpretar textos literarios, que permita al receptor llevar a cabo con éxito dicho proceso, y consiguientemente el desarrollo de la competencia literaria ha de convertirse en objetivo fundamental de la enseñanza de la literatura (Colomer, 1996). Vendría a ser el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario, incluyendo desde las técnicas y elementos retóricos hasta pasar por las delimitaciones genéricas, todo ello asimilado por la experiencia del lector (Fish, 1989).

Como consecuencia de ese enlace coherente y globalizador entre aspectos de la recepción y rasgos de la producción de la obra literaria, se hacen manifiestas numerosas interconexiones culturales, que de otra manera no pasarían de ser meras frases o afirmaciones de manual, demasiado abstractas y poco evidentes para muchos lectores. El proceso de lectura termina por ser el resultado de una interacción entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y la que el lector le atribuye (Mendoza, 1998).

Tal y como afirma Zavala (1999): "Un texto literario es un agente importante en la transmisión de la cultura; en definitiva, nos propone imágenes, identidades e identificaciones, mediante las cuales configuramos nuestras vidas y actitudes". El texto literario está en el contexto del lector, y por tanto es un espacio preparado para ser descifrado, e interpretado, así como un elemento capaz de aportar conocimientos, saberes, que el lector añade a sus necesidades y capacidades.

Competencia literaria en Secundaria

Como hemos indicado, la primera parte de nuestro trabajo fue conocer el grado de competencia literaria del alumnado, para lo que se llevó a cabo un estudio en cinco centros de secundaria de la provincia de Huelva¹, donde se recabaron un total de 293 cuestionarios. El cuestionario se componía de 34 ítems, divididos en tres grandes sectores: perfil del alumnado, gustos literarios y genéricos, preferencias didácticas en el ámbito de la literatura.

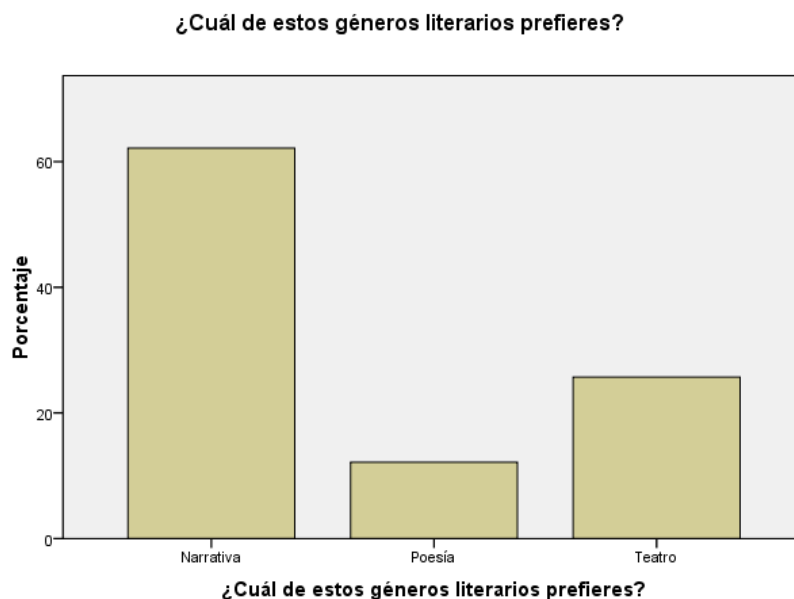
Del perfil quizás señalar que la proporción entre sexos resultó ser bastante homogénea, con un 51,88% de hombres y 48,12% de mujeres, y la mayoría de los encuestados pertenecían al segundo ciclo de ESO, al curso de tercero (32,1%) y de cuarto (35,2%). Un dato este último que nos interesa pues se presupone que sus destrezas estarán más desarrolladas.

En cuanto a los gustos literarios, la primera cuestión planteada, "¿Te gusta leer?", arroja datos directos, y bastante repartidos, donde podríamos ser medianamente positivos, pues más de un 60% muestra en distinta medida un gusto por la lectura:

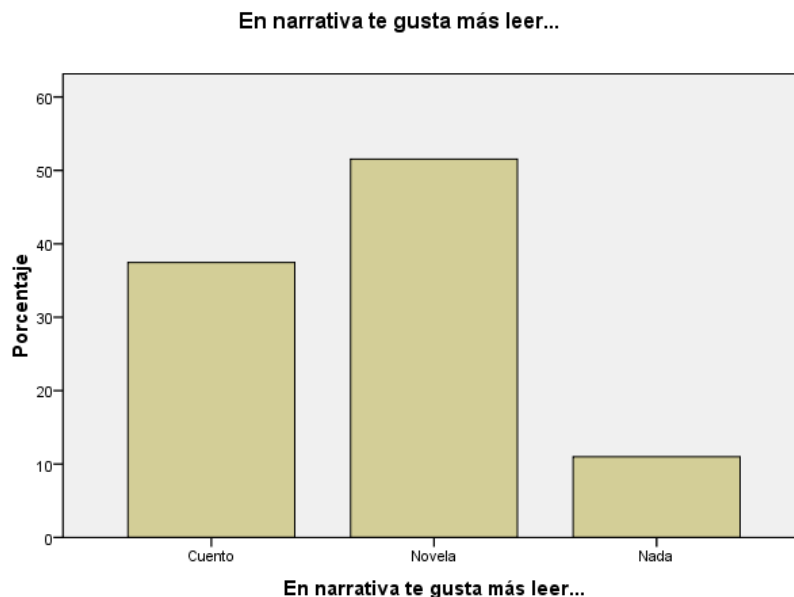
¿Te gusta leer?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	28	9,6	9,6	9,6
	Poco	65	22,2	22,2	31,7
	Regular	136	46,4	46,4	78,2
	Mucho	64	21,8	21,8	100,0
	Total	293	100,0	100,0	

En lo referente a las preferencias genéricas los datos son esclarecedores, tal y como muestra el gráfico siguiente:

¹ Los centros fueron los siguientes: IES Catedrático Pulido Rubio, IES Clara Campoamor, IES La Arboleda, IES La Orden, IES Rafael Reyes.



La narrativa se sobrepone notablemente tanto al teatro como a la poesía, siendo pues el género preferido entre el alumnado encuestado. Así, la siguiente cuestión se refiere a datos relativos a las preferencias dentro de este género, donde quizás haya que matizar los resultados que se observan a continuación en el gráfico:



Pues el resultado puede ser en cierta medida engañoso. Al cotejarse esta respuesta con otras de las establecidas en el propio cuestionario se puede comprobar cómo la mayoría del alumnado señaló como importante a la hora de la puesta en marcha de actividades literarias el que los textos fueran cortos, además de notificarse en los

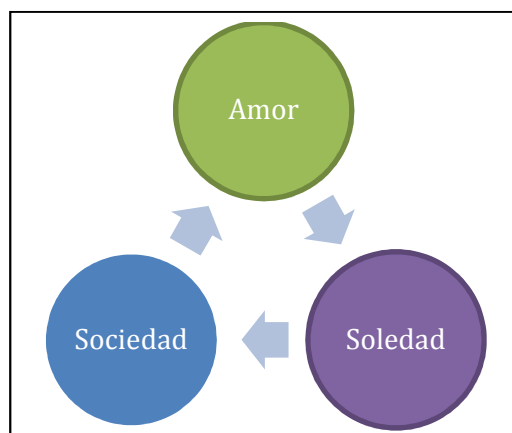
listados abiertos sobre las obras que leían por gusto la influencia del mercado editorial con los best-seller juveniles, en modo de sagas, como *Crepúsculo* o *Harry Potter*, de donde podemos extraer una predilección por estas novelas, pero no así por el género novela como término absoluto. Otro dato aún más interesante es que al cruzar los datos de afición por la lectura con los subgéneros narrativos, el resultado evidencia que quienes señalan no gustarles la lectura optan, en su mayoría, por el cuento frente a la novela.

En cuanto al bloque de preferencias didácticas en el ámbito de la literatura, en lo referente a temáticas, aquellas que destacaron sobre el resto fueron las vinculadas con las relaciones sociales, como el amor o la amistad, seguida de los espacios de encuentro y esparcimiento –tiempo libre o salidas nocturnas-, dejando en un tercer bloque las de carácter cultural. Si nos referimos a las características que prefieren aparezcan en un texto, que los hacen apetecibles para la lectura, estas serían sus preferencias: entretenido (18,5%), interesante (14,3%), sin palabras extrañas (14,3 %), comprensible (14%), corto (12%), juvenil (9,1%), actual (6,8%), respuestas a las que sigue un grupo poco de respuestas con escasa aceptación –estimulante, educativo y culto-.

Una vez cotejados estos datos y siendo conscientes del nivel de desarrollo operatorio del alumnado y de los conocimientos que posee (Vera, 2011: 64), planteamos una propuesta didáctica relacionada con la producción literaria de Virgilio Piñera que fuera capaz de favorecer la competencia literaria de nuestro alumnado potencial, desde la perspectiva de que su “desarrollo debe ser la base de la formación literaria” (Amo, 2003).

A partir de esa premisa concebimos que el fin último al que podrían aspirar aquellos alumnos con una mayor competencia literaria sería el de abordar la novela *Pequeñas maniobras*, una novela de estilo picaresco, donde existe una gran vinculación con hechos vitales, en algunos casos incluso autobiográficos del autor. Pero siendo conscientes de que esta novela es accesible sólo para una porción reducida de nuestro alumnado, planteamos una ruta previa, que sirva de acercamiento a la obra de Piñera para unos y de preparación previa, pautas necesarias, para otros. Este camino se realizaría a partir de una lectura hipertextual de la obra de Piñera, pues como señala Taberner (2012: 121), “la hipertextualidad posee una vertiente didáctica que incide y promueve las características de un lector activo en la construcción de sentidos sujeto, por supuesto, a todas las habilidades y estrategias de carácter cognitivo que implica el acto de leer”. Esta vertiente hipertextual la trabajaremos haciendo un recorrido por una

serie de microrrelatos del autor cubano que se articulan alrededor de tres conceptos que están muy presentes también en la mencionada novela: amor, soledad y sociedad.



A su vez, añadimos una serie de propuestas didácticas a realizar con cada microrrelato, a fin de profundizar en estos aspectos y en otros que también aparecen en la novela. De este modo podríamos decir que mediante pequeñas maniobras –los microrrelatos- nos acercamos a *Pequeñas maniobras* –la novela-.

A continuación repasamos cada uno de esos cinco microrrelatos, acercándonos a su argumento, su temática y a las posibilidades didácticas que presentan.

En el insomnio

En este primer microrrelato no sabemos –Piñera no quiere que lo sepamos- lo que le ocurre al protagonista. No puede dormir: vive angustiado con algo y esa angustia debe ser realmente grande para llevarlo a pensar en el suicidio como una solución, una manera de descansar, de dormir. La muerte no soluciona los problemas, pero la cobardía del hombre (no sólo nos referimos al protagonista) impide que indague en su origen. La extraña y paradójica necesidad de vivir inmerso en el problema ciega a la persona y no deja que mire más allá de sus narices, sólo pudiendo ver el síntoma (el insomnio) y no la verdadera enfermedad.

El uso de la ironía es común en los textos de Piñera, ya que la estricta lógica absurda del comportamiento de sus personajes concede a este recurso una importancia capital en su construcción y decodificación por parte del lector. El autor construye este microrrelato sobre la base de lo que Morello-Frosch (1979) llama “metáfora cotidiana”: “ese aforismo común jamás expresado (ver para creer, vivir del aire, amor ciego, comerse vivo) que sus textos contradicen. El signo lingüístico queda así totalmente

invalidado en su encarnación más literal y absoluta”. Y en este *En el insomnio*, ¿qué hace el protagonista sino “morirse de sueño”?

El remate sarcástico con el que concluye, “El insomnio es una cosa muy persistente” (Piñera, 2008: 194), puede servirnos para ir dando pistas al alumnado sobre la intención del autor, que se regodea durante todo el texto en el sufrimiento del personaje, para, al final, reírse de él. El sarcasmo provoca la distancia que le permite poder mofarse del problema del personaje, que, visto desde esa óptica casi grotesca, nos hace reflexionar sobre la necesidad del hombre de enfrentarse a sus problemas, sin soluciones rápidas.

Unión indestructible

Unión indestructible (Piñera, 2008: 309) trata sobre el amor en pareja de una manera, en principio, habitual. El protagonista masculino (es una pareja heterosexual) cuenta la situación de su relación en ese momento: el amor entre ellos va desapareciendo.

La carga poética es fundamental en la construcción del microrrelato. Virgilio se vale de estructuras y metáforas típicas en la codificación del lenguaje amoroso coloquial y literario para describir esta crisis de pareja

Nuestro amor va de mal en peor. Se nos escapa de las manos, de la boca, de los ojos, del corazón. Ya su pecho no se refugia en el mío y mis piernas no corren a su encuentro. (Piñera, 2008: 309).

Pero lo que en un primer momento son metáforas habituales del lenguaje amoroso, se torna una explícita y literal descripción (también poética) sobre lo más terrible que le puede ocurrir a dos amantes –según el protagonista: “no devolverse las caras”. Desentraña así Virgilio la retórica amorosa y la hace explícita y real: describe el proceso de devolución de caras -“Ella se ha quitado la cara y la tira en la cama; yo he sacado la suya y la encajo con violencia en el hueco dejado por la mía” (Piñera, 2008: 309)- , para, de esta manera, llevarnos al terreno habitual de sus historias: combatir el dolor con la lógica del absurdo.

La decisión que toma el protagonista para salvar su relación es unir a la pareja por medio de la pez, un engrudo a base de trementina, utilizado como aislante de techos. Se trata de un nuevo uso de la anteriormente comentada metáfora cotidiana, acuñada por Morello-Frosch (1979), esta vez inspirado en la oficial y “autorizada” frase matrimonial “lo que Dios ha unido que no lo separe el hombre”, y también, quizás, en el

uso al pie de la letra de “la fusión de dos cuerpos en uno sólo” (Piñera, 2008: 309), tan tópicamente utilizada en el discurso amoroso. El ansia por la norma social y la convencionalidad guía a los protagonistas del microrrelato, que se niegan a admitir la realidad de su ruptura acudiendo al disfraz y a la falacia del código lingüístico amoroso, sancionado socialmente (a través del rito del matrimonio) y literariamente. Por esa razón, como en el caso de «Un parto insospechado», la pareja está de acuerdo en tomar parte de esta “terapia conyugal”: “Ella, que ha adivinado mi intención, se desnuda en un abrir y cerrar los ojos. Acto seguido se sumerge en el pegajoso líquido”. (Piñera, 2008: 309).

En este relato, la aplicación literal del falaz código amoroso busca sacudir a toda una sociedad que por costumbre, por comodidad o por miedo prefiere habitar la retórica –el disfraz- del amor que su realidad: parejas que permanecen unidas de forma artificial.

La fe en la retórica amorosa, el esfuerzo imposible por hacerla real, no ayuda en nada, pero reconforta a fuerza de costumbre a la pareja. Al menos palía el miedo a la soledad, el mayor de todos, aquel al que el hombre difícilmente se enfrenta cara a cara. Es, por supuesto, una actitud cobarde, que, además –parece querer decir Piñera-, fracasa siempre al conducir al hombre al absurdo metafísico de la impostura y la mentira.

Con estos dos primeros microrrelatos, *En el insomnio* y *Unión indestructible*, proponemos una reflexión acerca del concepto de las definiciones literales, de los extremos del lenguaje y sus significaciones, trabajando expresiones como: morir de hambre, me parto, está que arde, reír sin parar, carne de gallina... El propósito de entender las relaciones humanas, las exageraciones o no de estas expresiones, y la vertiente literaria, el giro que emplea Piñera será el propósito a trabajar con estos textos.

El discurso del señor Plisnil

Este texto, tomado del especial sobre Piñera de la Revista *Albur* (Piñera, 1990), que recoge algunos textos inéditos hasta la fecha del autor, se compone esencialmente de lo que el propio título indica: un discurso pronunciado por el señor Plisnil, que él mismo divide en dos partes. Pero estas dos partes se diferencian en poco (o en mucho, según se mire). En la primera parte dice:

Sé que soy humano, que tengo una casa, un jardín, un auto, una heladera, ropas, cierto dinero, que tengo cuarenta años, que he viajado, que pienso viajar de nuevo, que venía por esta calle y me dije: -“he ahí un buen cajón para echar tu discurso” – que Ustedes están delante de mí, que, finalmente, soy el señor Plisnil. (Piñera, 1990: 35).

La segunda comienza: “Que no sé que soy humano...” y así continúa negando toda la primera parte del discurso, terminando el microrrelato: “(...) ‘no sé que soy el señor Plisnil’. He dicho” (Piñera, 1990: 35).

Este texto puede ser un buen material para reflexión en el alumnado de secundaria. Las cuestiones de identidad, el reconocimiento de uno mismo, la importancia concedida a las opiniones de los demás (a la “norma-lidad” del individuo en la sociedad) en la aceptación de aquello que cada cual es, son problemas que obsesionan al Virgilio escritor y al Virgilio persona. Y en esta situación se encuentra Plisnil y seguramente en muchos casos también los adolescentes que encontraremos en nuestras aulas.

El otro asunto –interrelacionado con el anterior- es el tema del doble, tratado con cierta frecuencia en la obra de Piñera², pero quizá nunca como en este texto ya que en *El discurso del señor Plisnil*, el doble no está fuera, sino dentro de sí mismo, y su origen no es otro que el miedo que sobrevuela por casi toda su obra, reflejo de las inseguridades del autor³, que se plasma aquí de un modo más directo que en otras ocasiones, en las que Virgilio intenta proyectar el miedo en los demás o en problemas externos. El señor Plisnil es y no es. Quiere y no quiere. Se enfrenta a los demás, también a sí mismo, grita a los cuatro vientos su situación: no sabe qué hacer con su vida, ser una persona más que aspira a lo que los demás aspiran o ser un marginado renunciando a una vida –una identidad- construida quizás al margen de su verdad profunda. Aunque, por mucho que uno intente repetirse algo, no puede dejar de ser uno mismo: una persona en constante lucha consigo, un ser humano con aristas, lleno de contradicciones⁴.

² Así lo apunta Julia Cuervo Hewitt (2002: 230): “(...) son dos los alpinistas que caen en su cuento «La caída» y son dos los personajes que viajan absurdamente en «El viaje». En su novela, *La carne de René* (1953), René, su padre y todos los jefes de la Causa del Chocolate, también tiene su doble. En su pieza teatral, *Dos viejos pánicos*, dos viejos, Tabo y Tota, funcionan como figuras antípodas que buscan en la actuación del opuesto (la muerte o la niñez), una salida a una realidad estancada, repetitiva e insoportable. En *Una caja de zapatos vacías* (sic), si no propiamente un personaje doble, la imagen del otro ocurre en el proceso travesti de jugar el papel del otro (...). Igual sucede en “El caso Acteón” (...), en el que el desdoblamiento es triple: entre el yo-narrador y su interdialogante, entre un espacio contemporáneo y otro clásico, y entre un texto, el de Piñera, y otro, también romano, que le sirve de referente, las *Metamorfosis* de Ovidio”.

³ “Ahí tenemos, (...) la célebre anécdota, que cuentan, en respectivas pero análogas versiones, Carlos Franqui y Cabrera Infante. Esa cosita que era Virgilio Piñera fue el único entre tantos supuestos machos que se paró delante de Fidel Castro y su comitiva, en medio de las llamadas conversaciones con los intelectuales en la Biblioteca Nacional de 1961, y dijo: «Yo quiero decir que tengo mucho miedo. No sé por qué tengo este miedo pero es todo lo que tengo que decir»”. (Santí, 2002: 92).

⁴ Pablo Armando Fernández (Espinosa, 2003: 222) apunta sobre esto: “Virgilio poseía una personalidad contradictoria. Fue una persona noble, bastante ingenua, que no tiene mucho que ver con ese personaje

En el aula, a partir del texto, el debate sobre la identidad abrirá las posibilidades del tema del doble, como Jeekyll y Hyde, y analizar literariamente el tratamiento de la identidad desde la perspectiva individual-interna y la social-externa. Se proponen otros textos de similares características, así como que el alumnado haga sus propuestas.

He decidido establecerme

En este microrrelato –también tomado de *Albur* (Piñera, 1990)- el protagonista vende dolor. Así, sin más. Y por norma general, eso es algo que ni se busca ni se necesita comprar. Pero parece que el protagonista sabe lo que se hace, y está seguro de que tendrá mercado, porque el cliente sufrirá cómo y cuándo desee. Esta tienda ofrecerá, pues, la posibilidad del control.

Es cierto que este planteamiento tiene un innegable aire sadomasoquista, que además no es extraño en la obra de Piñera⁵. Pero no nos quedemos ahí. El sufrimiento puede ser un instrumento de maduración personal, o una forma de llamar la atención⁶. Y eso puede ser un punto de partida para el debate en el aula. Además, la propuesta de esta tienda del dolor plantea hábitos de consumo que no están muy alejados de los actuales. Piénsese en cómo el avance de las tecnologías ha creado nuevas necesidades en las relaciones sociales (el *whatsapp* como instrumento de control, por ejemplo).

Podemos aprovechar la carencia en el texto de título y desenlace (esto último es muy habitual en la cuentística piñeriana) para realizar –después de haber reflexionado sobre los posibles temas que podemos desarrollar- actividades de escritura creativa, titulando y continuando la historia.

terrible y diabólico que algunos han querido presentar. (...) Pero al mismo tiempo podía ser el hombre más irónico de la tierra. A veces ponía a sus amigos en situaciones difíciles".

⁵ Recordemos el aprendizaje en la contención del dolor para futuras torturas del protagonista de *La carne de René* (1952), y la búsqueda del trabajo más servil y anodino –controlando así cualquier sobresalto en la vida- de Sebastián en *Pequeñas maniobras* (1963).

⁶ Como prólogo al minicuento, podríamos empezar con la lectura del poema “Presencia” de la malagueña, Virginia Aguilar (2010: 22): “Muy pocas cosas / hacen más compañía / que un dolor leve.”.

El infierno

Este texto es un ejemplo de la difícil clasificación genérica de algunos relatos de Piñera.⁷ y es precisamente su naturaleza híbrida la que aproxima este texto al canon de lo que Lauro Zavala (2004: 163) llama “cuentos posmodernos”⁸. *El infierno* es, en esencia, un microensayo disfrazado de cuento, en el que se exponen las diferentes visiones que se tiene del infierno a lo largo de la vida.

Para los niños, inocentes, el infierno no existe. Son los padres los que inculcan esa noción. Con la llegada de la adolescencia ya creemos en el infierno. Comienza a aparecer la culpabilidad y los primeros momentos de represión sexual, reflejados en esas “llamas de la imaginación” de las que habla el relato. Como apunta Matas (1985: 24), Virgilio realiza un paralelismo entre vida e infierno, que nos va llevando a una conclusión lógica, “la vida ya es un infierno”:

Bien mirado, el relato se ofrece como un artefacto especular donde el “espejo de la vida” se refleja, a su vez, en el “espejo del infierno” o exactamente al contrario. (Matas, 1985: 24)

El adulto asume la culpa: “nuestras caras empiezan a parecerse a la del diablo” (Piñera, 1990: 195). Se convierte en un proceso gradual de asunción de culpa, que nos hace encontrarnos más y más cerca del infierno. En este momento comenzamos a hablar sobre el infierno para sufrir menos por él: “para escapar a tanta angustia nos ponemos a describirlo” (Piñera, 1990: 195).

La vejez se muestra tan rendida al hecho del infierno, por haberlo sufrido en vida durante tantos años, que en lugar de luchar, “dejamos ver nuestra ansiedad por sufrirlo” (Piñera, 1990: 195). El desenlace se produce en el más allá. Mil años después de entrar en el infierno, el sufrimiento se acomoda de tal manera que no hay forma de curarse, de hecho, es la propia persona la que no quiere salir. La costumbre puede, ciega al enfermo, como cegaba al protagonista de *En el insomnio* que no podía ver más allá de su padecimiento.

⁷ “Los elegidos”, por ejemplo, apareció en *Albur* en la sección de cuentos; y renombrado (y corregido) como “Tres elegidos” en *Poesía y crítica* (1994), donde se ubicó en la sección de crítica, por tanto considerado por su editor, Antón Arrufat, como un ensayo.

⁸ “Cuando la *intención genérica* del texto es aleatoria (es decir, cuando puede ser relevante o irrelevante, según el contexto de interpretación, como en el caso de la metaficción historiográfica o la hibridación genérica hiperbolizada) nos encontramos ante un texto posmoderno. Por ejemplo, los cuentos literarios escritos en forma de confesión, crónica televisiva, etc.”. (Zavala, 2004: 163).

A fin de cuentas, este texto trata de la asunción del mal como una faceta más de la naturaleza humana:

[L]os cuentos de Piñera proponen la “anti-hipocresía”, el reconocimiento de su verdadero origen para poder atacarlo en su raíz, porque, (...) «únicamente asimilando la maldad lograremos hacerla inofensiva» e inmunizarnos contra ella. (Malaret, 1957).

La actualidad política nacional e internacional nos hace dudar de si muchas de las decisiones que se toman se realizan por el bien común o por otros motivos más turbios. Y esta asunción del mal es un buen punto de partida para la reflexión.

A través del género ensayístico, podemos poner en práctica las técnicas argumentativas que se proponen para el curso de 4º de ESO, pero este punto híbrido de *El infierno* nos ayudará a que el alumnado se acerque con otros ojos a esta dimensión textual. Los “articuentos” de Juan José Millás pueden ser también otro buen ejemplo para que los alumnos construyan sus propias microrreflexiones, y así hacerles ver que la argumentación no es sólo propia del discurso político o publicitario, sino que puede estar integrado en la narración.

Conclusiones

El acercamiento intertextual en la obra de un autor de narrativa puede ser un mecanismo cercano y motivador para el alumnado de Secundaria, más aún si se obedece a sus necesidades. En este trabajo nos hemos acercado a sus requerimientos, con un estudio previo del grado de desarrollo de la competencia literaria, y de los intereses que demuestran hacia el hecho literario. Nuestra propuesta se ha centrado en las demandas de los alumnos, y los microrrelatos son una herramienta de alta utilidad a la hora de abordar ya no una lectura aislada, sino que crean una red entorno a la escritura de un autor determinado, preparando al lector para seguir avanzando en las posibilidades de otras obras literarias.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, V. (2010). *Seguir un buzón*. Sevilla: Renacimiento.
- Amo, J.M. (2003). *Literatura Infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Amo, J.M. (2012). "La novela gráfica como hipertexto: facetas formativas de textos multimodales". En Mendoza, A. (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (1996). "La Didáctica de la Literatura: temas y líneas de investigación e innovación". En Lomas, C. (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori. Pp. 123-142.
- Cuervo Hewitt, J. (2002) "El caso Acteón: el caso Piñera". En Molinero, R. (Ed.). *Virgilio Piñera. La memoria del cuerpo*. San Juan de Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- Espinosa, C. (2003). *Virgilio Piñera en persona*. La Habana: Ediciones Unión.
- Fish, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística afectiva". En Warning, R. (Ed.). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Malaret, N. "Cuentos fríos". *Ciclón*, enero-marzo 1957, vol. 3, nº 1. Pp. 62-65.
- Matas, J. (1985). "Infiernos fríos". *Linden Lane*, vol. IV, nº 2.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector (Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura)*. Barcelona: Octaedro.
- Morello-Frosch, M. (1979). "La Anatomía: mundo fantástico de Virgilio Piñera". *Hispanamérica*, año VIII, nº 23-24.
- Piñera, V. (1990). "Órgano de los estudiantes del ISA". *Albur*, año III, nº Especial V.
- Piñera, V. (2008). *Cuentos fríos. El que vino a salvarme*. Madrid: Cátedra.
- Santí, E.M. (2002). "Carne y papel: el fantasma de Virgilio". En Molinero, R. (Ed.). *Virgilio Piñera. La memoria del cuerpo*. San Juan de Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- Taberner, R. (2012). "La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura 'iluminada': La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado". En Mendoza, A. (Coord.). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Vera, M. (2011). "Comprensión lectora y competencias del profesorado". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 57, 62-88.
- Zavala, I.M. (1999). "Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico". En Zavala, I.M. y Díaz Diocaretz, M. (Coords.). *Breve Historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). 1. Teoría feminista: discursos y diferencias*. Barcelona: Anthropos.
- Zavala, L. (2004). *Cartografía del cuento y la minificción*. Sevilla: Renacimiento.

LA WIKI EN EL AULA UNIVERSITARIA: ESPACIO HIPERTEXTUAL PARA EL ESTUDIO DE LA LIJ

Elena Consejo
Universidad de Zaragoza
econsejo@unizar.es

Resumen

En el presente artículo se da cuenta de una experiencia docente, fruto de un proyecto de investigación llevado a cabo durante el curso 2012-2013 por el grupo ELLIJ de la Universidad de Zaragoza en el marco de la Web 2.0, en la que se estudiaron los itinerarios y los textos que transitan los estudiantes universitarios del Grado en Magisterio para acceder a información sobre las lecturas literarias que debían trabajar durante la asignatura de *Literatura Infantil y Juvenil* (LIJ). Partiendo de la hipótesis de que la mayor parte de la documentación la obtienen *on line*, se pretendió hacer un rastreo de las páginas que visitaban y de los documentos que leían y/o visionaban. Para ello, se les pidió que insertaran los más relevantes en la wiki de la clase.

Palabras clave: Wiki, Literatura Infantil y Juvenil, Grado en Magisterio.

Abstract

In the present paper we will show a teaching experience, product of a research project carried out in 2012-2013 by Group ELLIJ (University of Zaragoza) in the Web 2.0 framework, in which we studied the different itineraries and texts that our university students (Degree in Education) passed through to get information about the literary readings they had to read for the subject *Children's Literature*. Assuming, as a hypothesis, that most documentation is achieved on line, we tried to do a search of the web pages that our students visited and the documents that they read and/or watched. For this reason, they were asked to insert the most relevant ones in the class wiki.

Keywords: Wiki, Children's literature, Degree in Education.

Introducción y justificación

Los veloces avances cibernéticos ejercen una fuerte influencia en casi todos los ámbitos de nuestras vidas, por esta razón creemos firmemente que debemos incorporarlos a nuestra práctica docente, por una parte, como herramienta didáctica y, por otra parte, como objeto de estudio en la alfabetización digital.

La presente experiencia docente es fruto de un proyecto de investigación llevado a cabo en el curso 2012-2013 por el grupo ELLIJ de la Universidad de Zaragoza en el marco de la Web 2.0. El objetivo general de dicho proyecto era estudiar las posibilidades que ofrecía la Web 2.0 en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco de la docencia de las materias *Literatura Infantil y Educación Literaria y Didáctica de la Lengua Castellana* (Grado en Magisterio en Educación Infantil) y *Literatura infantil y juvenil* (Grado en Magisterio en Educación Primaria). En las dos primeras asignaturas se crearon blogs y en la tercera se utilizaron wikis.

A continuación, se presenta la experiencia llevada a cabo con la wiki en un grupo de 2º de Grado.

¿Por qué una wiki? Marco teórico

Nuestra propuesta se basó, por una parte, en los estudios de Sloep y Berlanga (2011) sobre diseño de redes de aprendizaje en línea (*Learning Networks*), redes mediante las cuales los participantes comparten información y colaboran para crear conocimiento y, por otra parte, en el concepto de *literatura electrónica* (*e-literature*) entendido en el sentido más amplio tal y como lo concibe Unsworth (2006) como aquella que integra no solo los textos literarios en red o en soporte electrónico, sino también todo tipo de recurso web vinculado a la obra literaria en cuestión (ya sean juegos en red, el texto con ilustraciones animadas, páginas sobre el autor, blogs donde leer opiniones de los lectores, *book trailers*, etcétera). A su vez, incorporábamos el concepto de *hipertexto didáctico* (Mendoza, 2010) y su vinculación con el discurso literario y la formación lectora, y sus facetas formativas (Leibrandt, 2010; Romero y Sanz, 2008).

A partir de este marco teórico, pensamos en las wikis por ser precisamente una de las aplicaciones web que mejor se ajustaba a nuestros propósitos. Destacábamos las siguientes características de las wikis:

- Las páginas que se crean en la wiki pueden ser editadas por múltiples usuarios a través del navegador web.
- La wiki no tiene una estructura interna delimitada, sino que son los mismos usuarios los que van dando forma a los contenidos.
- La plataforma *Wikispaces* nos permitía conservar un historial de cambios, recuperar fácilmente cualquier estado anterior y ver qué usuario hizo cada cambio, lo cual facilita enormemente el mantenimiento conjunto y el control por parte del profesor. Además nos permitía alojar materiales multimedia diversos (*book trailers*, animaciones, entrevistas, ...)
- Se podían observar los progresos y nivel de trabajo realizado (cuándo entran los alumnos, qué suben a la wiki, qué modifican,...) lo que nos indica además si el trabajo realizado ha sido fruto de un esfuerzo continuado y meditado o tan solo de una tarde (importante para la profesora, ya que la tarea a realizar en la wiki iba a ser evaluada).
- Es una herramienta de fácil aprendizaje y uso, muy intuitiva.

Nuestra primera intención fue crear una wiki abierta a todo el mundo, pero en el proceso de creación nos resultó imposible configurarla así y la tuvimos que crear privada, lo que supuso mucho más trabajo para nosotras porque debíamos invitar a cada alumno y darle de alta cuando este aceptaba la invitación.

Objetivo de la investigación

Partíamos de la hipótesis de que la mayor parte de la documentación que manejan nuestros estudiantes referente a las lecturas literarias que han de trabajar durante la asignatura de LIJ la obtienen *on line*. Y se pretendió hacer un rastreo de las páginas que visitaban y de los documentos que leían y/o visionaban. Para ello, se les pidió que insertaran los más relevantes en la wiki de la asignatura, en forma de *tarea evaluable*, la cual paso a describir a continuación.

Desarrollo de la experiencia docente: *Bienvenidos a la wiki de LIJ*

Contextualización.

En el grupo de 2º de Grado que hemos estudiado, la tarea fue llevada a cabo finalmente por 58 alumnos divididos en 21 grupos de 2 ó 3 componentes. Como hemos comentado, la tarea se enmarcaba en la asignatura *Literatura infantil y juvenil*.

Por lo que respecta a los conocimientos previos de los alumnos sobre las wikis, mediante un breve cuestionario inicial se observó que la mayoría afirmaba conocer las wikis en el entorno educativo ya que había sido un contenido de una asignatura cursada en 1º de Grado; sin embargo, también admitían no haber entrado jamás en una wiki.

Ambas afirmaciones llamaban mucho la atención porque a pesar de su “conocimiento” sobre wikis, tan solo ocho alumnos reconocían la *Wikipedia* (visitada en alguna ocasión por todos ellos) como una wiki.

Marco metodológico

Así, la wiki se enmarcó dentro de una de las tareas que debían realizar los alumnos para superar la parte práctica de la asignatura, por lo que tenía carácter evaluable.

Fase previa:

- Breve cuestionario de diagnóstico sobre conocimientos previos.
- Sesión inicial para introducir a los alumnos en el uso de nuestra wiki llamada “Bienvenidos a la wiki de LIJ”.

Fase de explicación y realización de la tarea wiki:

● La tarea era una de las siete tareas que debían realizar a lo largo del curso. Se denominó *Tarea Wiki*.

● Los objetivos principales de la tarea eran:

- Iniciar al futuro maestro en el uso de las herramientas de la Web 2.0 como instrumentos de enseñanza-aprendizaje (competencia digital) y como medios de comunicación, colaboración, participación social y aprendizaje colaborativo.

- Identificar la wiki como una plataforma virtual para gestionar conocimientos, adquirir competencias y como repositorio de recursos hipertextuales sobre temas de educación literaria.

- Reflexionar sobre las facetas formativas del hipertexto en la construcción de aprendizajes como señalan Leibbrandt (2010) o Romero y Sanz (2008), entre otros.

● La tarea consistía en cada grupo debía proponer una lectura literaria para alumnos de Educación Primaria y justificarla debidamente:

- por una parte, colgando todo tipo de documentos (escritos, gráficos, audiovisuales,...) e hipervínculos que nos enlazaran a diferentes hipertextos

como reseñas, opiniones de expertos, páginas webs, blogs..., que se encontraran en la red sobre la obra y cuya procedencia estuviera contrastada,

- y por otra, con una reseña personal justificando por qué se recomendaba esa lectura en la etapa de Educación Primaria.

- Cada grupo de 2 ó 3 estudiantes alojaría su tarea en una página independiente dentro de la wiki de la materia (por lo que habría tantas páginas como libros propuestos) y que llevaría el nombre de la obra que ellos iban a trabajar; así, veintiún grupos dieron origen a veintiuna propuestas de lectura.

- En cuanto a la “extensión” de la tarea, debían incorporar los datos básicos del libro (título, autor /ilustrador, editorial y año de la primera edición, género, temática y edad recomendada), un mínimo de cinco enlaces (links) y/o archivos (files) y/o recursos (widgets) y además, la reseña de la obra propuesta.

- El tiempo para completar la tarea fue de dos semanas y las modificaciones hechas con posterioridad a la fecha fijada no serían tenidas en cuenta.

- A modo de ejemplo, incorporé en la página de inicio de la Wiki, una propuesta de lectura literaria consistente en una reseña personal del libro de Jörg Müller “*El libro en el libro en el libro*” (Serres, 2002) y una serie de hipervínculos sobre el autor, la editorial y una reseña extraída de la revista electrónica *Imaginaria*.

Fase final:

- Realización de un cuestionario final, en la que se clasificaban las preguntas en torno a las siguientes categorías: aprendizaje, uso, la tarea y el proceso, y opinión personal.

Resultados y conclusiones

En cuanto a los objetivos de la investigación

En lo referente al rastreo de las páginas que visitaban y los documentos que leían y/o visionaban los alumnos para posteriormente instalarlos en sus respectivas páginas de la wiki, habría que decir que a la pregunta “¿Cómo has conseguido los hipertextos que has insertado?”, se respondió que el motor de búsqueda más utilizado era *Google*; allí solicitaban información escribiendo, en primer lugar, el nombre del libro. “Si no era suficiente con lo que allí se mostraba” comentaba un alumno refiriéndose a la primera página de entradas de *Google*, entonces buscaban por “el nombre del autor” o con

frases como “personajes de ... (título de la obra)” o “análisis de ... (título de la obra)”. Tan solo un grupo visitó páginas en un idioma diferente al castellano.

Con respecto a la cuestión “¿Cómo sabías que esas webs/informaciones eran de fiar?”,

Noelia constataba que la información que recibía era correcta según sus creencias: “Elegía las páginas que contenían datos que coincidían con lo que yo creía, porque antes me había leído yo el libro”. Otros contrastaban las informaciones con otras páginas, sobre todo con la página de la editorial, con blogs que recomendaba la editorial y en escasas ocasiones con páginas especializadas en LIJ, de hecho, tan solo cuatro alumnos respondieron que en lugar de buscar en *Google*, habían visitado directamente páginas especializadas en LIJ y, una vez allí, habían buscado documentos sobre sus obras. La mayoría descartaba los foros por sistema “porque allí la gente pone lo que quiere sin criterio”.

A la interrogación “¿Cómo has organizado la información para incorporarla a la wiki?”, respondieron que seguían el criterio de selección que ofrecía el buscador al escribir el título del libro en cuestión.

Que duda cabe de que el rastreo de las páginas donde recaban la información nuestros alumnos nos abre nuevos caminos de investigación y de reflexión.

En cuanto a los objetivos de la Tarea Wiki

A continuación, se muestran las conclusiones extraídas de las respuestas a tres preguntas clave que aparecían en el formulario. Una de esas cuestiones fue: “¿Te ha resultado difícil aprender a navegar por la wiki y editar tu tarea?” Todos remarcaron lo sencillo que les había parecido el uso de la herramienta; una tercera parte, destacó “la facilidad para compartir conocimientos con nuestros compañeros mediante la wiki” y tan solo tres comentaron que lo único que les había parecido algo lioso había sido el proceso para darse de alta.

Tras la pregunta “¿Cuál crees que ha sido la finalidad de incorporar una wiki a la asignatura de *Literatura Infantil y Juvenil?*”, la mitad de los encuestados respondió que la única finalidad era acercar las nuevas tecnologías a los estudiantes universitarios (dos de ellos afirmaron de manera aséptica que “entiendo que las TICs deban estar presentes en los estudios superiores”); casi un cuarto del grupo identificaron nuestra wiki como una compilación de recursos hipertextuales referentes a obras “con las que podremos trabajar, decían, en nuestra futura vida profesional como maestros”; y el resto afirmaron

bien que era “una manera de motivar” o “una manera diferente de aprender entre todos y mejorar”.

Otra pregunta fue: “¿Has visitado las páginas de tus compañeros? ¿Para qué?” Casi la mitad de los alumnos contestaron que sí “para comparar y hacer mejor mi tarea”; algunos menos aseguraban que tras visitar las tareas de sus compañeros “ahora sabemos más sobre LIJ y podemos recomendar lecturas a niños”; y el resto se dividían entre los que las visitaron por “simple curiosidad” o “cara al examen final de la asignatura”. Y un triste 16% admitió no haber visitado las páginas de los demás.

Las opiniones personales sobre las wikis como herramientas didácticas, como espacios para alojar hipertextos y sobre si la utilizarían en aulas de Primaria no fueron tan diversas como las respuestas anteriores y la inmensa mayoría destacaba su potencial didáctico y, sobre todo, motivador. Una alumna afirmó con rotundidad: “veo las wikis ya un poco anticuadas, cosa normal en este mundo donde las telecomunicaciones avanzan tan deprisa”.

Este estudio nos ha permitido analizar cómo y en qué medida los estudiantes universitarios se apropian y conciben las herramientas de la Web 2.0 y confirmar la necesidad de atender en su justa medida al desarrollo de la alfabetización digital de unos alumnos que lejos quedan de esos “nativos digitales” a los que se refería Prensky (2001), de contemplar enfoques hipertextuales y de valorar la construcción de conocimientos compartidos en entornos digitales en la educación superior.

Nuevos retos

Nuevas inquietudes nacen tras esta experiencia, tres en especial. La primera surge al darnos cuenta de que cada grupo de estudiantes solo aportaba unos conocimientos al resto de la comunidad desde su propia página estanca y, por lo tanto, no aportaba nada en las páginas de sus compañeros. Para siguientes cursos nos planteamos una participación más activa de todos los grupos en todas las páginas, dándoles, por ejemplo, la posibilidad de ser críticos con el trabajo de sus compañeros o permitiéndoles alojar o modificar documentos o enlaces en las diferentes páginas.

Por otra parte, deberíamos insistir en que el uso de las herramientas que nos ofrece la Web 2.0 no solo tienen razón de ser como recurso motivador, prejuicio muy generalizado entre nuestros alumnos, sino que deben entenderlo como un medio más de comunicación, gestión de conocimientos, participación social y aprendizaje colaborativo.

Para terminar, el producto final que obtuvimos tras completar la wiki con todas las tareas conformaba, no nos cabe duda, un valioso repositorio de recursos hipertextuales literarios (o de *literatura electrónica*) que iremos completando en futuras ediciones. Así, obras como *La invención de Hugo Cabret*, *Manolito Gafotas*, *Sapo y Sepo, inseparables*, *Te pillé*, *Caperucita*, *El lugar más bonito del mundo*, *El pequeño vampiro*, *Konrad*, *Madisú*, *Palabras de caramelo*, *El vicario que hablaba al revés*, *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*, *Peter Pan*, *Algunos niños, tres perros y más cosas*, *El principito*, *La sexta tele*, *Días de perros*, *El fantasma de Canterville*, *La historia interminable*, *Cuentos completos de Charles Perrault*, *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* y *El increíble niño comelibros* esperan virtualmente más propuestas literarias con sus respectivos hipertextos.

Referencias bibliográficas

Referencias primarias

- Cameron, A. y Allen, T. B. (ilust.) (1996). *El lugar más bonito del mundo*. Madrid: Alfaguara.
- Sommer-Bodenburg, A. y Glienke, A. (ilust.) (1985). *El pequeño vampiro*, Madrid: Alfaguara.
- Cano, C. y Gus (ilust.) (1995). *¡Te pillé, Caperucita!* Madrid: Bruño.
- Dahl, R. y Blake, Q. (ilust.) (1993). *El vicario que hablaba al revés*. Madrid: SM
- Larrondo, V. y Desmarteau, C. (2011). *Mamá fue pequeña antes de ser mayor*. Madrid: Kókinos.
- Barrie J. M. (1987). *Peter Pan*. Madrid: Alianza Editorial.
- Farias, J. y Lobato, A. (ilust.) (1981). *Algunos niños, tres perros y más cosas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Ende, M. (2007). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- Gómez Cerdá, A. y Martínez, E. (ilust.) (1999). *La sexta tele*. Madrid: Edelvives
- Monreal, V. (2004). *Días de perros*. Madrid: Anaya
- Jeffers, O. (2007). *El increíble niño comelibros*. Méjico D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lobel, A. (2002). *Sapo y Sepo, inseparables*. Madrid: Alfaguara.
- Moure, G. y Martín Godoy, F. (ilust.) (2002). *Palabras de caramelo*. Madrid: Anaya.
- Nostlinger, C. y Ballester, A. (ilust.) (1997). *Madisú*. Madrid: Gaviota.

- Nostlinger, C. y Wittkamp, F. (ilust.) (2011). *Konrad*. Madrid: Alfaguara.
- Perrault, C. y Doré, G. (ilust.) (2010). *Cuentos completos de Charles Perrault*. Madrid: Anaya.
- Nesquens, D. y Urberuaga, E. (ilust.) (2000). *Diecisiete cuentos y dos pingüinos*. Madrid: Anaya.
- Saint-Exupéry, A. (1982). *El principito*. Madrid: Ultramar-Emecé.
- Selznick, B. (2007). *La invención de Hugo Cabret*. Madrid: SM.
- Lindo, E. y Urberuaga, E. (ilust.) (1994). *Manolito Gafotas*. Madrid: Santillana.
- Wilde, O. y Navia, M. (ilust.) (2012). *El fantasma de Canterville*. Madrid: Anaya.

Referencias secundarias

- Leibrandt, I. (2010). “Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual” en Mendoza, A. y Romea, C. (Coords). *El lector ante la obra hipertextual. Un análisis de la interacción y de la metacognición en la recepción*. Barcelona: Horsori. Pp. 137-142.
- Mendoza, A. (2010). “La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector”, en Mendoza, A. y Romea, M.C. (Coords.). *El lector ante la obra hipertextual. Un análisis de la interacción y de la metacognición en la recepción*. Barcelona: Horsori. Pp. 143-174.
- Prensky, M. (2001). “Digital natives, Digital immigrants”, en *On the Horizon* (MCB University Press), Vol. 9, N° 5. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Consultado el 20/10/2013.
- Romero, D. y Sanz, A. (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Sloep, P. y Berlanga, A. (2011). “Redes de aprendizaje, aprendizaje en red”, *Comunicar*, n° 37. Pp 55-64.
- Unsworth, L. (2006). *E-Literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning*. New York: Routledge.

ENTRE O *GAME* EDUCATIVO E A OBRA LITERÁRIA: A EDUCAÇÃO INSERIDA NAS NOVAS MÍDIAS

Patrícia Margarida Farias Coelho, patriciafariascoelho@gmail.com
Marcos Rogério Martins Costa, marcosrmcosta15@gmail.com
Universidade de São Paulo (Brasil)

Resumo

A partir de um game educativo, *O cortiço*, do projeto *Livro e Game*, que traz uma intertextualidade com uma obra literária brasileira de mesmo nome, este estudo pretende analisar o ambiente escolar tanto em sua prática pedagógica quanto em sua proposta teórica. Como arcabouço teórico, apoiamos-nos em Pietro e Schneuwly (2006), Corrêa (2011) e Santaella (2005) e Bakhtin (2006). Esses estudiosos do discurso e da significação demonstram, de diferentes maneiras, que a apreensão do sentido bem como a do conhecimento não passa de forma direta entre um doador (enunciador-professor) e um receptor (enunciatário-aluno), mas é criada e recriada dentro do contexto de comunicação. Por meio dessa relação entre game educativo e obra literária, analisamos as estruturas narrativas e discursivas dessas duas unidades: game educativo e obra literária.

Palavras-chave: Literatura; Game educativo; Estruturas Narrativas; Estruturas Discursivas

ABSTRACT:

Based on an educational *game*, *O cortiço*, by Project *Livro e Game*, which brings an intertextuality with a Brazilian literary work of the same name, this study aims to examine the school environment both in their teaching and in their theoretical proposal. As a theoretical framework, we support you in Pietro and Schneuwly (2006), Corrêa (2011), Santaella (2005) and Bakhtin (2006). These scholars of discourse and signification demonstrate, in different ways, that the seizure of the meaning and the knowledge does not pass directly between a donor (enunciator-teacher) and a receiver (enunciatee-student), but is created and recreated within the context of communication. Through this relationship between literary work and educational *game*, analyze the narrative and discursive structures of these two units: educational *game* and literary work.

Keywords: Literature; *Game* education; Narrative Structures; Discourse Structures.

Introdução

Um dos maiores problemas enfrentados pelo professor é o modo de apresentar os conteúdos disciplinares ao educando. Se a discussão do que é pertinente ou não ao ensino básico dos programas pedagógicos nacionais do Brasil – realidade sócio-histórico-cultural analisada neste estudo – é matéria debatida fervorosamente desde a ideia até a atual vigência das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que se pode dizer dos métodos empregados em sala de aula não é diferente¹. Fica claro, portanto, que tão importante quanto saber o que ensinar é como ensinar.

No caso da língua portuguesa e suas literaturas (LPLs), isso é patente. O professor não deve ter apenas e somente o domínio dos conteúdos, ele deve promover um contexto de ensino, isto é, criar uma situação de aprendizagem em que o aluno, o professor e os saberes interajam e dialoguem entre si. Atentos a essa proposta, notamos que ela se diferencia do ensino tradicional baseado essencialmente em aulas expositivas, no tradicional sistema giz-lousa, predominante no ensino público do Brasil.

Diante dessa conjuntura, como sugere Soares (2002), a constituição da LPLs como unidade disciplinar é resultante das motivações socioculturais e históricas. E como tal, a LPLs devem, por princípio, propor novas práticas de ensino a fim de aprimorar o instrumental investigativo do aluno acerca da língua(gem), bem como ampliar sua capacidade de articular ideias e organizar conteúdos.

Desse modo, a ação de um profissional do ensino de língua materna não é isolada, ela é permeada por uma trama de dizeres e pressupostos que a cercam; como, por exemplo, o que ensinar (objetos de ensino), como ensinar (meios de ensino) e para quê ensinar (finalidades do ensino). Desse modo, a LPLs tiveram – e têm ainda – que se posicionarem e selecionarem seus campos de atuação (cf. PIETRI, 2010).

Essa seleção de campo de atuação não deve excluir o diálogo com as outras disciplinas ou esferas de atividade humana, como prevê a proposta bakhtiniana dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006: 261-306). Por isso o uso do game educativo pode ser integrado ao plano de ensino de língua materna, em específico na

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que no seu artigo 10, inciso IV, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as diretrizes que nortearão os currículos, os conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, para os níveis do ensino infantil ao médio. Conjuntamente a essa lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) foram desenvolvidos a fim de cumprir o artigo 210 da Constituição, segundo o qual “serão fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum [...]”

aprendizagem da literatura – como demonstraremos neste estudo, visto que há, em nosso caso, uma transposição de uma obra literária para um jogo educativo²

Damos cinco razões basilares para que haja essa inserção: (i) uma maior motivação para o uso de ferramentas midiáticas no ambiente escolar, (ii) a facilitação da aprendizagem, de forma pragmática, devido ao contato mais próximo dos educandos e dos docentes a essas ferramentas, (iii) a intertextualidade dos conteúdos didáticos em diferentes áreas do conhecimento, (iv) o desenvolvimento de habilidades gerais de exploração por parte do discente e (v) uma maior compreensão do papel sócio-cultural e histórico dos conteúdos abordados no material pedagógico-midiático.

Além disso, ressaltamos que, em uma pesquisa de 2012 realizada pela empresa de mídia e marketing InsideComm, os jogadores de videogame no Brasil, juntos, passam em média 40 bilhões de horas jogando por ano. Em contraste a esse dado, em 2012, o levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou que os estudantes brasileiros estudam menos que cinco horas por semana fora da sala de aula. Dessa forma, se pudéssemos integrar o *game* ao estudo, o ganho educacional seria surpreendente. Daí o nosso interesse em analisar o *game* educativo e suas contribuições para o ensino de LPLs, em especial para a aprendizagem da literatura brasileira.

Para realizar esse objetivo, selecionamos o *game* educativo *O cortiço*, produzido pelo projeto Livro e *Game*, idealizado pelo gestor cultural Celso Santiago. Esse jogo traz uma intertextualidade com a obra homonímia de Álvares de Azevedo, escritor fundador do movimento literário naturalista no Brasil. O projeto de Celso Santiago fez a primeira adaptação de uma obra clássica da literatura brasileira, *O cortiço*, para um jogo eletrônico em 2012 durante a 22ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo. Em outubro do mesmo ano, foi lançada o site oficial do projeto: <http://www.livroegame.com.br>. Em janeiro de 2013, mais dois jogos foram incorporados ao projeto: *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A apresentação da página oficial desse *game* educativo, podemos observar abaixo:

² Ressaltamos que pode haver outras transposições, em diversas disciplinas escolares ou não.



Também no início desse ano, o site lançou um curso de formação para profissionais da educação que quisessem apreender como utilizar as ferramentas midiáticas em sala de aula. Como podemos observar, temos um projeto sério e com um objetivo bem assentado: integrar o ensino de literatura às novas mídias, em especial o *game* educativo – o que justifica o nosso interesse por esse *corpus*.

Partindo, portanto, da primeira adaptação realizada pelo projeto, o jogo intitulado *O cortiço*, pretendemos analisar as suas estruturas narrativas e discursivas a fim de encontrar as invariâncias e as variâncias desse material didático que o distinguem do texto verbal, a obra literária homônima. Contudo, ressaltamos que o nosso interesse não remete a uma análise abstrata da forma estética ou do conteúdo das duas unidades, o texto literário e o *game* educativo. Diferentemente, o nosso intuito remete a um estudo panorâmico da forma estética e ética trazida pelo *game* educativo, o que possibilita a transformação dos conteúdos didáticos trazidos a partir da obra literária tornar-se mais interessante ao público leitor jovem da educação básica.

Para tanto, a nossa análise se dividirá em duas partes. Na primeira, apresentaremos as estruturas narrativas e discursivas que distinguem o *game* educativo do livro literário. Na segunda, discutiremos como a inserção desse material didático, o *game* educativo, pode contribuir para o ensino de LPLs, em especial à aprendizagem de literatura brasileira. Desse modo, desbravemos, juntos, o que torna o *game* educativo uma ferramenta eficaz de ensino.

As estruturas narrativas e discursivas do game educativo *O cortiço*

Segundo Pietri (2007), a leitura não é uma prática escolar, mas uma prática escolarizada, posto que acontece independentemente da instituição escola, mas que mantém com esta vínculo inerente desde o primeiro ano até o último por meio de um processo de *didatização*.

Essa mesma relação entre práticas escolares e práticas escolarizadas atua sobre o material de leitura, adverte o mesmo autor. Desse modo, podemos compreender que os textos que entram na sala de aula, em sua grande parte, não são produzidos exatamente para serem lidos na escola ou para fundamentarem atividades escolares, isto é, a escola se apropria de textos de outras esferas da atividade humana e os torna didáticos segundo determinadas regras e objetivos pautados no currículo, no conteúdo disciplinar, etc.

Por exemplo, o texto de Aluísio Azevedo, *O cortiço*, não foi pensado pelo autor para atuar no sistema escolar e nele servir como prática de leitura ou qualquer outra atividade atribuída a obra literária no contexto escolar. O mesmo anacronismo poderíamos dizer se pensássemos que Azevedo escreveu *O cortiço* para que fosse lido no ensino Médio a fim de atender a questões de vestibular. Por isso, não devemos esquecer que os textos literários, ou não, ao entrarem em sala de aula, passam inevitavelmente por um processo de apropriação didática. Com efeito, os textos literários são lidos, interpretados e discutidos de modos diferentes na escola se comparados como são lidos fora do ambiente escolar.

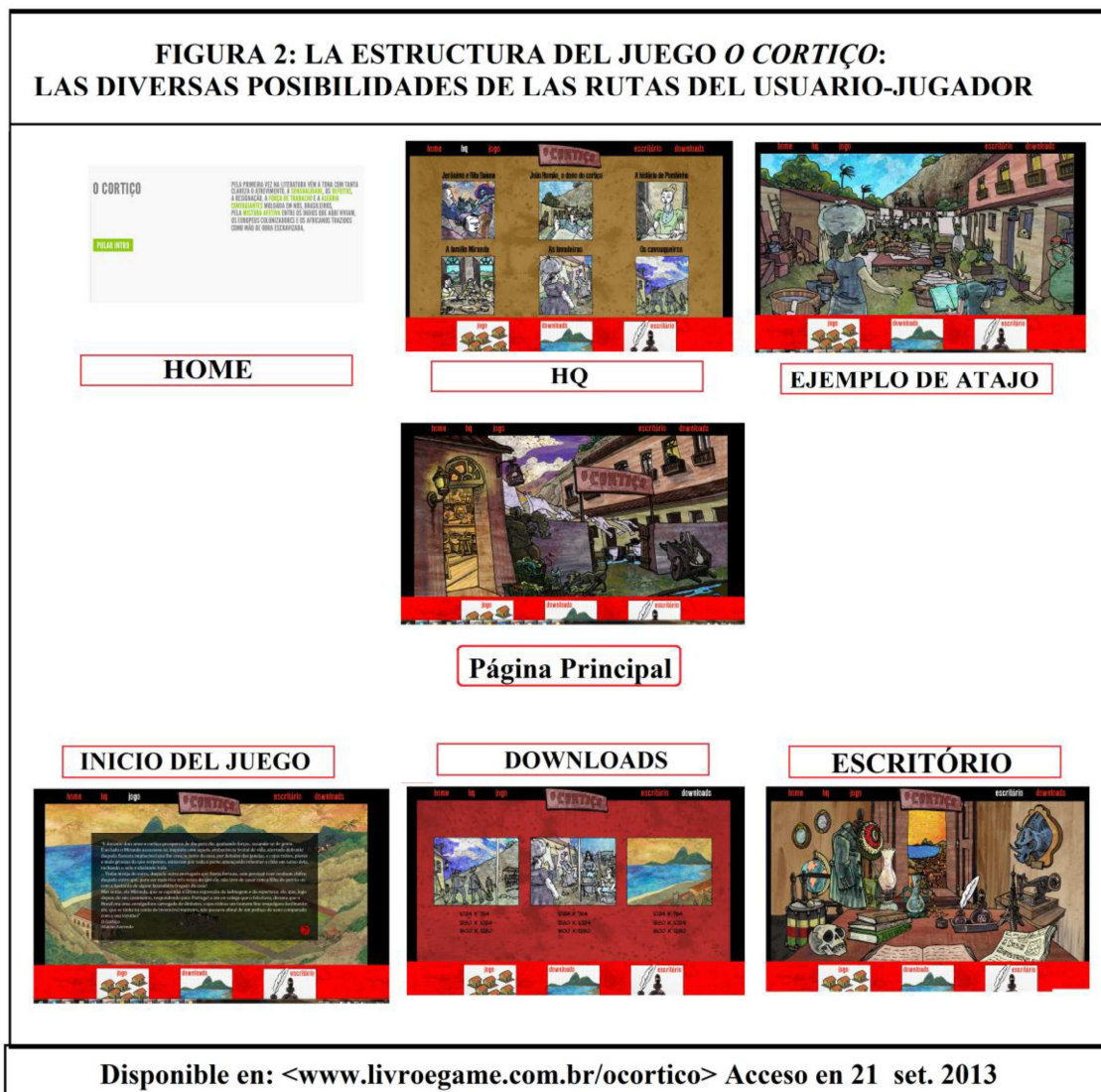
Essa diferença resulta, como dissemos, dos objetivos específicos da leitura dentro do sistema escolar. Nesse contexto de ensino e aprendizagem, as condições de leitura são distintas daqueles presentes do lado de fora dos muros da escola. Temos um currículo, as disciplinas, o programa de ensino, o número de aulas e o de alunos em sala de aula, além de também possuímos uma rígida divisão de tarefas e de distintas condições sociais e econômicas em interação e, muitas vezes, em polêmica – se considerarmos as escolas públicas em cotejo com as escolas particulares.

Portanto, ao trazermos à baila o *game* educativo em comparação com a obra literária, devemos esclarecer que, enquanto o *game* educativo foi pensado como objeto didático, isto é, ferramenta de ensino, a obra literária não tem, *a priori*, essa função. Logo, a apropriação didática verificada no *game* é mais acentuada daquela realizada na obra literária, o que influencia diretamente no processo de produção, circulação e recepção dessas duas unidades.

No caso do livro, a produção não é pensada em função da escola, já a circulação e a recepção, ao longo da história, levou a obra literária impressa de determinado autor para o contexto escolar, por exemplo, para dentro das bibliotecas escolares. No caso do *game* educativo, a produção, a circulação e a recepção estão diretamente associadas ao contexto escolar, uma vez que há uma função didática expressa pelos objetivos do projeto Livro e game. Ressaltamos, no entanto, que a recepção do *game* é mais interativa e pode acontecer em qualquer lugar, conforme Coelho (2012), visto que o jogo está disponível em uma plataforma de livre acesso, a *internet*, o que torna sua recepção mais dinâmica e flexível do que a do livro impresso.

Essa dinamicidade e maior interatividade podemos apreender nas estruturas discursivas e narrativas do *game* educativo. Chamamos de estruturas discursivas os elementos organizacionais e funcionais do nível discursivo do *game*, considerando este como um texto, uma unidade de sentido, resultante de uma semiose entre um plano da expressão e um plano do conteúdo, segundo a proposta semiótica de Greimas e Courtés (2008). Denominamos estruturas narrativas os actantes mínimos e as interações deles dentro do nível narrativo do texto do jogo – o *game*, como um todo, apreendido como um percurso gerativo de sentido que vai das unidades mais abstratas e simples até as mais concretas e complexas, também sobre a orientação de Greimas e Courtés (2008). As estruturas profundas, isto é, as oposições mínimas de sentido que articulam no nível fundamental do percurso gerativo, surgirá a partir de nossa análise das outras duas estruturas, o que ratificará a nossa investigação, bem como permitirá observarmos os mecanismos de significação presentes na tessitura do *game* educativo

O cortiço. Observemos a tela de apresentação do game em análise e as várias rotas que o jogador-usuário pode fazer:



Como podemos observar nessa figura em que reunimos as possíveis rotas oriundas da tela principal (no centro), a plataforma que traz o jogo se organiza como uma ferramenta interativa e adaptada à nova realidade das mídias: não linear e dinâmica. Não linear, porque a tela principal configura uma gama de possibilidades de leitura ao seu interlocutor: pode-se ler as histórias de diferentes personagens da obra por meio de HQs; pode-se conhecer a história de determinado objeto ou personagem da narrativa por meio dos atalhos presentes em segmentos do quadro os quais mudam de cor quando o cursor do mouse passa sobre eles, revelando assim a presença do *link*; pode-se fazer o *download* de ilustrações inspiradas na obra literária em destaque; pode-se entrar em um escritório em que cada objeto conta um pouco sobre a história e o contexto de produção, circulação e recepção do livro de Aluísio Azevedo; ou se pode, simplesmente, dar início imediato ao jogo. Devido a essa gama de possibilidades, o jogo se insere em uma plataforma muito dinâmica – dinâmica, no sentido trazido por

Santaella (2005), de que as matrizes da linguagem não se articulam de forma estanque mas em rede, isto é, interligadas mesmo que a interação entre seus membros não seja direta –, visto que permite a cada leitor-usuário do site fazer sua própria jornada de investigação sobre a obra de Aluísio Azevedo e seu contexto sócio-histórico-cultural.

Saindo da tela principal e suas diversas propostas de leitura do livro literário, vamos para o estudo do jogo inserido nesta plataforma. Apresentamos abaixo as telas iniciais do jogo e seus comandos:



Ao iniciarmos o jogo, o primeiro comando é respondermos a uma sequência de questões, um Quiz, sobre a trama do livro e as suas esferas de recepção, circulação e recepção – esferas no sentido bakhtiniano do termo, isto é, como conjunto de relações sociais que permeiam e integram o signo ideológico (cf. BAKHTIN, 2006) –, para que possamos conquistar nosso patrimônio inicial. O valor atribuído a cada acerto é de 10 contos de réis – moeda que remete à realidade econômica representada no livro. No final das seis questões, é oferecida a oportunidade de aumentarmos em até 20% o nosso capital se aceitarmos um empréstimo da escrava Bertoleza – contexto que retoma a trama do livro, já que propõe ao jogador-leitor a possibilidade da ajuda da escrava Bertoleza, o que se assemelha à história do protagonista João Romão que usufrui da força de trabalho da ex-escrava para angariar a sua fortuna.

O desfecho dado à Bertoleza no livro é diferente do acordo firmado no *game*, já que o retorno justo à escrava não aconteceu na trama de *O cortiço*. De acordo com o enredo, João Romão para se casar com a filha de Miranda considerou a escrava como um empecilho a seu projeto de vida e, por isso, rejeitou o amor desta, bem como negou-lhe o retorno financeiro merecido pelo esforço e dedicação de anos de trabalho na taverna.

Além disso, se compararmos as linguagens que integram o signo dessas duas unidades de análise, o *game* e o livro, também há diferenças importantes. O livro compõe-se essencialmente da linguagem verbal, já o *game* é constituído de diversas linguagens que o compõem: verbal, visual, sonora, etc. Acrescentamos ainda que, embora o romance, conforme Bakhtin (2006), seja um fenômeno plurilíngue, pluriestilístico e plurivocal, a unidade midiático, em especial o jogo, é extremamente intergenérica, prova disso é que outros gêneros se reformulam em sua tessitura discursiva. Esse fenômeno de intergenericidade, podemos observar no jogo *O cortiço*, pois ele engloba um outro jogo, um Quiz de conhecimentos gerais sobre o romance e seus desdobramentos na sociedade (como sua adaptação fílmica), como já dissemos.

Depois dessa primeira parte do jogo, há outras quatro etapas, que constituem um ciclo que, se bem executado, levará o jogador a vitória, isto é, conquistar o título de Barão, o que dá ao jogador-leitor o mesmo ideal visado por João Romão. Na obra de Azevedo, João Romão, ao descobrir, durante sua competição com Miranda, que não somente a esfera econômica atribuíra valor e legitimidade ao sujeito, mas também os títulos e as honrarias que um cidadão angariava em sua participação intelectual e cultural. Abaixo apresentamos esse esquema básico das quatro etapas:

FIGURA 4. PRINCIPALES ETAPAS DEL JUEGO: DEL COSTE AL LUCRO			
ETAPA 1 - PLANIFICACIÓN	ETAPA 2 - APLICACIÓN	ETAPA 3 - EJECUCIÓN	ETAPA 4 - LUCROS
			
Disponibile en < www.livroegame.com.br/ocortico/ > Acceso en 21 set. 2013			

Assim nomeamos as quatro etapas: planejamento, aplicação, execução e lucros. Na etapa do planejamento, temos um quadro do que podemos comprar com uma finalidade determinada que é a de construir casas, uma vez que o objetivo do jogo é formar um cortiço e, com o desenvolvimento lucrativo dele, angariar a insígnia de barão, como já comentado. Nesse quadro nomeado de *Despesas*, temos que escolher: o material que utilizaremos, de boa (de primeira) ou má qualidade (de segunda); os produtos a serem vendidos no armazém, de qualidade ou baratos; os salários dos cavouqueiros, eficientes ou insolentes. Os materiais de primeira, os produtos de qualidade e os salários dos cavouqueiros eficientes são mais caros do que os seus

concorrentes. Desse modo, o jogador-usuário deve escolher entre a qualidade e a quantidade.

Na etapa da aplicação, temos que escolher onde no terreno descampado queremos erguer determinado número de casebres que compramos na etapa anterior. Depois de escolhidos os lotes, começa o serviço dos cavouqueiros. Neste instante, pode ocorrer o momento de surpresa e do inesperado do percurso do jogo, visto que, na maioria dos casos, os casebres são terminados e conseguimos os lucros advindos do moradores, do armazém e da pedreira, os quais aparecem em um quadro chamado *Ganhos* na quarta e última etapa, mas, em uma parcela menor dos casos, pode ocorrer imprevistos ruins, como fiscalização, multa, incêndio, etc., ou imprevisto bons, como recompensas e bônus. Esses imprevistos podem ser subdivididos em prejuízos e lucros relacionados *mais* a fatores antropogênicos e em prejuízos e lucros relacionados *menos* a fatores antropogênicos – o que confirma, na tessitura discursiva do *game*, seu diálogo intertextual com as tendências deterministas e naturalistas que permeiam a escrita de Azevedo e o nível profundo desse jogo educativo. Podemos ver essa subdivisão na figura abaixo:

FIGURA 5. LA ESPERA DEL INESPERADO EN LA NARRATIVA: LUCRO Y PERJUICIOS			
POR FACTORES MÁS ANTROPOGÉNICOS		POR FACTORES MENOS ANTROPOGÉNICOS	
PERJUICIOS	LUCRO	PERJUICIOS	LUCRO
			
			

Disponibile en <www.livroegame.com.br/ocortico/> Acceso en 21 set. 2013

Assim sendo, embora tenhamos as quatro etapas, temos entre a *Etapa 3* (execução) e a *Etapa 4* (lucros) os imprevistos. Eles podem estar mais ou menos relacionados à ação do homem, isto é, ser mais ou menos antropogênicos. Por essa mobilidade entre as ações determinadas pelo homem e as resultantes das manifestações naturais, o percurso narrativo do *game* consegue mais uma vez, mas de outro ângulo, tematizar e figurativizar a temática do determinismo: o homem está fadado aos prejuízos e aos lucros, seja pela sua própria ação, seja pela ação de outrem.

Desse modo, cada etapa pressupõe a seguinte, o que faz a *Etapa 4* retornar a *Etapa 1*, tornando, assim, o jogo um ciclo, o que, de certa forma, é um ponto negativo dentro do jogo, visto que torna a estrutura previsível e repetitiva; conseqüentemente desinteressante ao jogador-leitor, se jogada por um período mais longo, visto que não há mais desafios quando já se concebe o *modus operandi* do jogo. Contudo, esse esquema narrativa retoma a temática do determinismo, assunto central da narrativa de Aluísio Azevedo e da escola Naturalista, revelando, assim, que a transposição da *obra literária* para o *game educativo* é adequada ao seu objetivo: demonstrar ao educando-jogador a estrutura geral da obra em destaque.

Por isso, há invariâncias entre o livro e o *game* que subjazem as variâncias do texto, isto é, elementos textuais e discursivos conservados no estilo de *O cortiço* que resgatado pelo jogo educativo (cf. DISCINI, 2009). Prova disso, é a sequência narrativa que desemboca como sanção positiva com a comanda de Barão (o intento de João Romão) ou como sanção negativa a invasão (o fato mais temido pelos moradores do cortiço e por seu dono). A sanção positiva é a constatação da conquista da reforma do cortiço, enquanto que a negativa é a derrocada do vilarejo que se encontra com um prejuízo de 950 réis devido a uma invasão – um dos imprevistos da narrativa. As duas realidades apresentamos no quadro abaixo:



Na primeira parte, temos a tela da invasão em cima e o seu resultado na tela debaixo em que vemos os casebres parcialmente destruídos, cheios de buracos. Na tela central, temos o quadro das despesas em que aparece um quadrado dourado que avisa a necessidade de se reformar todo o cortiço. Caso o jogador-leitor consiga reformar, ele, com mais algumas poucas casas construídas ou imediatamente, conseguirá o título de barão.

Observados os comandos do jogo e sua estrutura nuclear, bem como a plataforma em que ele está inserido, constatamos, portanto, que há uma exploração do contexto sócio-histórica da obra de Azevedo, pois o usuário pode interagir direta (por meio do jogo) ou indiretamente (por meio das leituras dos atalhos evidenciados na tela principal e no início do jogo) com a realidade positivista e determinista apregoada pela Escola Naturalista. Já no livro essa realidade viria mais condensada por meio da interpretação do signo linguístico e dos interdiscursos ali presentes. Entendemos, assim, que o educando-jogador é levado de forma velada a compreender as estruturas mínimas de sentido que permeiam a significação geral da obra literária, fato que amplifica as possibilidades do plano do conteúdo do suplemento literário.

Compreendemos, por meio dessa estrutura nuclear do jogo, que há diferenças bem evidentes entre o livro literário e o *game*. No livro, temos, ao fim da leitura, uma imagem completa – mesmo que singular devido a nossa impressão particular do objeto estético – do conteúdo da narrativa. Por isso podemos dizer que sabemos a história e podemos até reproduzi-la com nossas próprias palavras – de forma variável – para que o outro tenha, pelo menos, uma noção geral do material literário.

Já no *game*, podemos dizer que jogamos, mas não podemos garantir ao outro jogador que a performance deste será a mesma da sua, isto é, que a narrativa será a mesma. Desse modo, um jogador A e outro B podem jogar o mesmo jogo, mas um pode ganhar e o outro, perder. Ressaltamos ainda que as cenas enunciativas do jogo podem reiterar os mesmos temas e figuras, mas as suas manifestações são distintas devido os percursos singulares de cada jogador.

Em outros termos, enquanto no livro o objeto está definido – embora haja diversas possibilidades de interpretação particular por parte do leitor –, o *game* sempre estará em indefinição, por excelência, porque, além do ganhar e do perder, o usuário pode fazer múltiplas escolhas e as consequências dessas podem ser variadas também – já o leitor tem por primazia a seguinte escolha: continuar ou não lendo o livro.

O romance, como propõe Bakhtin (2006), é um gênero em formação, por isso também traz uma certa inconclusibilidade em sua tessitura, contudo o autor-criador – bem como o leitor – tem uma distância estética que o permite concluir as personagens e julgá-las de seu ponto de vista pessoal, o que o filósofo russo chama de exotopia ou excedente de visão³.

³ Ressaltado que há essa variação no uso do conceito bakhtiniano, adotamos a opção preferida pelo tradutor Paulo Bezerra em Bakhtin (2006), excedente de visão.

Já no jogo, esse excedente de visão é borrado, pois o usuário vivencia o objeto estético em suas múltiplas possibilidades – lembremos da página principal e de seus diversos roteiros – e, por isso, as fronteiras são relativizadas, havendo, assim, uma maior inconclusibilidade no *game*, se o compararmos ao livro, em uma perspectiva geral – portanto, não definitiva.

Compreendendo que para haver uma identidade é necessário um mínimo de semelhança e um máximo de diferença dentro dos processos de actorialização, conforme Costa (2013), podemos sistematizar a identidade do livro *O cortiço* e do *game O cortiço*, na seguinte tabela:

Tabela 1 – Comparação entre o livro *O cortiço* e o *game O cortiço*

	Livro	Game
Linguagem	Verbal	Sincrética
Signo	Linearidade do significante	Não-linearidade do significante
Contexto	Via interpretação	Via exploração
Recorte	Objeto definido	Objeto em definição
Dialogismo	Interdiscursividade	Intertextualidade

Por conseguinte, no livro, temos a linguagem predominantemente verbal; além disso o significante do signo deve seguir uma linearidade, como explica Saussure (1970); o contexto é trazido via interpretação do leitor dos interdiscursos incrustados na tessitura da obra; por isso há predominantemente interdiscursividade, uma vez que o objetivo do autor não é resgatar um outro texto, mas dialogar com os discursos de sua época, como, por exemplo, o determinismo, no caso de Aluísio de Azevedo.

Já no *game*, a linguagem empregada é sincrética, agrega o verbal, o visual, o sonoro, etc.; o significante é não-linear, isto é, propõe múltiplos roteiros que o jogador-leitor pode realizar; há uma intertextualidade, pois, em acordo com a distinção feita por Fiorin (2008: 181), “o termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade mas que o contrário não é verdadeiro”.

Em outros termos, o livro dialoga com discursos, principalmente os atuantes no momento de sua produção, enquanto que o jogo educativo, de caso específico, dialoga com o texto literário e seus discursos; o primeiro não necessita do segundo para existir, já o segundo precisa necessariamente do primeiro para existir como é: uma (re)leitura

de uma obra literária. Por isso, o livro é um objeto definido e o *game* é um objeto em definição.

O *game* educativo como material didático

“Ao se apropriar de objetos de saber e de práticas de linguagem que se constroem na sociedade, a escola os transforma em objetos a serem ensinados” (GOMES-SANTOS, 2007: 43). Seguindo essa lógica, como sugere Schneuwly (2009), o objeto de trabalho docente são os processos psíquicos dos alunos, isto é, aquilo sobre o que o professor trabalha são os modos de pensar, falar e agir trazidos pelo discente, os quais o docente deve transformar em função das finalidades definidas pelo sistema escolar.

Schneuwly baseia essa orientação nos pressupostos vigotskianos. Aliás, segundo Vigotski (2010, p. 691), “o desenvolvimento do pensamento por si próprio, o significado das palavras das crianças [entende-se, no nosso caso alunos] determina uma nova relação que pode existir entre o meio e os processos individuais de desenvolvimento”.

Portanto, aplicar um *game* em sala de aula não é uma “modinha” de nossa contemporaneidade, nem uma proposta secundária ao ensino. Aplicar um *game* educativo ao ensino de literatura deve ser concebido pelo docente como uma rica oportunidade de apreender e vivenciar o encontro de esferas diferentes de atividade humana: de um lado, o jogo; de outro, a literatura. A partir daí, o jogo não é mais instrumento ou meio, é parte do próprio objeto de ensino.

Nessa conjuntura, a escola, como meio e instituição, forma modos de pensar, falar e agir na sociedade, visto que interage e também interfere no desenvolvimento de seus membros. O professor constitui como agente primário dessa (trans)formação dos sujeitos, desenvolvendo, como dito, atividades complexas como escrita e leitura, atividades linguageiras que precisam de um alto desenvolvimento linguístico para se manifestarem de forma satisfatória (cf. CORRÊA, 2011).

Para realizar essa transformação, o trabalho docente, segundo Pietro e Schneuwly (2006), baseia-se em um processo de dupla semiotização. De um lado, um objeto de ensino é sempre e necessariamente desdobrado em toda situação de ensino, tendo que ser *presentificado* por meio de diferentes procedimentos de ensino (fichas, textos, situações-problemas dentre outras possibilidades). De outro, trata-se também de

pontuar ao aluno os elementos significativos e particulares daquele objeto, para que assim ele se torne um objeto de estudo.

O professor, portanto, como parte do processo e ciente das contribuições que o feliz encontro entre as novas mídias e a literatura pode trazer ao educando, deve servir de ponte entre o aluno e o conteúdo. Como tal, as novas mídias podem potencializar esse encontro e, assim, auxiliar o processo de aprendizagem. O professor e o aluno tornam-se interatores dentro do processo, conforme Coelho (2012), o que situa o docente não como detentor do saber, mas como viabilizador do processo de aprendizagem.

Considerações finais

Assim sendo, escola, disciplina, professor e aluno formam uma unidade, mesmo que complexa, tramada por fios enlaçados de diferentes modos. O que esse estudo pretendeu analisar foi esse ambiente escolar, tanto em sua prática pedagógica quanto sua proposta teórica, a fim de observar o funcionamento dialógico e dinâmico que constitui e permeia a atividade docente na aplicação de um *game* educativo na sala de aula.

Para tanto, focamos nosso interesse no *game* educativo e a sua estrutura narrativa e discursiva comparada à estrutura do livro-base. Em seguida, expomos, de forma sucinta, como e por que é interessante esse encontro entre as novas mídias, em especial o *game* educativo, e a literatura. Enfim, podemos dizer que essa pesquisa, ainda em andamento, já aponta com firmeza o potencial teórico e prático da inserção das novas mídias no espaço escolar. Portanto, vamos nos conectar!

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M . M. (2006). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (Ensino Médio). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Coelho, P. M. F. (2012) “Games e Advergimes: diálogos bakhtinianos na era digital”. *Revista Hipertexto*. v.2, n. 2. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php>

- ?journal=hipertexto&page=article&op=view&path%5B%5D=360&path%5B%5D=463>. Acesso em 19 out. 2013.
- Corrêa, M. L. G. (2011). “As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários”. *Revista ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356, 2ª parte.
- Costa, M. R. (2013). “A aspectualização do ator: uma análise semiótica do romance polifônico *Crime e castigo*, de Fiódor Dostoiévski” *XV Congreso de la Asociación Española de Semiotica: Semiotica e historia, sentidos del tiempo*. Universidade de Burgos, 16, 17 18 octubre de 2013.
- Discini, N. (2009). *O estilo nos textos: histórias em quadrinhos, mídias, literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto.
- Fiorin, J. L. (2008). “Intradiscursividade e intertextualidade”. En: BRAIT; B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Gomes-Santos, S. N. (2007). Gêneros textuais: objetos de ensino. Salto para o futuro. Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Boletim 3. Abril.
- Greimas, A. J; Courtés, J. (2008). Dicionário de semiótica. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto.
- Pietri, E. (2007). Práticas de leitura e elementos para a atuação docente. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Pietro, J. F.; Schneuwly, B. (2006). O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. *Revista Moara*. Belém, n. 26, p. 15-52, ago./dez.
- Santaella, L. (2005) *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal*. São Paulo: Iluminuras.
- Saussure, F. de. (1970). *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.
- Schneuwly, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (Orgs.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 29-43.
- Soares, M. (2002). Português na escola – história de uma disciplina curricular. En: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, p. 155-177.
- Vigotski, L. V. (2010). Quarta aula: a questão do meio da pedologia. *PSICOLOGIA USP*, São Paulo, vol. 21, n. 4, p. 681-701.

MINIFICIONES INTERTEXTUALES ¿OBSTÁCULOS O PUERTAS DE LECTURA?

Laura Elisa Vizcaíno

Doctoranda en Letras Latinoamericanas. UNAM (México)
vizcainomosqueda@hotmail.com

Resumen

En la enseñanza de la literatura, donde el interés por la lectura es escaso, las minificciones intertextuales pueden ser de utilidad para conocer y aprehender obras canónicas, como por ejemplo, *La Odisea*, cuyos pasajes suelen insertarse en la narrativa ultra breve. Este tipo de intertextualidad abre las puertas para entrar a las obras clásicas, es decir, para interesarse en su lectura. Aquí se busca demostrar que las minificciones intertextuales pueden ser de utilidad en la enseñanza de la literatura, refutar la idea de que la minificación intertextual es un obstáculo para el lector, y descubrir lo que ésta puede enseñarnos respecto a obras anteriores. Como conclusión podré afirmar que la minificación intertextual es una herramienta de lectura que provoca un acercamiento a las obras canónicas.

Palabras clave: lector, intertextualidad, aprendizaje, minificación.

Abstract

In the teaching of literature, where the students don't show an interest for reading, the intertextual minifictions could be useful to comprehend canonical books, like for example, *The Odyssey*, which parts of the texts are included in the short narrative. This kind of intertextuality opens the doors to access at canonical literature, and provoke the interest in the reading. The objective is to show that intertextual minifictions could be useful in the teaching of literature, refute the idea that intertextual minifictions are an obstacle for the reader, and discover what we could learn about previous literature in the short narrative. For conclusion, I could affirm that intertextual minification is a tool of reading and a door to access at canonical literature.

Keywords: reader, intertextuality, learning, minification.

Actualmente, cuando el interés por la lectura es escaso y la enseñanza de la literatura debe lidiar con una apatía lectora, es necesario tener cuidado con las lecturas que se seleccionan como material de trabajo en el aula. Una selección inteligente disminuirá la pereza por leer, y en el mejor de los casos generará en el estudiante un interés por la lectura y la literatura en general.

En el estudio de minificciones he encontrado aquellas que utilizan la herramienta de la intertextualidad para construirse, es decir, utilizan el recurso de incorporar ciertos elementos provenientes de otras obras o textos previos. Y en la lectura de este tipo de micro-narraciones concibo la idea de que éstas pueden ser de utilidad para que un joven lector se acerque a las obras representativas y básicas en la historia de la literatura, de un modo lúdico y dinámico.

El objetivo de este trabajo es estudiar cuatro minificciones intertextuales para comprender lo que es la intertextualidad y lo que esta herramienta genera en el lector. Todo esto con la finalidad de promover a las minificciones intertextuales como un instrumento para que el estudiante se acerque dinámicamente a obras representativas y necesarias para su formación.

La lectura de una minificción intertextual, desde mi punto de vista, se da de tres formas al mismo tiempo: una donde se lee la minificción en sí misma, otra donde se rememora el relato previo que se está reincorporando en el nuevo texto, y una tercera donde virtualmente se hace la conexión entre el texto del pasado y el del presente. Estos tres tipos de lectura provocan un dinamismo en el lector, una participación activa que puede producir mayor interés en el estudiante que aún no es un apasionado por la lectura.

Aunado a lo anterior considero que hay tres tipos distintos de lector: el primero de ellos es el lector experto, es decir, el que idealmente ya conoce el texto previo que internaliza la minificción. Aquí el lector entiende los mecanismos que tiene el texto para apropiarse de otra obra, recuerda la lectura previa cuyos elementos se reincorporan y halla la conexión entre textos.

En segundo lugar, está el caso de un lector inexperto cuyo encuentro con una minificción intertextual puede ser frustrante, este tipo de lectura es inútil si el lector no conoce los elementos reincorporados.

Comúnmente se ha acusado a la minificción de ser elitista, ya que si el lector no conoce el texto que se reincorpora, entonces no puede comprender el pequeño relato. La minificción intertextual puede ser un obstáculo cuando el lector no se mueve, no

investiga o no pregunta sobre los elementos desconocidos. Teniendo en cuenta que la lectura de minificciones intertextuales en el aula cuenta con la asistencia y guía de un profesor, podemos pensar que este tipo de lectura no ocurrirá ahí. Fuera del aula es muy probable que muchas minificciones intertextuales sean un obstáculo de lectura, que queden sin comprenderse o sean acusadas de herméticas. Sin embargo, esto depende completamente del lector, el cual puede perderse en la incomprensión, apatía e inmovilidad o, si lo prefiere, investigar los elementos reincorporados y llevarse sorpresas agradables, lo cual nos acerca al último tipo de lectura que queda por distinguir.

Cuando el lector es inexperto, pero se da a la tarea de investigar o preguntar sobre aquella brevedad de lectura, puede ampliar su conocimiento e interés tanto por la minificción, como por el texto que se está reutilizando. Este tercer punto se trata de un lector interesado. Idealmente, este sería el caso perfecto que se puede dar en el aula, donde el estudiante se acerca inocentemente a la minificción intertextual y descubre tanto el mundo de la minificción que lee, el mundo del texto u obra que se reincorpora, así como la conexión virtual entre el primero y el segundo texto. Una minificción intertextual puede ser un incentivo para participar verdaderamente como lector, para investigar y entonces conocer tanto el mundo de la minificción, como el de la obra literaria que se vuelve a utilizar.

En el presente trabajo, me interesa rescatar a las minificciones intertextuales como medios que conducen a otras obras, en este sentido, como puertas que permiten el acceso a un mundo más amplio. Pero claro, que la minificción intertextual sea un obstáculo o una puerta, depende totalmente del lector, de su interés y compromiso con la lectura, de que ejerza su labor como lector, y de que convierta el obstáculo en puerta.

¿Por qué la minificción recurre a la intertextualidad? La brevedad narrativa debe valerse de ciertos elementos que le permitan la concisión y el formato corto. Estos son aquellos que funcionan como un denominador en común entre autor y lector. Es decir, los aspectos que tanto el autor como el lector ya conocen, no necesitan ser explicados ni detallados, por lo que permiten que el espacio se comprima. Es así como la minificción recurre a otros textos ya conocidos, idealmente, por el lector. Estos textos pueden ser literarios o extraliterarios, pero como provienen de lecturas pasadas, el lector ya no necesita que le expliquen de lo que se trata, de tal modo que el relato se acorta. La intertextualidad permite la brevedad, pero a la vez despliega distintos niveles de lectura,

que como ya mencioné se centran en: la lectura de la minificción, el recuerdo de la lectura pasada, y la lectura virtual que conecta dos o más textos.

En las minificciones intertextuales es recurrente la incorporación de obras como *La Odisea*, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, *La Biblia*, *Las mil y una noches*, así como mitos griegos y cuentos de hadas. La narrativa ultra breve que incorpora estas obras abre las puertas para entrar a ellas, es decir, para interesarse en su lectura.

Antes de continuar con los ejemplos de minificciones, me importa rescatar las aportaciones de Gerard Genette que dan luz sobre el tema. Él define intertextualidad como “la relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989: 10). Su forma más explícita es el uso de la cita, su forma menos explícita es el plagio, y su forma menos literal es la alusión. Esta última se refiere a un texto que para comprenderlo requiere que se perciba la relación que tiene un enunciado con otro.

Desde mi punto de vista, la alusión que hace un texto sobre otro es un recurso inherente a las minificciones intertextuales. Lo interesante es observar cómo un texto alude a otro sin nombrarlo o explicitarlo.

Por otro lado, Genette también habla de la hipertextualidad, la cual define como “toda relación que une un texto B (hipertexto) a un texto anterior A (hipotexto), en el que se injerta de una manera que no es la de comentario. Puede ser que B no hable de A, pero no podría existir sin A”. (Genette, 1989: 14). Tanto la intertextualidad como la hipertextualidad son tipos de transtextualidad, por lo que tienen entrelazamientos recíprocos, y por ello ambos son útiles para comprender la relación de un texto con otro.

Finalmente, Genette afirma que “no hay obra literaria que no evoque a otra, así que todas las obras son hipertextuales, pero algunas lo son más que otras” (Genette, 1989: 19). En los ejemplos que revisaremos aquí, la hipertextualidad será evidente para que los textos sean más ilustrativos.

Entrando al análisis de minificciones intertextuales, con la intención de que éstas sean puertas de lectura para un lector que apenas comienza, quisiera empezar por una minificción cuya intertextualidad hace referencia tanto a textos extraliterarios como intraliterarios. Aquí un ejemplo titulado “Final de cuento” que pertenece al autor colombiano Juan Carlos Moyano.

Final de cuento

Una jovencita con porte de princesa entró al mundo de las leyendas. Buscaba un príncipe de cualquier color o cuanto menos un James Bond. Fue feliz en los brazos de innumerables personajes, pero ninguno la dejó satisfecha. Cuando huía decepcionada de la impotencia de Don Juan Tenorio, murió destripada. No había leído las andanzas de Jack. (En Bustamante, comp., 2008: 90).

Como se puede observar, aquí hay una intertextualidad cuádruple: cuentos de hadas, James Bond, Don Juan Tenorio y Jack el Destripador. Además, la intertextualidad no sólo remite a obras literarias canónicas, sino también a obras extraliterarias y mediáticas. Por esta misma razón la intertextualidad es más cercana y el texto comprensible. A la vez puede generar interés en la historia de Don Juan Tenorio, o traer a la luz el recuerdo de los cuentos de hadas, así como provocar curiosidad por el aspecto histórico de Jack el Destripador.

Por otro lado, una vez que se comprende la intertextualidad, y se entiende la relación de los cuatro personajes con la jovencita, la minificción tiene mayor luz, por lo que ya podemos concentrarnos en los aspectos formales de esta minificción: como la importancia del título que alude a los distintos finales de los relatos mencionados, los cuales a su vez generan el final de esta minificción; así como la maestría en la brevedad que muestra este ejemplo, ya que con nombres representativos se resumen historias anteriores.

Acercándonos un poco más a obras canónicas y representativas, presento el siguiente ejemplo que interpela a *Las mil y una noches*, se titula “Las mil y una tardes” y pertenece al autor mexicano Jaime Muñoz Vargas.

Las mil y una tardes

Ayer por la tarde escribí un cuento con un argumento muy simple, el más simple y tal vez el más malo de la historia. Trata de un cuentista que ayer por la tarde escribe un cuento muy simple, el más simple y tal vez el más malo de la historia: trata de un cuentista que ayer por la tarde escribe un cuento muy simple, el más simple y tal vez el más malo de la historia: trata de un cuentista que ayer por la tarde escribe un cuento muy simple, el más simple y tal vez el más malo de la historia... (En Lagmanovich, comp., 2005: 305).

Este ejemplo es útil para comprender la trama de una obra representativa como *Las mil y una noches*, y aunque no resume la magna obra, sí habla sobre su estructura (que también es importante conocer como lectores). De una forma didáctica la minificción explica la construcción de cajas chinas, es decir, de una narración dentro de una narración. Se trata de una estructura de puesta en abismo porque la frase se repite al infinito.

Con esta brevedad el nuevo lector puede conocer, por un lado, la estructura como se construye *Las mil y una noches*, y por otro, puede aprender sobre el recurso metaficcional, es decir, la puesta en evidencia de los recursos narrativos y ficcionales. Es por este recurso que el personaje autor reflexiona sobre el acto de escritura, de tal modo que podemos leer sobre un escritor hablando sobre lo que escribe y la acción de escribir. Como esta minificción se presenta de una manera lúdica por la repetición de frases, entonces el acercamiento a una obra representativa, así como al tema de la metaficción, se puede dar de una manera dinámica e interesante para el joven lector.

Siguiendo con las grandes obras, es muy usual encontrar minificciones cuyo intertexto sea *La Odisea* y, sobre todo, minificciones que recurran al pasaje de las sirenas, pero el ejemplo siguiente, además, abarca otros pasajes de la misma obra homérica; se titula “Cera en los oídos” y pertenece al autor Federico Patán.

Cera en los oídos

Penetrado de mar, descendió del barco a la playa. Vino a ponerse frente a las rocas de la orilla. Las sirenas lo observaban, entre curiosas y divertidas. Una se dispuso a cantar. “Os traigo una proposición” dijo el hombre entonces. Tras un titubeo “Habla” concedió la mayor de ellas. “Antes de que cantéis, permitidme contaros algo de mi vida.” Después de interrogarse con la mirada, aceptaron y la mayor de ellas “Habla” ordenó. Elena, Troya, el caballo de madera, los comedores de lotos, Polifemo, Nadie, Eolia, Circe, el mundo de los muertos. La mayor de las sirenas levantó la mano: “Es suficiente, que el día comienza a vencerse. Te adelanto que no faltará poeta, no importa cuán ciego, que no se fascine con tales aventuras. Ciertas o no, han derrotado a nuestro canto. Debimos ponernos cera en los oídos.” (En Perucho, comp., 2008: 36).

Considero que esta minificción es útil para un nuevo lector que aún no conoce *La Odisea*, porque aunque no pueda comprender la minificción del todo, ésta puede servirle, en el mejor de los casos, como un incentivo para acercarse a la gran obra. Es decir, esta minificción intertextual que sí resume elementos representativos de *La Odisea*, funciona como un umbral que llevará al joven lector hacia una lectura más lúcida de esta gran obra, su acercamiento a *La Odisea* será mucho más ilustrativo teniendo esta minificción como fondo.

Para que esto suceda, y el lector no se pierda, es necesaria una especie de guía, que puede ser un profesor en el aula, o una investigación autodidacta por parte del lector.

Las minificciones intertextuales son una síntesis literaria y lúdica de otra obra, esa misma síntesis o resumen facilita la lectura y comprensión de una obra mayor.

Por último, un ejemplo que utiliza como intertexto una obra moderna así como un formato extraliterario, se titula “Franz Kafka” y es del autor mexicano René Avilés Fabila.

Franz Kafka

Al despertar Franz Kafka una mañana, tras un sueño intranquilo, se dirigió hacia el espejo y horrorizado pudo comprobar que

- a. seguía siendo Kafka,
- b. no estaba convertido en un monstruoso insecto,
- c. su figura era todavía humana.

Seleccione el final que más le agrade marcándolo con una equis. (En Obligado, comp., 2001: 128).

Este ejemplo es útil para comprender que las minificciones pueden apropiarse de distintos textos, formatos y discursos, los cuales ya son conocidos por el lector ideal y por tanto tiene sentido su inserción en el nuevo texto. Aquí por ejemplo se insertó una especie de cuestionario con opción múltiple, lo que no es común en un texto formalmente literario. Pero a la vez, se inserta una obra meramente literaria y representativa que hace referencia a un autor importante en la historia de la literatura, así como a una obra importante que es *La metamorfosis*. Al respecto, Lauro Zavala hace la distinción entre intertextualidad moderna y posmoderna. La primera “se caracteriza por ser pretextual, es decir, por apoyarse en textos particulares” (Zavala, 2007: 339), mientras que la posmoderna se caracteriza por apoyarse en reglas de género. Considero que en este ejemplo ocurren ambos tipos de intertextualidad, ya que existe una alusión tanto a los formatos extratextuales de opción múltiple, como a un texto literario.

Las minificciones, por tanto, tienen esa opción multifacética de acercarse tanto a aspectos extraliterarios como intraliterarios, y es importante que un autor joven conozca estas posibilidades de lectura, sobre todo para que comprenda que la literatura no es rígida ni hermética, sino que también puede ser lúdica y dinámica.

Con las minificciones presentadas aquí me es imposible asegurar que los lectores no puedan encontrar obstáculos de lectura, pero como mencioné al inicio, depende de cada lector que un obstáculo se convierta en puerta. Por ello, en cada uno de los ejemplos rescaté brevemente los aprendizajes que el lector pudiera tener frente a ellos. Ahora bien, pensando que estas minificciones sean guiadas por un profesor, o investigadas por propia cuenta, considero que funcionan como puertas que conducen a obras importantes y representativas, y además muestran las opciones multifacéticas que tiene la literatura para construirse. Finalmente, el elitismo de una minificción o de cualquier texto literario, depende de los ojos del lector. Pero para evitar cualquier tipo

de apatía que pueda derivar en calificar un texto de elitista, las minificciones, al ser breves, lúdicas y dinámicas, son un medio útil para contrarrestar la pereza lectora. No se trata de suplir los textos canónicos con minificciones, o que los alumnos lean breves relatos y nunca se ocupen las grandes obras, pero sí considero que la lectura de minificciones intertextuales puede generar interés por las grandes obras y formar un lector crítico que cuestione, genere reflexión sobre la literatura y pierda el miedo a la rigidez académica y literaria.

Referencias bibliográficas

- Bustamante Zamudio, Guillermo, (Comp.) (2008). *Eukóreo: un capítulo del minicuento en Colombia*. Bogotá: UPN.
- Genette, Gerard. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Lagmanovich, David, (Comp.) (2005). *La otra mirada. Antología del microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- Obligado, Clara, (Comp.) (2001). *Por favor, sea breve*. Madrid: Páginas de espuma.
- Perucho, Javier, (Comp.) (2008). *Yo no canto, Ulises, cuento*. México: Fósforo.
- Zavala, Lauro. (2007). *Ironías de la ficción y la metaficción en cine y literatura*. México: UACM.

EDUCAR EN LA LECTURA CRÍTICA. IRONÍA Y PARODIA EN LA MINIFICCIÓN INFANTIL

José Domingo Dueñas
Universidad de Zaragoza
jduenas@unizar.es

Resumen

Ironía y parodia son dos procedimientos mediante los que la minificción alude frecuentemente a otros textos (literarios, cinematográficos), son asimismo dos recursos que exigen una lectura indirecta, activa. Analizamos aquí ejemplos de minificción infantil donde la ironía y la parodia se convierten en elementos relevantes en el proceso de construcción del sentido y exigen, por lo tanto, estrategias de recepción crítica, particularmente adecuadas, en nuestra opinión, para educar en una lectura no ingenua de los textos. Nos ocupamos de obras de Ana M^a Matute, Eduardo Galeano, Daniel Nesquens, Pinto y Chinto, David Wapner, etc.

Palabras clave: Minificción infantil, lectura, ironía, parodia.

Abstract

Irony and parody are two procedures by which the minifiction often refers to other texts (literary, cinematographic), also two resources that require an active reading. In our work, we analyze examples of child minifiction where irony and parody have become important elements in the process of construction and require, therefore, strategies of critical reception, particularly appropriate, in our view, to educate in a not naive reading of texts. We deal with works by Ana María Matute, Eduardo Galeano, Daniel Nesquens, Pinto and Chinto, David Wapner, etc.

Keywords: Child minifiction, reading, irony, parody.

Introducción

Actualmente, la minificción se incorpora al corpus de la literatura infantil de modo pausado pero constante. Difícilmente podría ser de otra manera si se tiene en cuenta la notable expansión de la literatura hiperbreve en las últimas décadas. Parece previsible que de manera inmediata los textos “mínimos” ocupen nuevas e importantes parcelas dentro de la literatura infantil, donde ya fábulas, adivinanzas, acertijos, minicuentos, etc., han constituido tradicionalmente manifestaciones relevantes de lo breve.

Precisamente, dada la variedad de formas breves que conviven dentro de la literatura infantil tal vez resulte más apropiado el uso de “minificción” que el de “microrrelato”, los dos términos que, según Irene Andrés-Suárez (2010: 25-30), parecen imponerse claramente en los últimos años. A su juicio (Andrés-Suárez, 2010: 30-31), “minificción” abarca “un área mucho más vasta que la del *microrrelato*”, en la que se incluyen los propios microrrelatos, pero además la fábula, la parábola, la escena, la anécdota, etc. De acuerdo con ello, optamos aquí por el término “minificción” con el propósito de considerar textos caracterizados por su extrema brevedad y por su naturaleza de ficción en sentido amplio.

Suelen destacar los expertos que la narración hiperbreve es una modalidad muy propia de nuestro tiempo (Zavala, 2004: 69-85, Valls, 2008: 299-322, Ródenas de Moya, 2007: 67-95; Andrés-Suárez, 2010: 9-15), cuyos orígenes se localizan en la transición del Modernismo a las Vanguardias, entre finales del siglo XIX y principios del XX, pero cuya expansión reciente parece traída por circunstancias culturales y sociales muy características de nuestra época: así, el afán de autores y editores por adaptarse al ritmo y modo de vida del actual lector medio, alguien que vive por lo general en un ámbito urbano, que dispone de cortos periodos de tiempo a lo largo de una jornada (*vid.*, por ejemplo, AA. VV., *Cuentos breves para leer en el metro*), que se acomoda cada vez más a hábitos perceptivos presididos por la rapidez, la variación, el cambio de estímulos, esto es, unas pautas de recepción configuradas en buena medida por los mensajes emitidos desde otros formatos (televisión, radio, Internet); un lector, en fin, que se prevé como voraz consumidor de información a la vez que poco inclinado a la exhaustividad, que no acepta bien las redundancias, etc.

En suma, la minificción sugiere, apunta, indica posibilidades de sentido, sin agotar ninguna de las vías que abre. La lectura de los textos hiperbreves requiere, en

consecuencia, de una elevada complicidad por parte del receptor. Sin embargo, esta circunstancia no impide que también se defiendan en ocasiones, con buen criterio sin duda, las posibilidades didácticas de los textos hiperbreves, y no sólo por su escasa extensión, que permite indagaciones exhaustivas en los habituales periodos docentes, sino también por la gran cantidad de recursos que congregan (Zavala, ed. 1999; Tomassini y Colombo, 2000).

En el marco de la literatura infantil, la reciente incorporación de la moderna minificción viene a ocupar normalmente un terreno de indefinición entre la escritura destinada a los adultos y la dirigida a los niños, como sucede por otra parte con muchos títulos aparecidos en los últimos años, muy en particular con aquellos en los que la ilustración asume especial protagonismo, ya sea en el ámbito del libro álbum o en el del libro ilustrado. La minificción parece requerir asimismo de la doble recepción característica de la literatura infantil, la del niño o no iniciado y la de un lector más experto que guíe y aporte claves de interpretación.

Con todo, en opinión de Umberto Eco (2002: 231-234), cualquier obra literaria e incluso cualquier manifestación artística moderna prevén dos lectores modelo, el denominado “lector semántico” y el “lector crítico o estético”, que corresponden a niveles de lectura diferentes. “En palabras pobres, -continúa Eco-, el lector de primer nivel quiere saber qué sucede, el de segundo nivel cómo se relata lo que sucede (...) No existen lectores exclusivamente de segundo nivel; es más, para llegar a serlo hay que haber sido un buen lector de primer nivel”. En cierto modo, y con las distancias debidas, el lector de “primer nivel” de Eco coincide en lo básico con lo que C. S. Lewis (2008: 33-43) calificaba como “mal lector”, esto es, alguien que “sólo se interesa por los hechos”, que carece de “sensibilidad literaria”, que apenas atiende al modo o estilo de la expresión, que persigue sobre todo emociones intensas, situaciones extremas, que solicita un ritmo acelerado en la narración de los acontecimientos, etc. En definitiva, un lector que opta por experiencias de lectura básicamente “consolatorias”, o lo que es lo mismo, que persigue no la “inquietud” de una historia o relato sino la gratificación inmediata que pueda proporcionarle (Eco, 1995: 13-25).

No obstante, como también apunta Eco (2002: 233-246), lo importante no es tanto prevenir a un lector ante los modos de lectura de primer nivel sino facilitarle la posibilidad de acceder al segundo nivel de interpretación, con el objeto de que pueda percibir mejor los mecanismos del texto, los juegos que establece con otras obras, etc. Los propios textos, la *intentio operis*, de que habla con frecuencia Eco, establecen o

proponen pautas de lectura, apuntan indicios para la interpretación mediante los que tratan de instruir al lector.

La minificción, decíamos antes, resulta particularmente adecuada para que los lectores infantiles se adiestren en modos de interpretación no ingenuos. La capacidad de sugerencia, el esfuerzo de síntesis, el recurso inevitable a la elipsis exigen necesariamente mecanismos de lectura inferencial, reflexiva. Nos ocuparemos aquí, en concreto, de la ironía y la parodia, procedimientos frecuentes en los textos hiperbreves, encaminados a enriquecer sus posibilidades significativas en el marco de una estricta y necesaria economía de recursos. Decía Lauro Zavala (2004: 238) que la narrativa moderna tiende a la ironía con el propósito de “expresar las paradojas de la condición humana y los límites de nuestra percepción de la realidad”. Y ello requiere, a su juicio, de un lector que esté en condiciones de “reconocer las distintas estrategias de autocuestionamiento que este mismo discurso pone en juego”.

Ironía y parodia como estrategias de construcción del sentido

En general, los autores que se aproximan al concepto de “ironía” coinciden en señalar de entrada la dificultad que conlleva acotar un término cuyo sentido no sólo se ha visto ampliamente modificado a lo largo del tiempo sino que hoy mismo provoca desacuerdos de relieve. Recordaba W. C. Booth (1986: 13-14) que la ironía fue hasta el siglo XVIII un recurso retórico entre bastantes otros, incluso “el menos importante de los tropos retóricos”, sin embargo, a finales del romanticismo se transformó en un concepto de indudable trascendencia filosófica y más tarde en un rasgo casi imprescindible de la mejor literatura moderna, de modo que hoy se corre el riesgo de interpretar como ironía buena parte de los procedimientos literarios que invitan a interpretaciones no literales. Por ello, insiste Lauro Zavala (2004: 242) en la necesidad de servirse del concepto con la extensión semántica adecuada, sin considerar que se trata únicamente de un tropo en el sentido clásico pero a la vez sin otorgarle una significación tan extensa que impida su uso en la interpretación de los textos. De la amplia gama de significados que se han atribuido a la parodia, Luis Beltrán (2002: 272-273) reconoce dos como verdaderamente relevantes: la idea antigua de la ironía como “ocultación” y la moderna como “autoparodia”, tras el encumbramiento del Yo que postula el Romanticismo. De este modo, simulación y parodia delimitan el concepto de ironía que seguiremos en estas páginas.

Podemos entender por “ironía” la cualidad de un discurso o enunciado que incita a no ser interpretado de manera literal, es decir, que esconde bajo su apariencia expresiva significados implícitos que contradicen o se desvían de lo expuesto de manera explícita. La ironía, en palabras de Zavala (2004: 243), “es el producto de la presencia simultánea de perspectivas diferentes (...), una perspectiva explícita, que *aparenta* describir una situación, y una perspectiva implícita, que *muestra* el verdadero sentido paradójico, incongruente o fragmentario de la situación observada”. Y aunque hoy tiende a vincularse la ironía con la risa y el humor no siempre ha sido así (Beltrán, 2002: 272-273).

La ironía es “un recurso -en palabras de Torres, siguiendo a Lausberg, 1999: 169- que desautomatiza clichés, obligando al receptor a cuestionarse sus juicios y asunciones, y reclamando así una atención renovada para las ideas que se han puesto a jugar”. Mediante la ironía se tiende a expresar sustancialmente humor y crítica, dos modos, en definitiva, de cuestionar una determinada realidad, en la que se incluye evidentemente el propio lenguaje. De particular interés son las condiciones que Ballart (1994, cit. en Torres, 1999: 167) considera imprescindibles para que un discurso o enunciado pueda ser catalogado como irónico: 1) Un campo de observación o dominio del que surge la ironía, es decir, su terreno o demarcación propia en el texto. 2) La contraposición de valores argumentativos, o sea, la oposición entre apariencia y realidad tal y como se expresa en el discurso. 3) Un cierto grado de disimulación, esto es, una serie de rasgos que incitan a pensar que lo explícito no ha de ser propiamente apreciado como contenido real. 4) La bifurcación del mensaje de manera que pueda ser interpretado ingenuamente o de manera avisada o crítica. 5) Una cierta coloración afectiva, en la que se pone de manifiesto en alguna medida la actitud del emisor (comicidad, placer, animadversión, etc.). 6) Una dimensión o sentido estético que busca apelar al ingenio del receptor, provocar en él placer intelectual, connivencia, complicidad, etc.

Ironía y parodia en la minificción infantil.

Es consustancial a la ironía y a la parodia una cierta indefinición semántica que inevitablemente viene a dificultar la interpretación. Por ello, algunos autores (Booth, 1986: 49, Torres, 1999: 14) insisten en que para que el discurso irónico sea entendido de manera pertinente y provoque la deseada complicidad en el lector es preciso que emisor

y receptor compartan un territorio común en cuanto al lenguaje utilizado, a los contextos culturales o a las propias convenciones literarias.

En este sentido, en el caso de la literatura infantil parece particularmente difícil que emisor y receptor infantil tengan en común un conjunto suficiente de referencias que facilite el juego irónico o paródico. Por esto mismo, Gemma Lluch (2008: 92-122) hablaba de “la ironía imposible” al abordar el asunto que aquí nos ocupa. No obstante, en el caso de los textos irónicos o paródicos hemos de pensar que el acto de recepción por parte del lector infantil será con toda probabilidad guiado, cuando menos en un principio. Bien en el aula o bien en casa, el niño se inicia en los textos literarios de la mano de lectores más expertos que le proporcionan determinadas claves de interpretación. Aquí apuntaremos nuestras reflexiones atendiendo a una posible lectura guiada de los textos irónicos o paródicos.

De modo general, cabe distinguir dos grandes modalidades de ironía, la verbal y la situacional (Muecke, 1983, cit. por Torres, 1999: 18): la primera se genera en el seno del propio discurso mediante procedimientos que provocan en el lector desconfianza al abordar una interpretación literal (hipérbole, antífrasis, lítote, *reductio ad absurdum*; etc., son los recursos más comunes de que se sirve el autor en este caso); la ironía situacional, se produce en la relación que el enunciado establece con el contexto de referencia, de manera que el lector informado percibe desviación o contradicción entre el mensaje y su referente, de lo que se deduce una determinada intención comunicativa no del todo explícita (en este caso, entenderemos como marcas de ironía sobre todo la actitud del narrador, así, cuando se muestra en exceso inocente o ingenuo, etc.). De cualquier modo, la ironía verbal suele conducir a la situacional, y con alguna frecuencia no resulta fácil separar una de la otra.

Decíamos arriba que la minificción moderna (o posmoderna, como algunos prefieren) no es todavía muy abundante en la literatura infantil, pero también que la conciencia de una doble recepción en autores y editores provoca cada vez más textos presididos por un afán experimental. Una de las primeras expresiones de minificción moderna en la literatura española, si no la primera, como sostiene Fernando Valls (2008: 124), es la obra de Ana M^a Matute, *Los niños tontos* (1956), que, aunque no sea reconocida por la autora como libro infantil (Valls, 2008: 114), a mi juicio, puede inscribirse tanto en la literatura para niños como en la de adultos, y prueba de ello es el recorrido editorial que ha seguido el título, siempre en ediciones ilustradas, la más reciente en Media Vaca (2000), con dibujos de Javier Olivares.

Valls destaca la originalidad de la obra, la ausencia de sentimentalismo, su capacidad de sugerencia, el uso magistral de la elipsis, etc. Y aunque no alude a la ironía como posible clave para su interpretación sí señala que el adjetivo “tontos” del título no puede entenderse casi nunca en sentido literal (Valls, 2008: 123). Aparecen, en efecto, niños crueles, tristes, marcados por la desgracia, incapaces de jugar, niños que mueren con facilidad o que incluso matan, seres hambrientos e infelices, pero no propiamente “tontos”, de manera que el lector conforme avanza en la obra ha de preguntarse inevitablemente qué sentido concede la autora al calificativo del título, porque el enunciado *Los niños tontos* propone una perspectiva de interpretación que la lectura desmiente en cada capítulo. Se trata, en mi opinión, de un caso claro de ironía verbal que desde el título afecta a la interpretación general del libro. El desajuste semántico que notará cualquier lector medianamente iniciado lleva a cuestionarse también el propio lenguaje. Además, si el sintagma “los niños tontos” focaliza el protagonismo -y por lo tanto la culpa, el *pathos* trágico- en los propios niños, al leer cada una de las historias se entiende que éstos no son sino sujetos pasivos, habitantes de un mundo que no se acompasa en absoluto con la realidad, víctimas de unas circunstancias creadas por otros.

Así, en “El tiovivo” un niño sin dinero merodea incansable por la feria, hasta que un día se encuentra una chapa y decide subirse al tiovivo cuando está cerrado y cubierto con una lona. Cuando tratan de poner de nuevo en funcionamiento el aparato, “todo el mundo huyó gritando. Y ningún niño quiso volver a montar en aquel tiovivo” (Matute, 2000: 65). La autora sugiere de este modo la muerte, tal vez por accidente, del niño que “no tenía perras gordas”. En otro momento, en “El niño que no sabía jugar”, se nos da cuenta de la perplejidad de unos padres ante la conducta nada habitual de su hijo, un niño que no sabe jugar: la madre se inquieta, el padre quiere interpretarlo como un signo de inteligencia. Un día la madre sigue al niño cuando se adentra en el campo y observa cómo guarda grillos, gusanos, lombrices en una lata para luego “con sus uñitas sucias, casi negras” segarles la cabeza (Matute, 2000: 69). Otro relato, “La niña fea”, cuenta que la niña que todos califican de “fea” por su color oscuro, de tierra, muere inesperadamente y sólo entonces se percibe su belleza.

En definitiva, *Los niños tontos* exige al lector un proceso de “reconstrucción” del sentido característico de los textos irónicos, tal y como establecía W. C. Booth (1986: 36-40), quien distingue cuatro pasos o momentos: en un principio, el lector rechaza el significado literal por considerarlo desajustado, incompleto, demasiado

evidente, etc.; después ensaya posibles interpretaciones alternativas para entender al emisor; más tarde se aferra a la convicción de que es imposible que el autor pueda proponer sin más el sentido aparente o literal del enunciado de manera que intuye intenciones comunicativas no explícitas, y finalmente, el lector aventura u opta por una determinada interpretación que juzga acertada o coherente aun sin lograr en muchas ocasiones la seguridad de haber entendido del todo el texto.

Semejante mecanismo de lectura se desencadena en un primer momento en la obra de Ana M^a Matute por la incoherencia entre el título y los relatos, como decíamos. Más tarde, el lector ha de preguntarse por las razones que pueden explicar comportamientos infantiles tan alejados de lo natural, tan distantes de la común visión de la infancia. En mi opinión, este nuevo desajuste, ya de carácter propiamente situacional, provoca nuevos procesos de reconstrucción del sentido, de acuerdo con Booth. Y en la búsqueda de explicaciones, el lector algo iniciado notará probablemente que el libro tiende a ocultar o silenciar lo evidente, es decir, el momento histórico de postguerra que marca el destino desgraciado de los protagonistas.

La obra en su conjunto apareció en 1956 aunque ya en 1953 se publicaron varios de sus relatos. Evidentemente, los primeros lectores del libro vivían y padecían el mismo contexto histórico en que surgió la obra y percibirían con facilidad que Matute hablaba de los efectos de la época, aunque no de las causas, posiblemente por resultar, por una parte, muy transparentes aún y, por otra, demasiado reveladoras de una situación política donde se censuraba cualquier crítica. La autora describía niños de mente anublada, de reacciones lunáticas, provistos de una crueldad inusitada, niños enloquecidos, desquiciados, atormentados, sin mencionar en ningún caso los posibles motivos, y ello provoca, cuando menos en el lector actual, la inquietante sensación de que presencia un mundo mutilado, necesitado de explicaciones añadidas. Los relatos de *Los niños tontos* han ganado de este modo con el tiempo en ambigüedad, en capacidad para inquietar y remover tópicos acerca de la infancia. Tal vez por ello, el valor de la obra ha crecido con el tiempo, como apreciaba Fernando Valls (2008: 118), quien añadía que “el dominio que muestra la autora de la ambigüedad es su mejor respuesta a la obviedad imperante en la literatura española de la época”.

La perspectiva irónica elude un exceso de explicitud con el fin -según puede deducirse fácilmente- de que el lector continúe el proceso de interpretación o desvelamiento de la realidad. Parece claro, por otra parte, que la mirada irónica está aquí al servicio de un afán crítico no expreso, pero incuestionable. La propia escritora

decía tiempo después que la obra era una muestra de su preocupación “por los abusos que se cometen con la infancia” (cit. por Valls, 2008: 114). Por otra parte, quien lea *Los niños tontos* en la muy cuidada edición de Media Vaca verá reforzado el efecto inquietante y desazonador de los textos en las ilustraciones de Javier Olivares, quien opta por tonos oscuros, con un predominio poco común del negro, por la adopción de perspectivas violentas en cada una de las escenas, por una cierta caricaturización de los personajes o por el uso subjetivo de tamaños y proporciones. Con todo, el ilustrador redonda con sus propias herramientas en la misma atmosfera inhóspita, extraña, amenazante que trazaba Matute.

De una manera no muy distinta, también la ironía se muestra como un recurso eficaz en *Los sueños de Helena* (2011), de Eduardo Galeano, ilustrado por Isidro Ferrer. También aquí el título invita al lector a revisar en cada uno de los textos el significado que el autor otorga al término “sueño”. En mi opinión, Galeano juega con diferentes acepciones de la palabra, esto es, “sueño” como ensoñación nocturna, pero también como anhelo, aspiración, deseo y, finalmente, “sueño” como vida, de acuerdo con la conocida aserción calderoniana.

Los relatos parten, por lo tanto, de la interpretación más evidente del término, las historias un tanto dislocadas que surgen en la mente de alguien que duerme, un sentido que el escritor refuerza en distintos momentos. Sin embargo, progresivamente el lector intuye que este concepto se amplía o se quiebra en diversos lugares. Cada “sueño” sirve, por ejemplo, para que la protagonista pueda reencontrarse con seres queridos que han muerto, abrazar a los amigos en la distancia, evocar el cariño ingenuo de la perra Pepa Lumpen; en definitiva, el término “sueño” parece identificarse como aspiración, como forma de difuminar los límites que impone la realidad. Y, por último, si el lector se detiene en los títulos de cada uno de los relatos, percibe que el narrador trata en definitiva de repasar los principales hitos de la vida de la protagonista: “El país de los sueños” “Juana”, “La casa de las palabras”, “El amigo”, “Profecías”, “Sueños perdidos”, “El puerto”, “El baile”, “El fin del exilio/1”, “El fin del exilio/2”, “El fin del exilio/3”, “Llamada internacional”, “El imperio del miedo”, “Vuelo sin mapa”; “Ventana sobre la muerte/1”, “Ventana sobre la muerte/2”, “Pepa”, “Amares”, etc.

Si Ana M^a Matute utilizaba la ironía para aligerar la carga crítica de sus relatos, Galeano parece acudir al mismo recurso con el objeto de confundir realidad e imaginación, vigilia y racionalidad. Isidro Ferrer, interpreta y potencia los textos de Galeano en una dirección semejante. Sus ilustraciones amplían el componente

imaginativo de los “sueños” a través de estrategias como la contigüidad o la inclusión en un mismo contexto de figuras poco afines -así, la mujer que duerme en el vientre de un caballo de madera-, también mediante la transformación de objetos cotidianos en otros entes -un peine azul de púas irregulares que simula una nube que descarga lluvia, etc.-. Las figuras de Ferrer contribuyen, en definitiva, a desautomatizar la percepción rutinaria de las cosas.

Apuntábamos antes que la ironía es un recurso poco habitual en la literatura infantil, sin duda porque dificulta la interpretación. Por ello, es más destacable que se convierta en un procedimiento frecuente en el caso de Daniel Nesquens, quien acude a la ironía de forma natural, como un ingrediente sustancial de su visión desenfadada de la realidad. Nesquens se sirve casi siempre de formas de ironía verbal y empieza por cuestionar el propio lenguaje, esto es, el uso manido y cotidiano de las palabras. Nos detendremos aquí en los microrrelatos de su libro *Siete días, siete cuentos*, donde colabora con otros tantos ilustradores. El autor conduce continuamente al lector a situaciones de extrañeza, de perplejidad, de distancia ante lo que percibe. El receptor se ve obligado a cuestionarse en principio la literalidad de los enunciados, y con ellos, claro está, la propia noción de realidad a la que remiten. De este modo arranca, por ejemplo, el primero de los relatos de *Siete días, siete cuentos*:

Tengo un tío que es escultor. Es muy bueno. Ha hecho exposiciones en Lisboa, París, Londres, Nueva York y en una ciudad china con nombre de fruta tropical: Man-Goo o algo así. Las esculturas las hace por dentro y por fuera. Quiero decir que, aparte de los brazos, las piernas, los ojos y todo eso, también les construye los huesos, el hígado, el corazón... Son tan reales que mucha gente las saluda y les da los buenos días (Nesquens, 2008: s. p).

Bajo la perspectiva ingenua del narrador infantil -recurso frecuente en los textos de Nesquens- se enuncia un razonamiento que viene a cuestionar la manera de entender el arte: si el mayor o menor realismo sirve para juzgar la perfección de una pieza, el “tío escultor” es sin duda un gran artista, ya que extrema el procedimiento, es decir, esculpe sus figuras por dentro y por fuera. La sensación de realidad de las piezas es tal que la madre del narrador es incapaz de salir del coche ante la mirada desafiante de un perro, es decir, la figura esculpida de un perro. También lleva el autor la pretendida coherencia de la realidad a extremos inusuales en “Una redacción salvaje”, donde el maestro solicita a los niños una redacción sobre animales salvajes. En este caso, Sergio, el narrador y protagonista, hijo de un empleado del parque zoológico de la ciudad, no duda en llevar a clase a Claudio, uno de los leones. Evidentemente, el niño parece pensar que

ninguna redacción, por elaborada que sea, puede superar el efecto de realismo que supone la presencia de un verdadero animal salvaje.

En definitiva, Nesquens aboca al lector a situaciones absurdas, a menudo mediante el procedimiento de llevar a sus últimas consecuencias la supuesta coherencia de lo cotidiano. Los mecanismos de cuestionamiento de la realidad tienden a desencadenarse por la propia ingenuidad de la mirada infantil que da cuenta de los acontecimientos. Con frecuencia, el narrador infantil aplica a rajatabla patrones lógicos que llevados a su extremo desbaratan interpretaciones fáciles o conformistas. Así, los relatos de *Siete días, siete cuentos* se sostienen en la confrontación de dos enfoques que chocan, se aproximan o se distancian constantemente: la imaginación infantil y la interpretación de la realidad dictada por los adultos. En este caso, los siete ilustradores, con solo una intervención por cuento, únicamente tienen la posibilidad de avanzar en alguno de los aspectos o sugerencias que propone cada uno de los relatos.

De manera más ocasional, percibimos asimismo la relevancia de la ironía en otros microtextos infantiles. Así, en *Cuentos para niños que se duermen enseguida*, de Pinto y Chinto. También ahora se busca proporcionar una sensación final de extrañeza, de distanciamiento, aunque con mayor tendencia a soluciones insólitas con el propósito de apuntar inusitadas visiones de las cosas. En este cometido los autores no dudan en acudir a lo fantástico, casi siempre como una prolongación natural de la realidad. La ironía sirve aquí tanto para restar verosimilitud a lo demasiado común como para otorgar mayores dosis de verdad a lo insólito.

Con respecto a la parodia, recordaba David Lagmanovich (2006: 127) que gran parte de los minitextos se convierten en ejercicios de reescritura, mecanismo intertextual estrechamente relacionado con la parodia hasta el punto de que, a su juicio, pueden distinguirse dos grandes modalidades de reescritura, la paródica y la no paródica. En opinión de W. C. Booth (1986: 169), la parodia es una forma de sátira mediante la que “se imita y desfigura el estilo de la víctima”. Beltrán (2002: 253-254), siguiendo a Bajtin, distingue dos grandes modalidades: la primera y tradicional es aquella donde el texto paródico da lugar a un género nuevo en cuanto que destruye los rasgos genéricos del anterior; la segunda modalidad suele dirigirse contra los géneros elevados, de modo que “ataca el género del texto parodiado sin destruirlo”, pero en cualquier caso combate la ingenuidad del receptor. En definitiva, la parodia, como bien señala Antonio Mendoza (2012: 91), “remite a otra obra o producción, cuyos rasgos más destacados serán objeto de revisión, imitación, subversión, burla, renovación o de

todo ello a la vez -que incluye necesariamente la ironía. Parodia e ironía se necesitan y complementan en el texto”.

En un estudio particularmente revelador desde la perspectiva que aquí nos ocupa, Gemma Lluch (2008) matiza las opiniones de quienes entienden que la ironía, por su complejidad interpretativa, difícilmente aparece en los libros infantiles, aunque reconoce que la parodia es un recurso mucho más habitual. La parodia, señala Lluch (2008: 119-120), se encuentra, a su vez, con dos dificultades de relieve en la literatura infantil, por una parte, la competencia cultural de los hipotéticos lectores, su reducido conocimiento de los hipotextos que pueden ser objeto de parodia; por otra, el grado de tolerancia de la sociedad que acoge el texto y se lo facilita, o no, al niño.

Por su parte, Rosa Tabernero (2007: 56-61) defiende los textos paródicos como especialmente propicios para la formación lectora de niños y adolescentes en cuanto que incorporan el recorrido hipotextual que ha seguido el autor. Tabernero constataba una tendencia a la parodia en la literatura infantil a partir de hipotextos bien conocidos por un lector familiarizado con la tradición popular. No obstante, también cabe distinguir una intertextualidad “heterorreferencial -Tabernero, 2007: 57-, que supone desplegar ante el lector nuevas referencias hipotextuales. El juego paródico se basa así en un género que el lector descubre en lo fundamental al mismo tiempo que lo percibe parodiado. Díaz Armas (2005: 581-601) subrayaba, a su vez, cómo algunos procedimientos propios de la parodia épica eran ya utilizados en títulos clásicos de literatura infantil como *Alicia en el País de las Maravillas* o *Pinocho*, al tiempo que analizaba en las obras de Salvador Bartolozzi diferentes recursos encaminados a provocar la carnavalización y la parodia burlesca.

En la literatura infantil actual los usos de la parodia son ciertamente variados. Así, *La guía ne(c)sia* (2013) de David Wapner, con ilustraciones de Marc Taeger, sigue el procedimiento de reescribir pautas genéricas ya conocidas con el propósito de provocar la risa y sobre todo de cuestionar el modelo seguido. En este caso, el escritor parte de los breves enunciados o noticias que dan cuenta de récords o de hechos insólitos de cualquier orden. El *Libro Guinness de los récords* parece el hipotexto más evidente desde el que se busca la complicidad con el lector. Así, en la entrada titulada “QUÉ LÁSTIMA”, leemos: “El día 20 de noviembre de 1981, en un concierto ofrecido en el Teatro Rancagua, de Rancagua (Chile), el guitarrista Romualdo Zurita tocó mil quinientas setenta y dos notas pero ninguna sonó”. David Wapner no sólo pone en evidencia lo que de absurdo y arbitrario tienen muchas de las anotaciones que dan

cuenta de récords o de sucesos insólitos sino que a menudo transforma en verdaderos hallazgos poéticos y humorísticos sus referencias hipotextuales. El afán, un tanto absurdo, por destacar en los ámbitos más extraños se transforma ahora ante el lector en motivo de reflexión, burla y, en ocasiones, de elevación poética.

En *Historias un poco raras de una sola imagen* (2010), la autora, Pilar Roca, remite en cada uno de sus minitextos al modelo de los chistes que empiezan “Era un hombre tan alto, tan alto que...”; “Era un hombre tan gordo, tan gordo que...”, etc. Así, escribe: “Era una mujer/ tan alta,/ pero tan alta,/ que para cenar con su novio/ tenía que sentarse en una montaña”, o también “Érase una vez/ un hombre/ al que mordió un perro,/ y envejecieron juntos”. De algún modo, Pilar Roca propone una parodia *a contrario*, es decir, ennoblece, enriquece con nuevas posibilidades expresivas un modelo pobre en cuanto a sus pretensiones. La autora encuentra nuevos registros mediante la ironía, el lirismo o la reducción al absurdo de situaciones cotidianas.

A modo de conclusión

Decíamos antes que mediante la ironía se persigue sobre todo el humor y la crítica; en un caso u otro el ironista trata de cuestionar lo que se define comúnmente como realidad, es decir, pretende transmitir dudas razonables acerca de las relaciones que se establecen entre la apariencia y el trasfondo de las cosas, también sobre las posibilidades del conocimiento o sobre el propio lenguaje como instrumento de comunicación y de categorización del mundo. La ironía constituye asimismo un modo de disimulo (y así lo hemos constatado en todos los ejemplos analizados) mediante el que el narrador evita declaraciones contundentes que puedan desnudarlo en exceso. Hemos percibido también que las formas de expresar la ironía, como apuntan a menudo los autores, son muchas y variadas. Pero todas requieren de un modo de lectura que atraviese lo evidente y trate de atisbar lo sugerido. Por ello conducir a lectores infantiles a descifrar la ironía supone iniciarlos en formas de interpretación reflexivas, situarlos en una cierta distancia ante los textos.

Hemos constatado, por otra parte, que la ironía surge de puntos de vista intencionadamente sesgados (así lo hemos visto con matices distintos en *Los niños tontos*, de Ana M^a Matute, *Los sueños de Helena*, de Eduardo Galeano, *Siete días, siete cuentos*, de Daniel Nesquens, etc.), porque mediante la ironía los autores no aspiran a presentar escenarios panorámicos sino enfoques de la realidad filtrados desde un

determinado tamiz, de modo que el lector se siente impelido a adoptar posiciones favorables o divergentes frente al narrador, a pronunciarse ante el texto.

Sin duda, en los ejemplos analizados la parodia no sólo cuestiona géneros anteriores sino que construye otros nuevos. Tanto en el caso de la ironía como en el de la parodia, el lector se encuentra con la necesidad de tomar constantemente decisiones en el proceso de interpretación (por ejemplo, a menudo tendrá que decidir por la seriedad o la burla, por un sentido referencial o más bien figurado, etc.), así como actualizar los hipotextos a los que alude el autor. En cualquier caso, ironía y parodia son recursos en progresiva expansión en la actual literatura infantil, prueba sin duda de que los autores son conscientes de la maduración de los lectores infantiles así como de la pertinente labor de los mediadores.

Referencias bibliográficas

Referencias primarias

- AA. VV. (2012). *Cuentos breves para leer en el metro*. Barcelona: Navona.
- Galeano, Eduardo (2011). *Los sueños de Helena*. Ilustraciones de Isidro Ferrer. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Matute, Ana M^a (2000). *Los niños tontos*. Ilustrado por Javier Olivares. Valencia: Media Vaca. (1^a edic. 1956).
- Nesquens, Daniel (2008). *Siete días, siete cuentos*. Ilustraciones de Violeta Lópiz, Noemí Villamuza, Pablo Amargo, Isidro Ferrer, Elisa Arguilé, Javier Zabala, Elena Odriozola. Zaragoza: ItsMagical.
- Pinto y Chinto (2013). *Cuentos para niños que se duermen enseguida*. Sevilla, Kalandraka Andalucía.
- Roca, Pilar (2010). *Historias un poco raras de una sola imagen*. Alcalá la Real (Jaén): Editorial MIC.
- Wapner, David; Taeger, Marc (2013). *La guía ne(c)sia de récords, misterios, sucesos increíbles, inventos y otras maravillas*. Pontevedra: Kalandraka Editora.

Referencias secundarias

- Andrés-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- Beltrán, Luis (2002). *La imaginación literaria. La seriedad y la risa en la literatura occidental*. S. l.: Montesinos.
- Booth, Wayne C. (1986). *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus (1^a, 1974).

- Díaz Armas, J. (2005). "Guerras de mentira: carnaval y parodia en Salvador Bartolozzi", en V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García, L. Lorenzo García (eds.). *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 581-601.
- Eco, Umberto (1995). "La lágrimas del corsario negro", *El superhombre de masas*. Barcelona: Lumen, pp. 13-25.
- Eco, Umberto (2002) "Ironía intertextual y niveles de lectura". *Sobre literatura*. Barcelona: RqueR, pp. 223-246.
- Lagmanovich, David (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- Lewis, C. S. (2008). "Cómo lee el mal lector", *La experiencia de leer*. Barcelona: Alba Editorial, pp. 33-43. (1ª edic. 1961).
- Lluch, Gemma (2008). "De la ironia impossible a la imprescindible paròdia", en Carbó et al. *El bricolatge literari. De la paròdia al pastitx en la literatura catalana contemporània*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 92-122.
- Mendoza Fillola, A. (2010). "La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector", en A. Mendoza, C. Romea (coords.), *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona, Horsori, pp. 143-174.
- Ródenas de Moya, D. (2007). "Consideraciones sobre la estética de lo mínimo", en Cómez Trueba, T., *Mundos mínimos. El microrrelato en la literatura española contemporánea*. Gijón: Cátedra 'Miguel Delibes'-Llibros del Pexe, pp. 67-95.
- Taberero Sala, R. (2007). "Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario", *Lenguaje y Textos*, nº 26 (diciembre 2007), pp. 53-62.
- Tomassini, G.; Colombo, S. M. (2000). *Comprensión lectora y producción textual. Minificción Hispanoamericana*. Córdoba (Argentina): Ed. Fundación Ross.
- Valls, Fernando (2008). *Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Zavala, Lauro (ed.) (1999). *Lecturas simultáneas: la enseñanza de la lengua y la literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zavala, Lauro (2004). *Cartografía del cuento y la minificción*. Sevilla: Editorial Renacimiento.

EL QUIJOTE EN OCHO MINUTOS: UNA HISTORIETA BUFA

María Teresa Caro
Universidad de Murcia
maytecar@um.es

Resumen

Esta investigación es pionera en una interpretación educativa de la retórica intertextual que teje el hipertexto hiperbreve *Don Quixote* de Ub Iwerks, un clásico del cine mudo que fue precursor del sello estilístico de la factoría Disney y que, sin embargo, fue marginado por aquella como producto *underground*. La hipótesis pretendida es convertirlo en modelo textual de auténtica educación lecto-literaria por constituir una "adaptación genuina" (hipertexto que rescatan libremente la poeticidad del hipotexto) del clásico hispánico por antonomasia debido a su valentía creativa para lograr la *reductio ab absurdum* de los tópicos caballerescos. La metodología cualitativa empleada sigue un plan de lectura hipertextual de tal cortometraje que pone el acento en la locura misógina y maquinica de los quijotes americanos.

Palabras clave: hipertexto, *Quijote*, cine, Iwerks

Abstract

This research is a pioneer in educational interpretation of the intertextual rhetoric that weaves the hyper-brief hypertext *Don Quixote* by Ub Iwerks, a classic silent film that was a precursor of stylistic stamp from Disney and that, however, was sidelined by that as an underground product. The hypothesis proposed is to turn it into textual model of authentic reading and literary education because it constitutes a 'genuine adaptation' (hypertext which freely rescue the poeticity of hypotext) of the Hispanic quintessential classic because of its creative courage to achieve *reductio ab absurdum* of the chivalry topics. The qualitative methodology employed follows a hypertext reading plan of this short film that emphasizes the machinic and misogynistic madness of American Quixotes.

Keywords: hypertext, *Quixote*, cinema, Iwerks

Las adaptaciones genuinas

Es evidente que las adaptaciones cinematográficas del *Quijote* cervantino son hipertextos breves del vasto hipotexto clásico y, como tales, se han alimentado de aquel de diversas maneras: unas veces lo han saqueado, imitado y reproducido en sesgo con expectativas comerciales y sin atisbo de originalidad; son las versiones “fieles” destinadas a la ilustración o transposición del referente literario de prestigio (Sánchez Noriega, 2000). Otras veces ha sido transformado mediante un trabajo retórico e ideológico de proporciones artísticas libres; son las versiones “infieles”. Estas últimas merecen ahondar en los vínculos narratológicos y en las transformaciones imaginativas que comunica su conjunción audiovisual de lenguajes a fin de madurar en la educación literaria que pueden reportar para la lectura interpretativa y la inspiración creativa. Pere Gimferrer (1985: 65) las ha denominado “adaptaciones genuinas” por conseguir resultados poéticos análogos al hipotexto del que proceden sin haber mimetizado ni el argumento ni los recursos formales de aquel. Y es, en efecto, la reivindicación de la *poiesis* por encima de la *mimesis* lo que pretende defender esta comunicación sobre una de las versiones más cortas que existen al respecto, el hipertexto hiperbreve *Don Quixote* de Ub Iwerks, en apariencia una intrascendente pirueta de ocho minutos dirigida exclusivamente al público infantil, pero que, a la luz de la interpretación semiótica de sus intertextos, revela una densa textura argumentativa de *reductio ad absurdum* de los viejos tópicos del mundo bélico occidental.

En el cuarto centenario del *Quijote* quedó manifestada la preferencia global por esta novela como la más importante de la historia literaria (Allen, 2005: 89). En efecto, su magnitud transtextual es tal que incluso ha generado la categoría de *lo quijotesco* como mito literario. Así ocurre en su trasvase de la literatura al cine, pues no solo aparece en múltiples adaptaciones realizadas desde los inicios del séptimo arte, sino que también incide en obras cuyas temáticas difieren del referente cervantino, ya que no opera en las mismas como hipertexto sino como intertexto (Pardo, 2011: 244).

Don Quixote de Ub Iwerks es hoy fácilmente accesible en la Web (<http://www.youtube.com/watch?v=XOGPCQtjQYI>) y, por ello, susceptible de ser estudiado como e-literatura en actos de *hiperlectura* (Burbules y Calister, 2001) destinados a interpretar de modo crítico al enmadejamiento que los contenidos textuales, el lenguaje cinematográfico y su difusión digital en Internet, cuya burocracia de enlaces lo asocia con otras obras y permite exhibir a escala mundial las obras olvidadas y

clandestinas. Por desgracia, aunque esta película de dibujos animados aparece en YouTube desde el 19 de enero de 2010, en una visita efectuada el 6 de junio de 2013 solamente existen 1931 visitas y 10 comentarios, uno de los cuales se formuló hace tres años y los 9 restantes hace un año; todo ello prueba evidente de la escasa voluntad de interacción verbal por parte del lector de tales obras audiovisuales. El directorio lateral la asocia con otras películas del mismo autor o de género semejante ordenadas en preferencia por número de visitas, la primera de las cuales, sin embargo, suele ser un enlace tramposo hacia publicidad futbolística, telefónica o automovilística que suele detentar en torno a trescientas mil visitas; lo cual también demuestra la enorme afición de los lectores de Internet a los vídeos comerciales. Además, YouTube posibilita que, al hacer clic en cualquier enlace, el directorio de intertextos en escaparate cambie con una red semántica de títulos diferentes, de modo que cada nueva elección supone una encrucijada distinta. Sin embargo, sorprende que, a partir del *Quijote* de Iwerks, YouTube no cargue entre sus sugerencias intertextuales ninguna otra película basada en el mencionado clásico. Tampoco anuncia enlaces de homología entre obras literarias y cinematográficas, de suerte que los hipertextos que allí se presentan en opcionalidad no guardan relación de filiación entre las obras artísticas ni tampoco entroncan con estudios críticos audiovisuales o impresos, todo lo cual merma la capacidad de lectura genealógica y exegética en beneficio de la lectura desorientada que se pasea entre efectos aleatorios y sugestivos de obras deficitarias de contextos y sentido.

En esta comunicación se quiere trabajar con una idea “genuina” de “hipertexto” que atienda a su sentido sin prescindir de su filiación. La elección de *Don Quixote* de Ub Iwerks se debe a que constituye un hipertexto fílmico que reduplica con intensidad bufa la locura hilarante que sostiene al hipotexto literario. Sorprende con agrado que esta parodia de la parodia cervantina sepa recoger en escasos minutos lo más profundo de su humor: “la repetida ejemplificación de la distorsión de nuestras percepciones por el deseo y las consecuencias cómicas de esta distorsión.” (Allen, 2005: 96). La película de Iwerks también sabe arrancar del espectador los dos tipos de risa cultivados en la novela cervantina: una es la carcajada que proviene de reírse del protagonista al convenir que la osadía presuntuosa del perseguidor de heroísmos merece corrección; la otra es la sonrisa suscitada por reírse con el autor al comprender que, tras la armadura abollada, solo hay un hombre que lucha contra su propia insuficiencia y merece perdón. El ingenio de Cervantes reside, no en la caricatura de las novelas de caballerías, sino en que supo deshacer su acartonamiento con la paradoja humana del fracaso y la

autodecepción. Fue así como Don Quijote se volvió espejo de todos: ¿quién no ha perseguido ideales rotos y no ha recogido los cristales de su empeño? Acude entonces la compasión porque el loco no es más ridículo que nosotros.

Al hilo de lo hilarante: microsecuencias a cámara rápida y guiños intertextuales

El *cartoon* titulado *Don Quixote* responde a la mano maestra, vertiginosa e imparable de Iwerks, conocido no solo por dibujar figuras como Porky Pig (1937), y diseñar los efectos especiales de películas como *Mary Poppins* (1964) de Robert Stevenson, y *Los pájaros* (1963) de Alfred Hitchcock, sino, sobre todo, por sus colaboraciones con Disney tanto en sus primeros pasos cinematográficos durante los años veinte y en su responsabilidad hacia el diseño de *Plane crazy* (1928) donde se ideó Mickey Mouse -cuya serie de historietas también dibujó a principios de los años treinta-, como en los pasos consolidados de la compañía a través de películas como *La Cenicienta* (1950), *Alicia en el país de las maravillas* (1951), *Peter Pan* (1953), *La dama y el vagabundo* (1955) y *La bella durmiente* (1959). No obstante, al término de la serie *Sinfonías tontas*, Iwerks se separó de Disney para probar fortuna propia, pero no pudo competir con la capacidad negociante de aquel y tuvo que regresar para dedicarse a investigar en innovaciones técnicas por las que obtuvo dos Oscar, uno en 1959 y otro en 1960. Los biógrafos de Iwerks presentan a Disney como una gran gestor de talentos ajenos y a Iwerks como al artista de animación que, debido a su estrecha colaboración con aquel, más influyó en el estilo que caracterizó la época clásica de su factoría (Iwerks & Kenworthy, 2001).

La historieta de dibujos animados *Don Quixote* salió a la luz en 1934 desde la compañía independiente Celebrity Productions de Pat Powers y dentro de la novedosa saga *ComiColor* que se especializó en la adaptación irreverente de clásicos literarios como *Aladino y la lámpara maravillosa* (1934), *Robin Hood* (1934), *Simbad el marino* (1935) y *Ali Baba* (1936). Acompaña a las imágenes de este celuloide rancio la banda sonora compuesta por Carl. W. Stalling, que había colaborado antes con Iwerks y Disney en las *Sinfonías tontas* y posteriormente famoso por sus composiciones para Looney Tunes de la Warner Bros durante dos décadas. Stalling y Iwerks decidieron abandonar su relación con Walt Disney por disensiones metodológicas sobre la creación de dibujos animados y juntos compusieron obras audiovisuales trepidantes que constituyeron desafíos artísticos recíprocos, pero que, debido a su innovación marginal, no acapararon el interés de la masa. A Stalling se debe el uso en *Don Quixote* del click

track a partir de la emblemática composición clásica *Caballería rusticana* de Pietro Mascagni, cuya melodía y ritmo adaptó con gran agilidad según los cambios de situación y de ánimo de los personajes de dicha farsa en fotogramas.

Este cómico *cartoon* sin palabras responde a un guión sólido que, como bien indica Ferrán Herranz, “mantiene una perfecta coherencia con la elección de la locura como concepto a partir del cual desarrollar su narración, si bien este desquiciamiento es común a buena parte de la animación de los años 30” (Herranz, 2005: 272). Ciertamente, es una obra congruente sobre el proceso de la incongruencia mental y ello coordina con el ritmo frenético de los dibujos animados caricaturescos de aquellos años. Ub Iwerks organizó el delirio de su Quijote en torno a las fases diegéticas prototípicas (presentación-nudo-desenlace) ataviadas de una serie de *gag* o chistes de situación sostenidos por el ingenio conjunto de la imagen y la música y enlazados en continuidad gracias a varias secuencias de transición que guardan paralelismo repetitivo para agrado del espectador en su contemplación de una peripecia irónica y ridícula hasta lo absurdo que, a su vez, es alegoría crítica del mundo contemporáneo. Recorramos ahora los episodios del mundo al revés presentado en *Don Quixote* como poesía del *cartoon* alimentada por la retórica del paroxismo y la paradoja.

Se inicia la cinta con la imagen emblemática de un blasón heráldico cuyos atributos nobles del tiempo, las armas y las posesiones se plasman respectivamente con un reloj de cuco, un manojo de tornillos y tuercas y una ardilla con su fruto en cáscara, todo lo cual, en conjunción con su leyenda – “Vuestra vieja casa del error” (“Ye Olde Bughouse”)- condensa simbólicamente el sentido bufo con que debe ser interpretada la ardimiento que sigue. A continuación, se presenta al protagonista: un hombre escuálido encerrado en un psiquiátrico que curiosamente parece una iglesia gótica, la casa donde todos los libros dan culto a un solo tema. Por su atuendo y los objetos que le acompañan se supone que es Alonso Quijano. Paradójicamente, tiene a mano y en exceso aquello que le provocó su locura: la lectura obsesiva y sin medida de libros de caballería de la peor calidad, pues está leyendo la obra anónima *Cuando los caballeros eran audaces* (*When knights were bold*) y se observan esparcidos por el suelo de la celda acolchada títulos jocosos como *Diez caballeros en un bar* (*Ten knights in a bar room*), *Un caballero en junio* (*A knight in june*) y *Una yegua caballero* (*A knight mare*), entre otros.

Tiene importancia preeminente el guiño intertextual de Iwerks hacia el conocido grabado de Gustav Doré que preside el capítulo I del clásico cervantino: aquel loco

rodeado por montones de libros que lee con fruición hiperactiva un libro de caballería mientras salen murciélagos de su cabeza. La imaginaria que Doré saca de la sombría estancia condensa en sí como un cartel todas las peripecias que sobredeterminarán la película: gigantes, caballeros belicosos, damas desvalidas, dragones, e incluso minúsculos caballeros a lomos de ratones que posiblemente harían las delicias del creador de Mickey. El grabado de Doré queda, pues, en el poso del *cartoon* como palimpsesto que anuncia la trama por venir. Y la fantasía, pensamiento del afuera, retuerce ahora el cuerpo caricaturizado del hidalgo como una cuerda en nudos de interés cuando el confinado piensa en batallas a campo abierto.

Se visualiza entonces la escena tópica que resume todo lo que allí lee alucinado, pues la literatura se convierte entonces en “ese pequeño cine que tenemos todos en la cabeza” (Morin, 1972: 181): en panorámica de la página izquierda a la derecha se sigue el galope de un hidalgo gentil que, con brillante armadura y en caballo blanco, sale de un fantástico castillo de cuento de hadas que después sería prototipo de la factoría Disney. Repárese en que Iwerks recurre ahora al modelo arquitectónico del castillo neogótico de Neuchwanstein, más conocido como el castillo del Rey Loco, pues lo mandó construir Luis II de Baviera, no por necesidad defensiva, sino como aspiración estética de armonizar en su composición de torres y muros con las montañas y los lagos de los Alpes bávaros. El atrezzo y el escenario dan indicios de la estética de lo “camp”, esa concepción estilística del mundo impropio y exagerado que Susan Sontag ha sabido asociar con el *art nouveau* por convertir una cosa en otra distinta, como son, por ejemplo, las bocas del metro de París diseñadas en forma de tallos de orquídeas. Este aire modernista que presenta la vida como teatro y los seres como representaciones de un papel también preside las producciones de Iwerks y de Disney en beneficio de la proliferación de ficciones en la mente infantil tras metáforas peregrinas de fantasía animista donde una rama es una mano, una calabaza es una carroza y un molino un gigante.

En el dibujo animado Don Quijote se imagina cabalgando hacia el encuentro de un guerrero siniestro que, en caballo negro, proviene del típico castillo medieval tras cuyas murallas tiene presa a una dama que pide auxilio. Le sigue un rápido juego de planos-contraplanos entre texto y lector que muestra a este último saltándose páginas en busca de los momentos acuciantes de la narración. En resumen, solo lee lo que espera, lo diverso no le interesa. Trae a la memoria entonces las reflexiones que Michel Foucault expresó en el ensayo “Don Quijote” incluido en *Las palabras y las cosas*:

Don Quijote no es el hombre extravagante, sino más bien el peregrino meticuloso que se detiene en todas las marcas de la similitud. Es el héroe de lo Mismo. Ahora bien, él mismo es a semejanza de los signos. (...) Largo grafismo flaco como una letra, acaba de escapar directamente del bostezo de los libros. (...) Y cada episodio, cada decisión, cada hazaña serán signos de que Don Quijote es, en efecto, semejante a todos esos signos que ha calcado. (Foucault, 1984: 53)

Foucault entiende que Don Quijote lee el mundo para demostrar los libros sin más pruebas que el reflejo de las semejanzas. En este sentido, sus teorías llegan a la expresión lúcida que distingue cognitivamente al poeta (Cervantes) del loco (Quijote) en la modernidad:

En los márgenes de un saber que separa los seres, los signos y las similitudes, y como para limitar su poder, el loco asegura la función del *homosemantismo*: junta todos los signos y los llena de una semejanza que no para de proliferar. El poeta asegura la función inversa; tiene el papel *alegórico*; bajo el lenguaje de los signos y bajo el juego de las distinciones bien recortadas, trata de “oír” el “otro lenguaje”, sin palabras ni discursos, de la semejanza. El poeta hace llegar la similitud hasta los signos que hablan de ella, el loco carga todos los signos con una semejanza que acaba por borrarlos. (Foucault, 1984: 56)

Al loco enajenado lo domina la necesidad de animar sus propios anhelos y pronto dramatiza lo leído con una escoba convertida en espada y caballo. Esta situación es absolutamente coherente con la lógica de la locura, pues Freud menciona que la persona arrobada por la ensoñación tiende a dramatizarla adoptando “la forma de una fábula con personajes en conflicto” (Paraíso, 1995: 85). Escena irónica es la que se presenta al respecto en el *cartoon* de Iwerks, donde la nimiedad de la circunstancia del loco se junta en franca antítesis con la gran epopeya de sus aspiraciones. Hasta que aparece en escena el grueso carcelero con estrella de cherif y se ve obligado a luchar contra él porque ha sido confundido con un villano vestido de negro y con daga curva. Su atuendo, al igual que el del caballero siniestro de la escena anterior, insiste en connotaciones funestas y, posiblemente, racistas, pues ambos son enemigos a los que debe abatir. Cuando lo vence, lanza el grito de Tarzán. Es un guiño hacia la próspera franquicia apenas iniciada desde que el nadador olímpico Johnny Weismüller protagonizara *Tarzán de los monos* (1932), pero también hacia sus antecedentes; el cómic de Harold Foster (1929) y la novela originaria de Edgar Rice Burroughs (1912), donde Tarzán no se caracteriza como el buen salvaje atlético y mal hablado por haberse criado entre bestias, sino como hombre culto que proviene de familia aristocrática y posee habilidades intelectuales destacadas, entre ellas el dominio de varios idiomas.

Así pues, en la parodia de Iwerks, en un juego alternativo de planos generales y medios, don Quijote emprende una fuga que él cree misión y escapa del edificio gótico con una liana hasta caer encima de un carromato lleno de chatarra y tirado por un asno. De allí sale al instante con montura y armadura. De inmediato, el carcelero despierta y sale en su busca. En la comisaría tocan la alarma (Un gato maquinizado que, cuando se le da vueltas a su rabo, suena como sirena de fábrica) y sale el carro policial en búsqueda lenta y destartalada.

Don Quijote va en su asno sin rumbo hasta que -en un flash-back logrado por sobreimpresión de un primer plano del protagonista y un plano general del entuerto que leyó en los libros de caballería- recuerda el episodio ficticio de la lucha contra el caballero que tenía presa a la dama cuyo rostro curiosamente se asemeja al dibujo animado de Olivia Oliva, la amada de Popeye. Y emprende su primera aventura cortés. La perspectiva del dibujo animado simula un travelling lateral de acompañamiento hasta que el caballero sale del plano.

Entonces llega al clímax de la historieta: la célebre escena de los molinos de viento, imagen visionaria por prolongación de asociaciones objetuales de carácter metafórico (molino-hélice o ventilador) y de la personificación del molino (molino-gigante-tutor que da unos azotes al quijote pequeño-niño por su travesura). Alternan los primeros planos del protagonista alucinado con los planos generales del lugar que no muestran su realidad sino su delirio. La escena comienza con la llegada del protagonista solo y a caballo (sin Sancho) hasta el molino en estado natural. Pero tras un primer plano de don Quijote se pasa al contraplano del molino que empieza a cobrar las formas subjetivas que aquel le otorga, empezando por la confusión de las aspas como brazos en una sobreimpresión del gigante en el mismo molino. Tras la primera embestida, y desde un contrapicado que enaltece al molino y minimiza la figura del caballero, el caballo huye y el molino se convierte como tal en un objeto dinámico y personificado: su puerta y marco son su boca y dientes. Sus aspas parecen hélices de avión o de ventilador. Incluso llega a darle a don Quijote unos azotes de reprehensión por sus travesuras. Pero este no cede en su empeño y, con gesto de venganza, se traga – como hiciera Popeye el marino, también nacido en tiras cómicas y dibujos animados de la época- en vez de una lata de espinacas rica en hierro, una caja de clavos que lo vuelven fuerte hasta romper su propia armadura y arremeter contra el molino con un solo puñetazo que lo eleva al cielo como un cohete y lo hace añicos. Al caer al suelo los cascotes, sale una tumba con la

imagen del molino y unos lirios blancos en su memoria. De nuevo don Quijote se golpea el pecho y lanza el grito triunfante de Tarzán.

Un travelling de acompañamiento muestra al carcelero olfateando el rastro del prófugo como un perro que pronto se transforma en Pluto, la mascota de Mickey Mouse. Simultáneamente, don Quijote galopa hasta llegar al punto de donde provienen aquellos gritos femeninos: un edificio frente al que hay una máquina excavadora que despide humo. Por fundido encadenado aparece el torso de una dama que toca el piano mientras canta opera. Pero el caballero supone que son los gritos estertóreos que da mientras la ahoga el enemigo oscuro y, por ello, arremete contra la excavadora que su locura metafórica reconfigura como dragón. De nuevo, el caballo huye y el caballero es engullido por la máquina, pero consigue devastarla en una escena paralela a la del molino.

Su ficción en danza se apresura a ver la puerta del edificio no solo como portón de castillo medieval sino, más allá, como boca que lo engulle. Oye los gorgoritos de la dama al otro lado de la puerta de su estancia y la imagina acosada. Así que de un golpe derriba la puerta, la ve ante el piano y, cuando esta se vuelve a mirarlo, él se espanta de su fealdad y ella se enamora y corre a besarlo. El carcelero-sabueso llega hasta el sitio y, al descubrirla, también se espanta. Entonces ella piensa que prefiere al nuevo visitante y empieza a perseguirlo. He aquí la burla extrema del ideal del amor cortés: la perseguida es ahora perseguidora; la salvada, agresora. Se ha cambiado la típica imagen bella y desvalida de la fémmina-objeto por una reconfiguración grotesca que recuerda a la Maritornes que asusta a don Quijote cuando, de improviso y a oscuras, se introduce en su lecho en busca de sexo. Tal es la parodia de la emancipación de la mujer en el siglo XX caricaturizada cinéticamente por Iwerks con obvios tintes misóginos.

Hecho el desenlace, un travelling muestra como final el binomio fantástico más chistoso: don Quijote huyendo a más velocidad que los conejos y el carcelero superándolo en velocidad por el mismo motivo. Ambos entran en la casa del que fue un error salir y llenan la celda con cerrojos para evitar que la ninfómana llegue hasta ellos. Acaba la historieta con el cese de los personajes en sus oficios y el inicio de una amistad, pues a la par el loco tira al fuego todos sus libros de caballerías y el carcelero sus llaves y, como telón, se dan la mano en señal de acuerdo.

El *Quijote* americano: locura misógina y maquínica

No son pocos los logros artísticos y críticos de este miniquijote de ocho minutos que ha prescindido del diálogo con Sancho Panza. Por un lado, el silencio del cinematógrafo ha sido un gran acierto poético, pues ha forzado que el personaje literario entregado a la palabrería de los libros se convierta en hijo de sus obras y que el ritmo musical acompañe al paso, al trote o al galope la emoción que pone en ello. Y por esta vía que no mimetiza discursos sino que depura ficciones cómicas se ha reconciliado al clásico con sus receptores de todas las edades, desde la infantil –gracias a la animación fantástica de las figuras- a la adulta –gracias al humor crítico soterrado bajo los guiños de complicidad del filme-. Ello se consigue sin desbaratar el bucle entre realidad y ficción que posibilita la perspectiva del loco ni prescindir del carácter metaficcional de la diégesis, ya que el delirio de la lectura también es la columna vertebral de la película. Sin duda, el hecho de que esta película sea muda contribuye a su condición de versión “genuina” del hipotexto cervantino y a que, en virtud de ello, pueda despertar la capacidad investigadora del lector de huellas icónico-musicales por asociaciones intertextuales entre su mundo y el del hipertexto fílmico de inspiración literaria que tiene ante sus ojos.

El hecho de que este Quijote viva sus aventuras solo y a expensas de los fantasmas que persigue y combate hasta el paroxismo de la dialéctica, constituye, más allá del divertimento que proporciona a la infancia, una alegoría que invita a la sociedad americana contemporánea a mirarse en el espejo para criticar sus propias locuras maquínicas en su entrega desproporcionada al gigante de la industrialización. Obsérvese que la peripecia del plano real de la historieta reduce hasta el absurdo las pretensiones bélicas del mundo dislocado que habita la mente del protagonista al demostrarle la falsedad de sus arcaicas presunciones pastoriles en el territorio urbano de hoy, donde los gigantes son ladrillos y las damas angelicales, arpías de burdel. Así que, en coherencia, la consecuencia lógica en la línea de humor ácido de este *cartoon* había de ser que los varones quemaran las llaves y los libros que provocaron su encierro y enajenación heroica, y que en lo que había sido su enemigo de antaño supieran encontrar un amigo frente a un nuevo acosador de sus derechos consolidados: la mujer.

Entre minificciones fílmicas: la educación literaria hipertextual

La literatura, por ser libre en palabras e ideas, tiene la capacidad de mostrar discursos que ayudan a aprender para la vida más viva: aquella que se mueve entre problemas y conflictos que incuben a la realidad cotidiana. El hecho de que la versión del *Quijote* realizada por Iwerks no sea loable en ejemplos de educación en valores democráticos ni en promoción de la lectura por cargar tintas contra la mujer y contra el amor desmedido a la lectura no significa que no podamos emplearlo como recurso para cultivar precisamente aquello que esta versión niega en relación “genuina” con su legado.

La mejor manera de desatar la cognición creativa y reflexiva que se necesita para estimular una relación educativa “genuina” con este hipertexto quijotesco consiste en plantear un foro cinematográfico intertextual donde quepa asociarlo con otras minificciones fílmicas del hipotexto literario cuyo eje isotópico sea semejante (el amor desmedido por los libros) pero con expectativas ideológicas distintas (el amor-locura y el amor-curación) y, a ser posible, distante en el tiempo a fin de que puedan ser correlacionados sus contextos de emisión y recepción desde la diversidad, ya que así funcionarían con más intensidad las cogniciones sinéctica y crítica de los intérpretes foráneos.

Referencias bibliográficas

- Allen, J. J. (2005). “Risas y sonrisas: el duradero encanto del *Quijote*”. *Estudios Públicos*, nº 100, pp. 89-102.
- Burbules, N.C.; Callister, T.A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica; Barcelona.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Siglo XXI.
- Herranz, F. (2005). *El Quijote y el cine*. Madrid: Cátedra.
- Iwerks, L. & Kenworthy, J. (2001). *The Hand Behind the Mouse*. New York: Disney Editions.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- Gimferrer, P. (1985). *Cine y literatura*. Barcelona: Planeta.
- Paraíso, I. (1995). *Literatura y Psicología*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pardo García, P. J. (2011). "Cine, literatura y mito: Don Quijote en el cine, más allá de la adaptación". *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura*, nº 187-758, pp. 237-246.

Sánchez Noriega, J. L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós.

Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Madrid: Taurus/Alfaguara.

LITERATURA ESPAÑOLA Y UNIVERSAL: EN HIPERBREVE E HIPERTEXTUAL

Marcelino Jiménez
Universidad de Barcelona
Marcelino.Jimenez@ub.edu

Resumen

A partir de la experiencia en el Máster de Secundaria de la Universidad de Barcelona, el presente trabajo reflexiona sobre el enorme potencial de los recursos hipertextuales y el microrrelato para abordar la enseñanza de la asignatura “Literatura española en su relación con la universal”, a la vez que pretende proporcionar al docente herramientas y materiales útiles para el desarrollo de sus clases sobre esta materia. Finalmente, se aportan textos para un posible ejercicio.

Palabras clave: minificción, literatura española, hipertextualidad.

Abstract

From the experience in the Master of Secondary Education (University of Barcelona), the present work thinks about the enormous potential of the hypertextual resources and the “microrrelato” -or short short story- to approach the teaching of the subject "Spanish Literature in his relation with universal literature", simultaneously that tries to provide the teacher tools and useful materials for the development of his classes on this matter. Finally, texts are contributed for a possible exercise.

Keywords: short fiction, Spanish literature, Hipertext

Marco epistemológico y fundamentos teóricos

Las reflexiones que aquí se aportan están basadas en mi experiencia en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (en la especialidad en Lengua castellana y literatura) de la Universidad de Barcelona, desde el curso 2010-2011 hasta el 2013-2014, como profesor de la asignatura “La literatura castellana en su relación con la literatura universal” y como tutor del Prácticum II (o periodo de prácticas de participación). Ello me ha permitido comprobar en repetidas ocasiones que, a pesar de los avances realizados en teoría de la literatura y en literatura comparada, y de los recursos, herramientas e indicaciones que se dan durante las asignaturas y en las tutorías, se sigue enseñando la literatura sin vincularla suficientemente ni con el contexto del que surgió ni con el que la recibe ahora, consiguiendo así un aprendizaje que en muchos casos llega a ser no sólo tedioso, sino también muy poco significativo.

De ahí que mi propuesta tenga un carácter meramente práctico: el de proporcionar a los docentes de “Literatura española en su relación con la universal” herramientas y materiales útiles para el desarrollo de sus clases, pero sobre todo una metodología eficaz para la elaboración de sus unidades docentes. Y todo ello, partiendo de dos premisas insoslayables: la primera es que la función principal de esas clases ha de ser la formación de conciencias críticas, que sepan interpretar el mundo en el que viven y mejorarlo. Por decirlo con palabras recientes de Enrique Vila-Matas, quien evocaba así su sueño sobre un futuro mejor: “Y en educación, también había cambios: las nuevas generaciones se dedicaban a adquirir las destrezas suficientes para lograr que no volviéramos a padecer jamás una política desaforada o una cultura insípida, y menos aún las dos cosas a la vez”¹.

En segundo lugar, está el convencimiento del valor formativo del canon, tema sobre el que se puede acudir a muchas autoridades, pero prefiero (por coherencia) traer aquí las palabras de Azorín en el “Nuevo prefacio” a *Lecturas españolas*: “¿Qué es un autor clásico? Un autor clásico es un reflejo de nuestra sensibilidad moderna. La paradoja tiene su explicación: un autor clásico no será nada, es decir, no será clásico, si no refleja nuestra sensibilidad. Nos vemos en los clásicos a nosotros mismos”². Valle-Inclán lo había expresado de otro modo en 1927: “Amemos la tradición, pero en su

¹ Vila-Matas (2013). “Propuesta de cambio”. *El País*, 19/11/2013, p. 42.

² La lectura de Azorín (1938: 12) puede completarse con la de Fumaroli (2007).

esencia, y procurando descifrarla como un enigma que guarda el secreto del Porvenir”³. Así pues, parto del convencimiento de que sea cual fuere el medio, siempre tendremos que acabar explicando los pilares de nuestra tradición cultural, es decir, las tradiciones grecolatina, judeocristiana y árabe, así como su evolución y reinterpretación a lo largo del tiempo y el espacio, a partir de una serie de textos fundamentales y fundacionales, con el objetivo de que, además de proporcionales goce estético, sirvan a nuestros alumnos para entender el presente desde el pasado y prepararse para el futuro.

Por todo ello, el marco epistemológico en el que se sitúa mi propuesta va más allá de los tradicionales presupuestos de la teoría de la literatura y la literatura comparada, aunque parte, obviamente de ellos. Me han sido de especial relevancia los estudios de Landow (2009) Mendoza (1994, y 2000) y Mendoza y Romea (2010). La cita de G.P. Landow (2009: 347) es esencial para entender el porqué de esta propuesta y su relación con el hipertexto:

El pensamiento crítico se basa en la facultad de relacionar muchas cosas entre sí. Como los enlaces son la esencia del hipertexto, representan un modo muy adecuado de acostumbrar a los estudiantes a establecer relaciones entre los contenidos que examinan. Un componente fundamental del pensamiento crítico es el hábito de buscar las diversas causas que inciden en un único fenómeno o acontecimiento y luego evaluar su peso relativo; y el hipertexto fomenta precisamente dicho hábito.

Cita que se ve complementada por esta otra de Mendoza y Romea (2010: 7)

Ahora se trata de explicar la funcionalidad didáctica y formativa del hipertexto y de las modalidades resultantes de la categorización intertextual, analizando las peculiaridades de obras que presentan significativamente los trazos hipertextuales y poniéndolos en relación con las actividades cognitivas, metacognitivas, de reflexión metaliteraria que realiza el lector

Mucho se ha escrito ya sobre cómo afectan las nuevas tecnologías a la literatura, pero quizá uno de los trabajos más lúcidos al respecto es el del profesor Darío Villanueva (2012: 352), del que cito a continuación:

Cabe pensar, por lo tanto, que si a lo largo de todo este recorrido milenario se han consagrado compatibilidades antes que exclusiones, que si la escritura no arrumbó con la oralidad, ni la imprenta con el manuscrito, el ciberespacio será capaz de integrar todos los procedimientos y recursos que los seres humanos han ido desarrollando a lo largo del tiempo para comunicarse intersubjetivamente, y para transmitir, en condiciones de fiabilidad y operatividad, el acervo de su

³ Valle-Inclán, Ramón María del: “Notas de la exposición. Divagaciones”, *El Mundo* (11-V-1908), Obra Completa II, p. 1502. Tomado de Sotelo Vázquez, Adolfo (2013: 57).

conocimiento y de su productividad cultural, dimensión en la que lo que denominamos literatura sigue representando un tronco indeclinable.

Ahora bien, otro problema fundamental, también destacado por Villanueva (2012: 353), es el de sobreproducción⁴ y el necesario establecimiento de una guía, aspecto este último vinculado irremediabilmente al canon y a la institución educativa:

Estamos inundados de información. Tanto es así que una manera de definir Tecnópolis es decir que es lo que le sucede a una sociedad cuando se han venido abajo sus defensas contra el exceso de información. Tradicionalmente los tribunales, la escuela y la familia eran instituciones para el control de la información. Y, por lo que respecta a la Literatura, el canon tan denostado de un tiempo a esta parte era, con el soporte fundamentalmente académico, un eficaz medio de poner orden y concierto en la selva de la proliferación literaria. Y como medio técnico para lo mismo, Postman (1993: 87) destaca “la pericia del experto.

Frente a todo ello, la minificción puede resultar de enorme ayuda. En primer lugar, por su brevedad, pero también porque ofrece importantes ventajas didácticas, que la bibliografía ha puesto ya de manifiesto en los últimos años. Al respecto, véase Zavala 1999 y 2005 (en especial las pp. 316-316) o el número monográfico de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, coordinado por Ysabela Gracida y Carlos Lomas (2007) bajo el título “La minificción en el aula”, con interesantes artículos del propio Zavala, Raúl Brasca, Benigno Delmiro Soto y Graciela Tomassini. Otras muestras de la vitalidad del tema en el ámbito científico y didáctico las tenemos en el último congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (celebrado en Cádiz en noviembre de 2012). No es momento de abundar en las múltiples virtudes didácticas del microrrelato (a las que me he referido en otro lugar: fantasía, humor, capacidad subversiva y un largo etcétera), pero sí conviene subrayar que la asignatura “Literatura española en relación con la universal” resulta especialmente atractiva para el empleo de minificciones, como se verá más adelante.

Algunos problemas y sus posibles soluciones

Si descendemos al terreno de la praxis, entre los diversos problemas esenciales que he identificado a lo largo de estos cuatro cursos como docente del Máster de Secundaria, cada vez que he asistido a cómo nuestros alumnos impartían una clase de literatura destacaré tres que me parecen esenciales:

⁴También resulta de interés en ese sentido la obra de Gullón (2010) en especial el primer capítulo: “El lector ante la avalancha de libros”.

- a) no se relaciona suficientemente la literatura española con la universal, ni desde luego con las demás artes.
- b) no se aprovechan los recursos existentes en la web, ni las nuevas tecnologías, pero tampoco los más tradicionales.
- c) los recursos empleados muchas veces carecen del necesario rigor académico o son manifiestamente mejorables.

Y ello a pesar de que existen obras sobre literatura universal que, ya antes de la revolución tecnológica que estamos viviendo, ofrecían un interesante marco de diálogo interdisciplinar. El mejor ejemplo lo constituye, sin duda la magna obra de Martín de Riquer y José María Valverde (1984-1986), cuyo éxito radica en la sabia combinación de excelentes panoramas y resúmenes, con la atinada selección de los textos pero, sobre todo, en el diálogo que todo ello establece con la gran cantidad de ilustraciones que acompañan la obra, y que, tal y como aquí se plantea, abarcan las diferentes artes. Y, sin embargo, la reedición –actualizada– de esta monumental historia de la literatura universal en dos volúmenes (publicada por la editorial Gredos en el año 2009) prescinde absolutamente de todas las ilustraciones (y no se le puede dar como excusa la falta de espacio)⁵.

Pues bien, este tipo de obras están dejando de ser convenientemente aprovechadas en beneficio de unas búsquedas en la web que en la mayoría de los casos no ofrecen el resultado que daría una consulta de estos volúmenes publicados hace tres décadas. Dicho de otra manera, lo cierto es que en el momento de impartir la clase, nuestros alumnos (en breve futuros profesores) o bien se ciñen al manual de la asignatura o bien se zambullen en internet, con resultados desiguales y, habitualmente, faltos del necesario rigor académico. Y ello a pesar de que se les insista y se les proporcionen materiales desde el propio máster. Que esta práctica es habitual lo muestra por ejemplo el artículo de Ignacio Orovio (2013), donde recuerda muy oportunamente que acumular no es saber, y que es necesario jerarquizar y relacionar.

En resumen, disponemos de amplia bibliografía y de importantes avances, dispositivos y medios tecnológicos, pero lo que quizá nos hace más falta es una

⁵ Valga como ejemplo de hasta qué punto las imágenes y los pies de foto de las mismas se complementan y compendian la siguiente cita, contenida al pie de la reproducción de un grabado francés para una edición de *Cándido* de 1787 (vol. VI, p. 291): “ ‘A este precio coméis azúcar en Europa’: el progreso, la elevación del bienestar de unos tiene el sufrimiento del coste humano de otros. Ya lo sabe Voltaire en el siglo XVIII, sin encontrar salida”.

jerarquización, una serie de recursos didácticos concretos, que contribuyan a crear un repertorio amplio y sólidamente establecido. Así por ejemplo, si se consulta la página del Observatorio tecnológico del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/home>) se hallarán artículos muy interesantes, vinculados a los problemas que aquí estamos tratando (como por ejemplo los de García Manzano 2008 y Vallejo 2011), pero se echa en falta siempre una base de datos concreta, un repertorio específico y un protocolo de organización. El apartado siguiente del presente trabajo pretende contribuir a rellenar esta laguna.

Dado que la brevedad del microrrelato es muy útil para hacer entender al alumno cuántas implicaciones hay detrás del fenómeno literario, cómo éste arrastra todo un mundo de referencias, la propuesta que se presenta es la creación de una ficha de trabajo que ayude a la interdisciplinariedad, y que permita relacionar la literatura castellana y universal (en sus diversos géneros) con la cultura artística (en el sentido más amplio de la expresión, es decir: pintura, música, arquitectura, etc.) y con el pensamiento del que nacieron.

Hacia un diseño de la ficha de trabajo

Mi propuesta para contribuir a solucionar el problema expuesto consiste en la combinación de tres factores:

- El uso de la minificción.
- El empleo de referencias hipertextuales
- La incorporación de la “ficha de trabajo” (según se detallará más adelante) cuando tengan que elaborar sus “unidades didácticas”.

Cómo usar la minificción:

Se pretende emplear la minificción en la asignatura de “Literatura española en relación con la universal” (aunque podría hacerse extensiva a cualquier otra asignatura de literatura) como puerta de acceso a cada uno de los temas (por las virtudes didácticas ya expuestas), pero también como autoevaluación. En el primer caso, se trata de confeccionar un corpus de minificciones relacionadas con el temario de la asignatura que sirvan para introducir el tema de una forma lúdica. Pero, por otra parte, esas mismas minificciones (u otras similares) pueden servir para la autoevaluación del alumno, en la medida en que, al terminar una unidad didáctica, sepa explicitar todas las implicaciones culturales que hay en esas minificciones.

El empleo de referencias hipertextuales:

El objetivo puede parecer muy ambicioso, y de hecho lo es, pero explicar la literatura desde una sola perspectiva ha arrojado unos resultados que, cuando menos, podemos calificar de poco halagüeños. Debemos, por tanto, buscar otras vías que permitan un acceso más lúdico a la literatura, pero no por ello menos riguroso, y que sepa contemplar las diferentes caras del poliedro literario. Y si esto puede hacerse ahora se debe fundamentalmente a dos razones que expondré a continuación.

En primer lugar las nuevas tecnologías, que permiten reconstruir todo el proceso de referencias, pero que, como he apuntado, no están siendo suficientemente aprovechadas en este sentido. Podría pensarse que en cierto modo *wikipedia* u otras plataformas similares⁶ ya cubren este ámbito, pero un mínimo análisis muestra que en realidad lo que *wikipedia* trae no difiere tanto (y en muchos casos se queda por debajo) de lo que ya se proporcionaba en las obras en papel: sí hay, junto a la entrada en cuestión algunas referencias iconográficas contextualizadoras (que, efectivamente, pueden ser portadas de libros, ilustraciones de época, etc.) pero lo que no hallamos es un completo despliegue de referencias artísticas (además de otras carencias sobre las que no me puedo extender aquí). Pongamos un ejemplo: si buscamos en *wikipedia* la voz “Trovador” no hallamos ni una sola referencia a las versiones musicales que existen, que son muchas y de alta calidad, y algunas localizables en *youtube* (por ejemplo: <http://www.youtube.com/watch?v=ABiRPQUffUs>). Conviene, pues, aprovechar más en profundidad las obras publicadas en papel -pero que contienen interesantes propuestas ya elaboradas (como las de Mendoza 1994 y 2000)- y combinarlas con las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías al alcance de todos.

En segundo lugar está la fuerza de la minificción, precisamente por la divisa del “menos es más”, divisa popularizada por el arquitecto Mies van der Rohe, en la década de 1920 y que Domingo Ródenas (2010) ha relacionado con el microrrelato. Porque precisamente esa concentración textual nos permite detenernos en las diversas caras e implicaciones que todo texto contiene. Además, dado el auge del género, empezamos a contar ya con un corpus de minificciones de calidad que nos permiten tratar los diferentes temas y conceptos de la asignatura “Literatura española en relación con la universal”.

⁶ Menciono aquí *wikipedia* porque, aunque no nos guste, es un recurso cada vez más utilizado por nuestros alumnos (y también por los profesores).

La incorporación de la “ficha de trabajo”, que deberá servir como plantilla para elaborar las unidades didácticas.

Aunque aquí la he denominado “ficha de trabajo”, en realidad se debería tender a elaborar una base de datos, que constará de los siguientes campos o secciones (no se trata, obviamente, de una lista cerrada, cada cual puede adaptarla en función de sus intereses o necesidades):

SECCIÓN 1: Criterios de selección de los textos (este apartado vendrá determinado por el currículum oficial de la materia).

SECCIÓN 2: Corpus de textos: puede sustituirse, muchas veces sin necesidad de cambiar las referencias artísticas.

Ítems que deben considerarse:

SECCIÓN 3 (relacionada con las referencias artísticas, en sentido amplio):

-Referencias iconográficas: debemos incorporar el retrato del autor y, en la medida de lo posible, en diferentes épocas y producciones artísticas. Paradójicamente, muchas veces pretendemos que relacionen autores, características y nombres, y no partimos de este recurso mnemotécnico esencial que es la imagen, o bien, cuando se aporta, se reduce a unos pocos casos (los que ha tenido a bien incorporar el manual de turno, cuando las nuevas tecnologías nos permiten un abanico de imágenes mucho más amplio). Además, ello nos adentra en la estética de la época.

-Pintura.

-Música.

-Escultura.

-Arquitectura.

-Cine y fotografía.

-Ediciones (portadas de ediciones antiguas y modernas, y de traducciones).

-Manuscritos.

-Páginas de internet de solvencia contrastada sobre el tema.

SECCIÓN 4 (relacionada con los contenidos):

-Esquema del tema.

-Relación de conceptos e ideas clave.

- Vinculación del tema con el entorno geográfico en que está el alumno (aquí pueden introducirse las rutas literarias o culturales, por ejemplo).
- Evolución del tema a lo largo de la historia.
- Actualidad del tema (selección de artículos de prensa, programas de televisión, radio, etc. vinculados con el tema).

SECCIÓN 5 (apartado de autoevaluación):

Aquí pueden utilizarse diferentes recursos, desde el cuestionario de respuesta múltiple a la explicitación de todas las inferencias artísticas y literarias que se hallen en las minificciones empleadas.

En todos los casos debe entenderse que nos movemos en una perspectiva a la vez sincrónica y la diacrónica. Se trata, en definitiva, de que esta serie de recursos distintos y complementarios ayude a entender mejor la estética de la época, y esto es clave para que asimilen de forma indeleble que toda estética responde a una ética. Si la función de la enseñanza secundaria es formar ciudadanos, nada mejor ni más actual que enseñarles precisamente a desentrañar qué ética (entendida como conjunto de comportamientos, modos de pensar y sentir) se esconde tras cada estética.

Algunos recursos y un ejemplo práctico

En la parte final (de carácter más práctico) del presente trabajo se aportan una serie de recursos de utilidad para el docente que quiera emplear la minificción para enseñar “Literatura española en relación con la universal”. En aras de la brevedad y el acceso fácil al corpus de textos, me baso únicamente en la reciente antología de Irene Andrés-Suárez (2012) y establezco tres campos: Biblia, Antigüedad grecolatina y Edad Media. Finalmente se aporta un ejemplo de cómo, a partir de unos microrrelatos de Fernando Arrabal recogidos en la citada antología, podemos hacer un recorrido multidisciplinar y multimedia desde el medievo a nuestros días, teniendo como eje vertebrador “la nave de los locos”, que permite desvelar, a mi entender, ciertas verdades de nuestro tiempo.

Recursos para el docente

Corpus de microrrelatos (a partir de la antología de Andres-Suárez: 2012)

Sobre la Biblia:

Manuel Moyano: “Apostasía” (p. 459)

José María Sánchez Silva: “Adán y Eva” (p. 195)

Miguel Ángel Zapata: “Parábola (casi) divina” (p. 429)

Antonio Reyes Ruiz: “El Paraíso” (p. 481)

Antonio Reyes Ruiz: “Apostasías de Navidad (IV)” (p. 484)

José Bergamín: Los tres Reyes Magos (p. 139)

Sobre la antigüedad grecolatina:

Manuel Moyano: “Origen del mito” (p. 457)

Tomás Borrás: “Mitología de un hecho constante” (p. 164)

Alberto Escudero: “La nueva hermenéutica puede dar al traste con todo”, (p. 246)

Sobre la Edad Media:

Antonio Reyes Ruiz: “Mil y dos noches” (p. 484)

Fernando Arrabal: “Extracción de la piedra de la locura (uno)” (p. 215)

Fernando Arrabal: “Extracción de la piedra de la locura (dos)” (p. 215)

Fernando Arrabal: “Extracción de la piedra de la locura (tres)” (p. 216)

Fernando Arrabal: “Carta a los sabios del mundo entero” (p. 216)

Ejemplo de tránsito desde la Edad hasta el siglo XX a partir del tema de “la nave de los locos” y de unos microrrelatos.

Reproduzco en primer lugar los cuatro microrrelatos de Fernando Arrabal contenidos en las pp. 215-216 de Andres-Suárez (2012):

“Extracción de la piedra de la locura (uno)”

Vino el cura a ver a mi madre y le dijo que yo estaba loco.
Entonces mi madre me ató a la silla, y el cura, con un bisturí, me hizo un agujero en la nuca y me sacó la piedra de la locura.
Luego, entre los dos, me llevaron, atado de pies y manos, a la nave de los locos.

“Extracción de la piedra de la locura (dos)”

Vino el cura a ver a mi madre y le dijo que yo era un obseso sexual.
Entonces mi madre me ató a la cama y el cura, con un bisturí, me extrajo los testículos y en su lugar me puso dos piedras.
Luego, entre los dos, me llevaron, atado de pies y manos, hasta la iglesia de los devotos.

“Extracción de la piedra de la locura (tres)”

Vino el cura a ver a mi madre y le dijo que yo estaba loco.
Entonces mi madre me ató a la silla, y el cura, con un bisturí, me hizo un agujero en la nuca y me sacó la piedra de la locura.
Luego, entre los dos, me llevaron, atado de pies y manos, a la catedral de los sumisos.

“Carta a los sabios del mundo entero”

Muy señores míos:

Antes de morir quiero hacerles a Vds. una revelación importante para que tomen las medidas que se imponen.

Durante los fortísimos dolores que he padecido por causa de la operación que he sufrido, he logrado identificar en los momentos de ‘sublimación del dolor’ a unos ‘seres espirituales’. Estos seres, pude darme cuenta de que se ‘alimentaban de mi dolor’.

He llegado, pues, tras múltiples experimentos, a esta conclusión: en nuestro ambiente viven unos seres que, por simple instinto de conservación, tienden a fomentar el dolor entre los humanos. Para ello intentan incrementar tanto las desgracias llamadas espirituales como los sufrimientos físicos.

A veces, cuando, encerrado en mi habitación, logro ver mi miedo (es una masa de agua que flota), mi esperanza (es una mano cortada) y mi imaginación (es una caja pequeña de cuero de la que sale humo) también veo a estos seres espirituales que son como unos pañuelos de papel que vuelan.

Espero que, gracias a mis datos, puedan luchar contra esta terrible plaga de la humanidad.

Les saluda muy cordialmente...

El título común a los tres primeros microrrelatos⁷ (“Extracción de la piedra de la locura”) y la referencia a la “nave de los locos” (que no por casualidad rima con “iglesia de los devotos” ya que esta rima provoca una asociación entre ambos conceptos), junto con la profunda carga de crítica social y religiosa que están presentes en los textos de Arrabal nos lleva de inmediato a la alusión a dos referencias pictóricas básicas de El Bosco: la “Extracción de la piedra de la locura” (datada entre 1475 y 1480)⁸ y “La nave de los locos”⁹, cuya lección es de permanente actualidad. Como se sabe, el cuadro de El Bosco guarda estrecha relación con la famosa obra homónima escrita por el alemán Sebastian Brant en 1494¹⁰. De ahí podríamos saltar al *Elogio de la locura*, de Erasmo de Rotterdam (1511), y su feroz crítica social.

El siguiente hito de nuestro itinerario habrá de ser necesariamente uno de los locos más famosos de la literatura universal: Don Quijote de la Mancha. De hecho, la relación de don Quijote con el cuadro del Bosco ha sido puesta de manifiesto por Agustín Redondo (2006: 141), quien relaciona el embudo del cuadro con la bacía de

⁷ Los cuatro textos proceden de Arrabal (1984), aunque habían sido publicados en su original francés en 1963.

⁸ En este caso concreto la consulta de Wikipedia puede resultar de interés, combinada con el video creado por el Museo del Prado (donde está este cuadro), consultable en: https://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/la-extraccion-de-la-piedra-de-la-locura-de-el-bosco/?pm_cat=7&pm_subcat=90&pm_video=on&pm_audio=on&pm_interactivo=on

⁹ http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a2/Jheronimus_Bosch_011.jpg Consulta 20-12-2013.

¹⁰ González Hernando (2012: 81) relaciona también estas obras en un artículo que resulta de gran utilidad para el docente que decida realizar la explotación didáctica que aquí apuntamos, pues aún el rigor científico y el afán divulgativo y recoge un interesante apéndice iconográfico en las pp. 87-88.

don Quijote¹¹. Aunque el itinerario podría dilatarse a lo largo de los siglos siguientes, daremos un salto a la literatura del siglo XX, y lo haremos de la mano de otro autor canónico, que tituló así una de sus obras porque precisamente quería cifrar el retrato de una época. Me refiero a Pío Baroja: *La nave de los locos* (1925: 1171-1172), de donde procede el siguiente fragmento ilustrativo¹²:

La nave de los locos, el carnaval o carro naval, símbolo de la gran locura de los mortales, era el barco de la humanidad, que marcha por el mar proceloso de la vida, y en el cual se albergan los mayores disparates.

La nave de los locos era la feria de todo el mundo, de Gracián; la feria de todo el mundo, en donde todo el mundo va de cabeza.

La nave de los locos podía contener los tripulantes de este planeta absurdo, que gira como un trompo alrededor de sí mismo y alrededor del sol, quien también marcha de cabeza a la constelación de Hércules, no sabemos con qué inconfesables fines.

Hermana en intención de *Las danzas de la Muerte*, así como éstas querían demostrar la igualdad de los hombres ante el sombrío esqueleto, con su guadaña y su reloj de arena, *La nave de los locos* quería probar la universalidad de la tontería y de la estulticia humana y el reino absoluto de la Dama Locura.

Grandes y pequeños, altos y bajos, reyes y mendigos, próceres y menestrales, sabios e ignorantes, santos y casquivanas, gentes de cerebro eruptivo y ardiente como el cráter de un volcán, y gentes de cráneo sólido, como hecho de hierro colado y relleno de cemento, entraban a bordo de este barco. Todos los animales bípedos, adornados con coronas o monteras, cachuchas o sombreros de copa, se alistaban, por un motivo o por otro, en la turba de los estultos.

Esta acusación de estulticia absoluta y nouménica a nadie podía ofender, y *La nave de los locos* era, al mismo tiempo, el martes de Carnaval y el miércoles de Ceniza, la risa loca y pánica de las lupercales y el polvo en la frente de las iglesias cristianas.

Siguiendo la cronología podemos saltar al ámbito hispanoamericano, de la mano de Alejandra Pizarnik (1968) y Pedro Gómez Valderrama (1984), o a literatura estadounidense (con Katherine Anne Porter (1962)), para volver de nuevo a la literatura peninsular con la original obra de Camilo José Cela (1999) titulada *Homenaje al Bosco, II. La extracción de la piedra de la locura, o El inventor del garrote*, muy útil para nuestro propósito tanto por la multiplicidad de referencias que hay en ella a diversos hitos fundamentales de la historia literaria.

¹¹ Debe remitirse a la excelente página del Quijote interactivo creada por la Biblioteca Nacional (<http://quijote.bne.es/libro.html>), que contiene recursos pictóricos, musicales, cinematográficos, reproducciones de ediciones...

¹² Esta novela tiene especial valor didáctico para nuestros alumnos porque contiene el "Prólogo casi doctrinal sobre la novela", que constituye la respuesta de Baroja a las ideas sobre la novela de Ortega y Gasset.

Para terminar nuestro periplo, en aras de la brevedad daremos un salto temporal y genérico para llegar al siglo XXI de la mano de Loquillo y su disco editado en 2012 bajo el título *La nave de los locos*, que es precisamente el de la primera canción (el subtítulo de la cual resulta también de mucha utilidad para nuestra asignatura: “Sin novedad en el paraíso”), del que copio a continuación la letra de la canción que da nombre al disco::

Mar está en el paro, Rosa hace terapia
 María compra en la herboristería
 Jaime está en la cárcel, cuarta galería
 Ramón tiene un bar, su hermana va a votar
 a Dani le han crecido ya un par de hijos
 Oriol se pelea por un puesto fijo
 eunucos, don juanes, tenores, sopranos
 curas, policías, reyes o payasos
 políticos, *barmans*, ladrones, soldados
 Y yo bailo el rock, uoo, uoo [estribillo]
 Y estamos aquí, sin poder decir
 que todos son iguales, pues no conocemos
 a todos el mundo ya se ha hecho un pueblo
 somos la clase media, soy uno más de ella
 sabemos que hay de todo pero que muy pocos
 que los sueños febriles son para nosotros
 Y yo bailo el rock, uoo, uoo [estribillo]
 Con rabia y ternura y con desespero
 por ti, por mí, por todos los que quiero
 yo bailo el rock...
 Y yo bailo el rock, uoo, uoo [estribillo]

Y si desea ampliarse el círculo, aún podríamos citar a otros autores, como Cristina Peri Rossi (1989), que también tiene una novela titulada titulada *La nave de los locos*¹³.

En definitiva, este itinerario nos permitiría, a partir del uso de microrrelatos, hacer un recorrido desde la Edad Media a nuestros días, por diferentes manifestaciones artísticas (literatura, pintura, música) y desde literaturas diferentes, con un denominador común (la locura y la verdad) que permite explicar las claves de nuestro tiempo. Para concluir: la minificción no se defiende aquí como texto capital que reemplace el uso de textos canónicos, pero sí como útil portillo de entrada, como esfuerzo de síntesis que permite trazar itinerarios (como el que acabamos de ejemplificar) que nos ayuden a completar el círculo de la cultura, para que esa cultura sea verdaderamente creadora de conciencias críticas. Pero para alcanzar todo ello es necesario un método de trabajo, del

¹³ Para trabajar esta obra desde un punto de vista interdisciplinar resulta de interés el artículo de Veciana Romeu (2012).

que aquí solo he podido plantear un esbozo que espero poder desarrollar en un futuro proyecto de mayor alcance.

Referencias bibliográficas

- Andres-Suárez, Irene (ed.) (2012). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Madrid: Cátedra.
- Arrabal, Fernando (1984). *La piedra de la locura*. Barcelona: Destino. Introducción y notas al texto por Francisco Torres Monreal.
- Azorín. *Lecturas españolas* (1938). Madrid: Espasa-Calpe [1952].
- Baroja, Pío (1925). *Obras completas IV. Memorias de un hombre de acción, II*. Barcelona: Círculo de Lectores. Edición de José-Carlos Mainer. Revisión de textos de Juan Carlos Ara Torralba [1997].
- Cela, Camilo José (1999). *Homenaje al Bosco, II. La extracción de la piedra de la locura, o El inventor del garrote*. Barcelona: Seix Barral.
- Fumaroli, Marc (2007). *La educación de la libertad*. Barcelona: AtmArcadia. Epílogo de Carlos García Gual.
- Gómez Valderrama, Pedro (1984). *La Nave de los locos y otros relatos*. Madrid: Alianza.
- González Hernando, Irene (2012). “La piedra de la locura”, *Revista Digital de Iconografía Medieval*. vol. IV, nº 8, pp. 79-88. Disponible en <https://www.ucm.es/data/cont/docs/621-2013-11-21-PIEDRA%20DE%20LA%20LOCURA.%20Irene%20Gonz%C3%A1lez%20Hernando.pdf> (consulta: 20/12/2013)
- Gracida, Ysabela y Lomas, Carlos (eds.) (2007). “La minificción en el aula”, monográfico de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 46 (julio). Pp. 9-63.
- Gullón, Germán (2010). *El sexto sentido. La literatura en la era digital*. Vigo: Academia del Hispanismo.
- Landow, G.P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Mendoza Fillola, Antonio (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza Fillola, Antonio (2000). *Lecturas de museo: orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Mendoza Fillola, Antonio y Romea, Celia (coords.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.

- Orovio, Ignacio (2013). “De cómo la desaparición de eruditos como Riquer va dejando la cultura en manos de la wiki”. *La Vanguardia*, 19/09/2013. P. 32.
- Peri Rossi, Cristina (1989). *La nave de los locos*. Barcelona: Seix Barral.
- Pizarnik, Alejandra (1968). *Extracción de la piedra de locura*. En: Pizarnik, Alejandra. *Prosa completa*. Barcelona, Lumen. Edición a cargo de Ana Becciu; prólogo de Ana Nuño [2000].
- Porter, Katherine Anne (1962). *La Nave de los locos*. Barcelona: Quaderns Crema. Traducción de Mari Carmen Llerena [1996].
- Redondo, Agustín (dir.) (2006). *Releyendo el Quijote, cuatrocientos años después*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- Riquer, Martín de, y Valverde, José María (1984-1986). *Historia de la literatura universal*. Barcelona: Planeta. 10 vols.
- Ródenas de Moya, Domingo (2010). “Consideraciones sobre la estética de lo mínimo”. En Roas David (comp.) (2010). *Poéticas del microrrelato*. Madrid: Arco/Libros. Pp. 181-208.
- Sotelo Vázquez, Adolfo (2013). “Valle-Inclán: tradición y modernidad”. *Bradomín. Revista de estudios sobre Ramón del Valle-Inclán e o seu tempo*, nº 4. Pp. 43-62.
- Veciana Romeu, María del Mar (2012). “El espectáculo de la creación: intertextualidad y nomenclatura en *La nave de los locos*, de Cristina Peri Rossi”. En Rafael Alemany Ferrer y Francisco Chico Rico (eds.). *Literatura i espectacle / Literatura y espectáculo*. Alicante: Universidad de Alicante-SELGYC. Pp. 605-612.
- Vila-Matas, Enrique (2013). “Propuesta de cambio”. *El País*, 19/11/2013. P. 42.
- Villanueva, Darío (2012). “Literatura y galaxias de la comunicación”. En Rafael Alemany Ferrer y Francisco Chico Rico (eds.). *Ciberliteratura i comparatisme / Ciberliteratura y comparatismo*. Alicante: Universidad de Alicante-SELGYC. Pp. 339-359.
- Zavala, Lauro (comp.) (1999). *Lecturas simultáneas: la enseñanza de lengua y literatura con especial atención al cuento ultracorto*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

APLICACIONES DE LA INTERTEXTUALIDAD Y LA MINIFICCIÓN AL DESARROLLO METACOGNITIVO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Pedro Hilario Silva
Universidad Complutense de Madrid
pedrojhi@edu.ucm.es

“Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe qué será... “.
Italo Calvino

Resumen

La presente propuesta parte del análisis de las posibilidades que ofrece la minificción, dentro de las redes multimedia e hipertextuales, a la hora de abordar la comprensión lectora como proceso interactivo. Para ello, y sobre las base de los trabajos sobre transtextualidad literaria de Gérard Genette, los estudios sobre el intertexto lector de Medonza Fillola, la noción funcional de transmedia defendida por Henry Jenkins, o el desarrollo conceptual que del hipertexto hacen autores como George P. Landow, el presente trabajo intenta mostrar cómo la minificción, entendida en sentido amplio y en tanto elemento privilegiado de este tipo de constelaciones multidisciplinares, nos ofrece diversas posibilidades de actuación didáctica a la hora de trabajar, no solo las diferentes estrategias, destrezas y habilidades que caracterizan una lectura competente, sino también el desarrollo de diferentes procesos metacognitivos aplicables a dicha actividad.

Palabras clave: minificción, fábulas, intertextualidad, lectura activa, metacognición.

Abstract

The present proposal comes from the analysis of the possibilities minifiction offers, within multimedia and hypertextual webs, when they deal with the reading comprehension as an interactive process. For it and based on Gerad Genette's works about literary transtextuality, Mendoza Fillola's studies about the reading intertext, the functional notion defended by Henry Jenkins, or the conceptual development that authors such as George P. Landow makes about hypertext, this work tries to show how minifiction, understood in a wide sense and as a privileged element in this kind of multidisciplinary constellation offers us diverse possibilities of didactic action when you work, not only the different strategies, skills or abilities which characterize a competent reading, but also the development of the different methacognitive processes applicable to the activity.

Keywords: minifiction, fables, literary transtextuality, competent reading, methacognitive processe

La configuración de las Redes Multimedia de Significación (RMS) y su repercusión en la lectura activa de textos

Existe, como sabemos, una intensa y funcionalmente activa relación entre la construcción textual literaria y la complejidad de un sistema artístico que, tal y como lo conocemos, puede definirse a partir de un sinnúmero de continuas y múltiples dinámicas de relación y correspondencia, basadas tanto en la construcción de espacios de complementariedad y proximidad como en la aplicación y desarrollo de técnicas creativas comunes. Una enorme variedad de fórmulas de dependencia textual: fusiones, trasvases, cesiones, acogimientos, influencias, intersecciones, infiltraciones, contaminaciones, perversiones, travestismos, modificaciones, actualizaciones, apropiaciones y simulaciones, que genera una panoplia de actividades de conexión sobre la que se instaura un universo cultural complejo, pleno de correspondencias y conexiones intermediales, cuya funcionalidad resulta de enorme relevancia e interés, desde el punto de vista de la creación e interpretación textuales.

Ciertamente la cuestión de la interacción entre textos artísticos y sus derivaciones críticas no es ninguna novedad, de hecho se trata de un fenómeno presente desde siempre dentro del universo artístico, hasta el punto de que, en cualquier momento de su historia, podemos hablar de este universo como de un ámbito de naturaleza fuertemente interartística. Sin embargo, tal actividad interdisciplinaria se ha visto fuertemente intensificada en los últimos tiempos como consecuencia de la irrupción de los nuevos sistemas de expresión y reproducción artística y de una mayor libertad a la hora de enfrentarse al texto como realidad comunicativa. No podemos dejar de constatar, por lo tanto, que nos encontramos ante una situación que, entre otras cosas, hace que sea más necesario que nunca la consideración de la textualidad desde una perspectiva semiótica global, al tiempo que se reclama la extensión conceptual de la noción de texto para hacerla más acorde con este tejido interdisciplinar. Al fin y al cabo, como señala José Manuel Querol (2007), refiriéndose al campo literario, pero aplicable al campo artístico general:

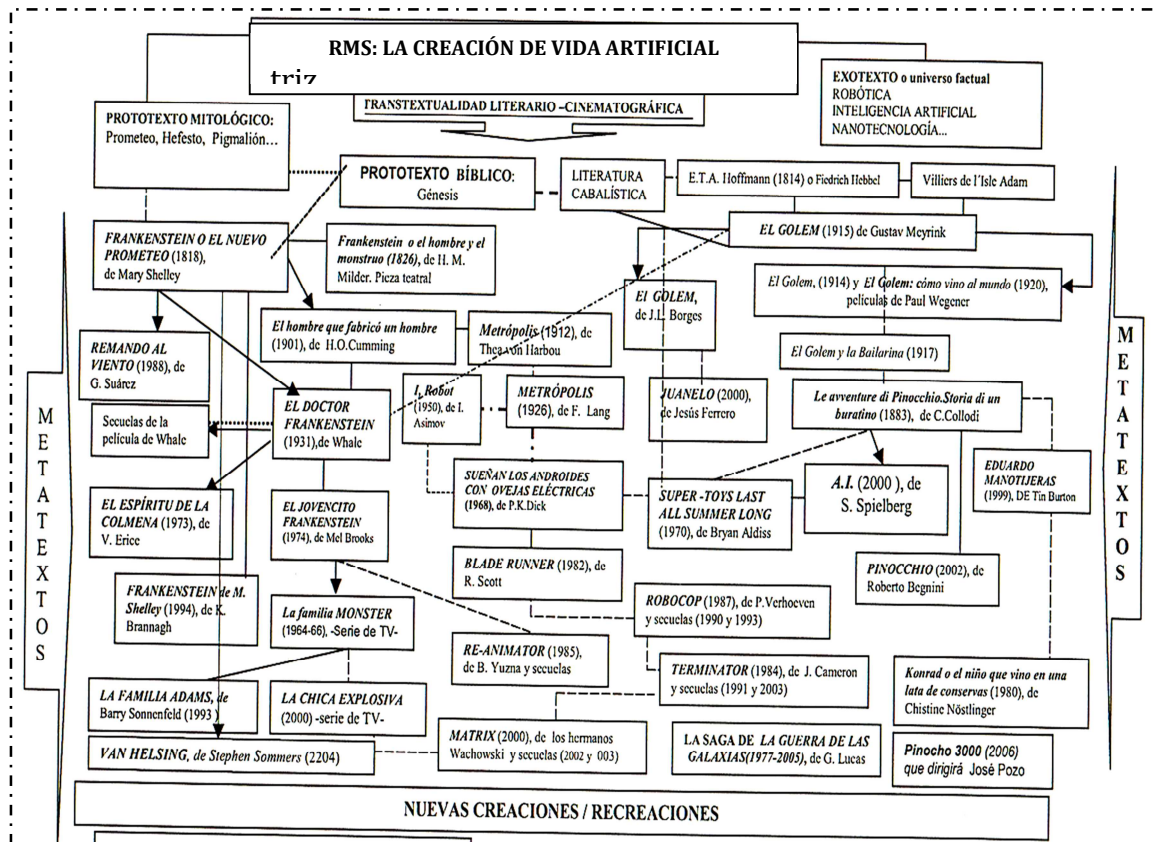
Un texto sea una realidad lingüística única e independiente en su construcción material no implica de ninguna manera que, como producto social, esté en modo alguno aislado, tenga un comportamiento monódico y no presente diversas formas de interrelación en la *koiné* general de los discursos literarios. Es más, las relaciones de dependencia textual entre dos o más productos literarios pueden, en muchos casos, sorprender por su capacidad generadora de nuevos productos así como por las relaciones que pueden evidenciarse entre ellos.

Asentada más fuertemente que nunca, sobre nociones como la de *intertexto lector* propuesta por el profesor Mendoza Fillola (2012) en referencia a la funcionalidad explícita que posee la dimensión intertextual en el proceso de significación textual, conceptos como el de hipertextualidad expuesto por G. Landow o intuiciones como la transmediación, postulado inicialmente por el mediólogo estadounidense Henry Jenkins sobre la idea de que el universo ficcional no puede entenderse como la suma de ficciones provenientes de medios cerrados, sino como una amalgama de producciones intersemióticas interactivas, nuestra realidad como receptores nos enfrenta, como nunca, a una noción de texto que se expande, además, inevitablemente hacia espacios que van más allá de las evidentes dimensiones valorativas del texto como realidad “poético-productiva”.

Es en este contexto en el que la existencia de lo que hemos denominado RMS, esto es, Red Multimedia de Significación, adquiere su relevancia, puesto que guarda relación con el hecho de que, en consonancia con la naturaleza interartística del universo cultural que las incluye, existen en las obras artísticas ciertos indicadores que, aunque sean asumidos como rasgos propios, suponen, sin embargo, la actualización intencional de experiencias lectoras diversas, ya sea como reproducción de un cierto código, como desarrollo de una estructura discursiva o como propuesta de un determinado desarrollo temático, por citar algunos de sus campos de incidencia. La configuración de estas RMS es de muy diversa naturaleza y dimensión, y depende en gran medida del interés, intención o capacidad que aquel que las genera. No se trata, de acuerdo con esto, de que, por ejemplo, lo pictórico absorba lo literario o de que lo literario se asimile a lo fílmico, sino de recoger estímulos y traducirlos como base para la apertura de específicos espacios de construcción y generación de sentido. El texto escrito, las pinturas, las películas, las tiras cómicas... podrán percibirse, así, no como medios disyuntivos, opuestos, sino como formas complementarias que contribuyen a dar forma a ofertas textuales que se suman y refuerzan para cubrir nuestras necesidades tanto creativas como de información y conocimiento. Al fin y al cabo, como le hace decir Javier Marías a uno de los personajes de su novela *Corazón tan blanco* (1996):

Llega un momento en que uno confunde lo que ha visto con lo que le han contado, lo que ha presenciado con lo que sabe, lo que le ha ocurrido con lo que ha leído, en realidad es milagroso que lo normal sea que distingamos, distinguimos bastante a fin de cuentas, y es raro, todas las historias que a lo largo de la vida se oyen y ven, con el cine, la televisión, el teatro, los periódicos, las novelas, se van acumulando todas y son confundibles.

Fijemos, por ejemplo, en la RMS elaborado alrededor de las posibilidades transtextuales de la idea de creación de vida artificial (IMAGEN 1).



(IMAGEN 1)

Resulta indudable que un texto como el de Ana María Shua, titulado: *Golem y rabino*,

¡No me obedezcas! —ordenó su Amo al perplejo Golem que, ansioso por cumplir su orden, la desobedeció al instante, mostrándose aún más servil que de costumbre.

Establece su inclusión en la RMS anterior de una manera funcional, pues evocará otros textos de la misma para completar el sentido, una acción que se inserta en su propia naturaleza interna, hasta el punto de que construir su sentido, es construir su intertexto. La ironía que ofrece el “Golem y rabino”, como acto comunicativo, se construye más que desde posibles procesos internos de significación como una propuesta proyectada hacia fuera.

Aunque, con respecto a ellos, la existencia de las RMS posee una evidente relevancia, este tipo de entramados no se ciñe únicamente a aquellos textos cuya naturaleza interna se define, como el anterior, a partir de su naturaleza intertextual, sino que esta incidencia se proyecta igualmente en los diferentes modos en que todos los textos pueden llegar a relacionarse unos con otros dentro de cada semioesfera. De

hecho, podríamos decir que la lectura de cualquier texto puede modularse significativamente de acuerdo al tipo de conexiones que podamos plantear a su alrededor en un determinado momento. No olvidemos que uno de los factores fundamentales a la hora de leer un texto es nuestra capacidad de realizar conexiones, y que nuestro acceso al texto, de acuerdo incluso con el tipo de lectura que somos capaces de hacer (recordemos que, con respecto a esto, Eco habla de lectores modelo y lectores aberrantes, como los puntos extremos de un abanico lector) estará fuertemente mediatizada por ella¹. Al fin y al cabo, incluir un texto en una serie, esto es, la introducción de la obra dentro de una galaxia o red textual, propia de un autor o de diferentes autores, genera en dicho conjunto o serie unos automatismos de sentidos que redundan de formas diferentes en sus integrantes. La pertenencia de un texto, pues, al conjunto hipertextual que configura la RMS le otorga no solo una coherencia como miembro del mismo, sino que implica posibles procesos de resignificación de diferente intensidad, muchos de ellos ni tan siquiera buscados inicialmente y que derivan de la propia correlación de significados que dimanan de la serie. Recordemos, por ejemplo, procesos creativos como el daliniano mecanismo paranoico-crítico, por el cual el pintor catalán, a partir de procesos de asociación, condensación, desplazamiento, no solo promueve un proceso de transformación o subversión de la realidad, sino que lo hace mediante el establecimiento de conexiones que se repiten en su obra de forma constante: la expresión de lo duro frente a lo blando, de lo objetivo frente a lo subjetivo, de la realidad frente a la irrealidad, del deseo frente a la razón..., de modo que la puesta en serie de estas obras hace que el texto adquiera un sentido que de otro modo no tendría.

Hacia una posible aplicación funcional y metacognitiva de las RMS

¿Cuál es la lectura correcta de un texto? ¿Podemos hablar de una lectura única? Obviamente, hoy en día, nadie niega, desde la divergencia entre producción textual y comprensión, que cada texto da lugar a un proceso inacabable de lecturas. De modo que podríamos decir que todo texto, como hecho enunciativo que es, pone siempre en relación una intención comunicativa, que es competencia del emisor, y una interpretación que debe actualizar dicha intención, acción que responde, por su parte, al

¹ Y no solo nos estamos refiriendo aquí al hecho probado de que, como señala Isabel Alonso (2007), cada vez que recibimos un mensaje, nuestro cerebro lo interpreta solo si puede establecer conexiones con alguno de los esquemas ya existentes en nuestra memoria". En "Fórmulas de intervención para mejorar la comprensión en inglés en el aula de primaria: hacia la formación de una ciudadanía plurilingüe" (pp. 66).

marco de actuación del receptor destinatario y al modo en que este interpreta inevitablemente el texto desde sus circunstancias personales, pero también desde sus intereses, lo que propicia, incluso, la existencia de lecturas ideológica o socialmente sancionadas o impuestas.

En este contexto, la repercusión que un concepto como el de las RMS puede tener para la construcción de nuestros alumnos como receptores activos, resulta significativa, ya que, por ejemplo, el choque cognitivo a que puede dar lugar una expansión textual divergente o el modo en que accedemos a otro texto como ejemplo de la lectura de otro receptor muy alejado a nuestra forma de pensar o ver el mundo pueden descubrir nuevas dimensiones significantes que, sin duda, incidirán, en nuestra lectura. Pensemos, por ejemplo, en el modo en que la RMS que gira en torno a la figura mítica de la sirena convierte a estos personajes en el poema de Jesús Hilario Tundidor, “Visión de la sirenas” (*Las llaves del reino*: Hiperión, 2000) en ejes de “una hermenéutica emocional”:

Helas aquí. De plata y hermosura.
 Se desvanecen, aparecen, huyen
 y la noche lunar las trae de nuevo.
 ¿Oyes su canto? ¿Creación o disturbio,
 finitud o deseo? Cantan, danzan
 y en la rocosa isla se perfilan
 como en un decorado: Oro, belleza,
 inmortal juventud, vida perenne,
 ¿son sí mismas?, ¿son acaso sus dones?
 Disfrútalas, míralas, no te distraigas
 que su luciente voz y cauto juego
 en toda la extensión son concedidos.
 Complácete, no te apresures, goza
 en su contemplación su aparición,
 inquiere el tiempo, escucha y sé parco.
 Pues todo es solo un viento sobre el agua
 marina y ya amanece y no hay nada.
 No volverás a contemplarlas nunca.

Mientras que un texto como *¿Sirenas?* de Ana María Shua, perteneciente a la misma RMS, nos ofrece, al subvertirlo humorísticamente, un sentido muy distinto del prototexto mítico:

¿SIRENAS?

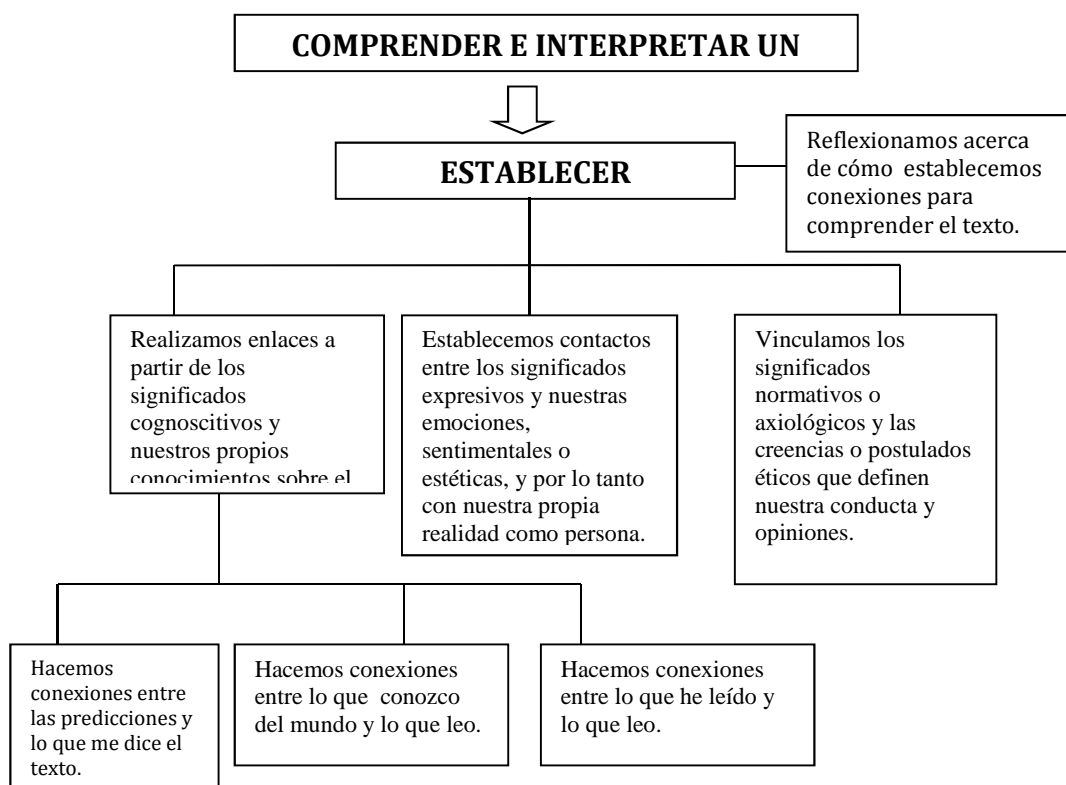
Lo cierto es que las sirenas desafinan. Es posible tolerar el monótono chirrido de una de ellas, pero cuando cantan a coro el efecto es tan desagradable que los hombres se arrojan al agua para perecer ahogados con tal de no tener que soportar esa terrible discordancia. Esto les sucede, sobre todo, a los amantes de la buena música.

La cigarra y la hormiga. La minificción aplicada al desarrollo de los procesos metacognitivos de la lectura

Cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprender un texto, deben ser conscientes de qué estrategias y procedimientos utilizan a la hora de acceder tanto a la información explícita como a la implícita, la cual, como hemos señalado, posee una dimensión muy compleja que integra tanto elementos textuales como exotextuales. Ayudar a nuestros alumnos a conocer ambas dimensiones textuales y hacerles conscientes de los mecanismos que se ponen en juego a la hora de acceder a ambas, permite contribuir, no solo, al desarrollo de su habilidad comprensiva, sino también a promover la conciencia y el control personal sobre la misma. En este sentido, nuestra propuesta quiere contribuir a lograr lectores que no solo apliquen las estrategias cognitivas necesarias para la comprensión de textos, sino que sean capaces de reflexionar acerca de ellas y regularlas según los requerimientos del texto; es decir, quiere actuar desde la dimensión epistémica y procedimental del aprendizaje con el fin de que el alumnado desarrolle su competencia como lector, al tiempo que aprende a conocer lo que hace para ello. De forma general, la metodología que vamos a plantear está basada en las funciones y las fases que propone Andrés Calero (2011:81) a la hora de lograr, durante el aprendizaje de las distintas estrategias de comprensión lectora, cierto desarrollo metacognitivo de conocimiento y autorregulación: la fase de clarificación y modelaje, la de aplicación y perfeccionamiento y la de autoevaluación. Sobre esta base, nuestro planteamiento supone aceptar que la mejora de la competencia lectora implica necesariamente la mejora de las estrategias y habilidades que ponemos en funcionamiento cada vez que leemos. Abordar cada una, sin olvidar que el resultado final surge de la interacción que establezcamos entre ellas, nos parece la manera más adecuada de plantear la enseñanza y aprendizaje de esta competencia.

A modo de ejemplo, vamos a centrar nuestra propuesta en una de las competencias metacognitivas más reconocibles: *hacer conexiones*; esto es, unir determinados atributos propios del texto leído con atributos de otros textos, el entorno sociocultural y la experiencia personal del que lee. Como sabemos, en tanto lectores, todos contamos con una serie de conocimientos previos que aplicamos a la hora de leer. Las conexiones que realizamos entre lo que sabemos y lo que leemos, por un lado, provoca que el texto leído nos atraiga de un modo u otro; y, por otro, determina que la profundidad de nuestra lectura sea mayor o menor. Como sucede con el resto de

estrategias, *hacer conexiones* supone llevar a cabo actividades diversas y aplicar habilidades específicas, e implica la existencia de segmentos de conocimientos metacognitivos sobre los que los estudiantes pueden reflexionar y cuyo uso deben aprender y ser capaces de autoevaluar (Vid. Calero, 2011:70). En este sentido, cuando hablamos de lectura y conexiones podemos llegar a establecer la existencia de diferentes tipos que tienen que ver con las formas básicas de significación a los que nos hemos referido con anterioridad: las cognoscitivas, las expresivas y las normativas. En consonancia con ello, es posible establecer diferentes actuaciones: realizar enlaces a partir de los significados aportados y nuestros propios conocimientos sobre el mundo; establecer contactos entre los significados expresivos y nuestras emociones, sentimentales o estéticas y, por lo tanto, con nuestra propia realidad como persona (por ejemplo, el modo en que nos identificamos o no con los personajes) y, por último, vincular los significados normativos o axiológicos con las creencias o postulados éticos que definen nuestra conducta y opiniones. Esta triple dimensión de la estrategia trabajada, permite segmentarla en distintos componentes (IMAGEN 2), y sobre ellos organizar y secuenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje que pretendemos implementar (Calero 2011:72).



(IMAGEN 2)

Fase de clarificación y acceso al conocimiento

Durante esta fase, llevaremos a cabo un proceso de modelaje mediante la estrategia de reflexionar en voz alta de forma conjunta. Antes de cada lectura, establecemos un punto de partida común a través procedimientos que permiten que el alumno se familiarice con el tipo de texto que vamos a utilizar, en nuestro caso, las fábulas (como ejemplo de relato minificcional), al tiempo que conoce la naturaleza y significado de la estrategia de lectura que vamos a trabajar a partir de dicho tipo de texto. De otra parte, dado que toda nuestra propuesta gira alrededor de un texto concreto, la fábula: *La cigarra y la hormiga*, como ejemplo de minificción, y de su pertenencia a una RMS intertextual, presentaremos estos elementos como punto de partida y eje de la propuesta. La lectura directa de las versiones clásicas de la fábula de Esopo (como prototexto) y las de La Fontaine y Samaniego como hipertextos nos permitirá, además, por un lado, abordar, el contenido del texto y el concepto de fábula, y, por ende, la dimensión genérica de este tipo de texto como relato y texto didáctico-argumentativo y, al mismo tiempo, introducir al alumno en el concepto de RMS, al hacer explícitos una serie de vínculos intertextuales de distinta categoría sobre los que es posible establecer un mapa de significaciones complementario, y diverso en su entramado semántico. Siguiendo a Calero, la primer parte la realizaremos a partir de una serie de preguntas y respuestas, dirigidas por el profesor y cuya finalidad no es otra que los alumnos comprendan cómo, al leer, realizamos determinadas e inevitables conexiones.

De acuerdo con lo dicho, antes de acceder al texto, hablamos del título y planteamos cuestiones del tipo: ¿Cuando leemos el título, en qué tipo de animales pensamos? ¿Qué nos viene a la mente al saber que uno de los personajes es una hormiga, y el otro es una cigarra? Con toda seguridad, cuando hablamos de hormigas pensamos en unos animales que viven en comunidad, son trabajadores, cooperadores, pacientes y perseverantes (además, podemos acceder en el acto a información sobre ellas en textos como el del <http://loquelediga.com/lo-que-las-hormigas-nos-ensenan-sobre-el-trabajo-en-equipo>) y, por el contrario, cuando pensamos en las cigarras, pensamos en seres holgazanes, que prefieren cantar antes que trabajar; pero, ¿qué hay de cierto en ello? ¿Merecen las hormigas su fama de previsoras y afanasas? ¿Merecen las cigarras su fama de músicas y holgazanas? Según la revista *Muy Inteserante* ([http://www.muyinteresante.es/naturaleza/preguntas-respuestas/que-hay-de-cierto-en-la-](http://www.muyinteresante.es/naturaleza/preguntas-respuestas/que-hay-de-cierto-en-la)

[fabula-de-la-cigarra-y-la-hormiga](#)) podemos decir que en cierto modo sí. De hecho las **hormigas “obreras”** viven dedicadas a cortar, acarrear e integrar hojas en el jardín de hongos del que se alimentan; mientras que la hormiga reina pone huevos, los soldados protegen el nido y las "trabajadoras de la basura" recogen el material inservible y lo colocan en vertederos. Por su parte, las **cigarras, al menos los machos**, pasan el verano "cantando" –producen un sonido con unas membranas llamadas timbales- y encaramados a un árbol, de cuya savia se alimentan. De manera que podemos decir que al menos algunas cualidades de ambos son tenidas en cuenta a la hora de construir el relato. De modo que más allá de reparar en que ambos animales son un determinado tipo de insectos, con toda seguridad realizaremos ciertas disquisiciones que, si bien tienen que ver con ese hecho, guardan sobre todo relación con un determinado marco interpretativo general. Cuando decimos que una persona es tal o cual animal, por ejemplo, un león, ¿qué queremos decir exactamente? En efecto, que es valiente y poderoso. Es decir, a veces, para decir las cualidades de las personas nos servimos de las cualidades de los animales. ¿Qué pensaríamos si alguien te dijera que eres como una hormiguita? Seguramente que eres un persona trabajadora, paciente. Designar una cualidad aplicable a un ser humano, citando un animal que la posea, es un mecanismo de caracterización, muy corriente, y suele suponer, además, un proceso semántico por el cual se produce una transformación simultánea: se intensifica una cualidad real o ficticia del animal base de la metáfora y se aplica al mismo tiempo al ser humano, con la consiguiente animalización. Son metáforas muy habituales, en las que unas resaltan cualidades positivas y otras, defectos. De manera que sabemos que el texto, aunque aparentemente nos habla de animales, en el fondo nos está hablando de comportamientos humanos, de maneras de ser. Una vez establecida la conexión entre lo que vamos a leer y la realidad a través del título pasamos a determinar cuál es la relación entre esa realidad y el texto. Pasamos a leer el cuento de Esopo, que hemos tomado como prototexto de nuestro RMS.

La cigarra y la hormiga

El sol del verano ardía sobre el campo. La cigarra cantaba a toda voz en las largas horas de la siesta, tranquilamente sentada en una rama. Comía cuando se le antojaba y no tenía preocupaciones.

Entretanto, allá abajo, las hormigas trabajaban llevando la carga de alimentos al hormiguero.

Terminó el verano, quedaron desnudos los árboles y el viento comenzó a soplar con fuerza. La cigarra sintió frío y hambre. No tenía nada para comer y se helaba. Entonces fue a pedir auxilio a sus vecinas, las hormigas. Llamó a la puerta del abrigado hormiguero y una hormiga acudió. La cigarra le pidió comida.

--¿Por qué no guardaste en el verano cuando abundaba? ¿Qué hiciste? -le preguntó la hormiga.

-- Cantaba -respondió la cigarra.

--¿Mientras yo trabajaba? ¡Pues ahora baila! -dijo la hormiga dándole con la puerta en las narices.

Debemos ser prevenidos y pensar en el futuro, para no vernos luego en dificultades.

Esopo

Cómo texto narrativo que es, el texto de Esopo incluye la serie de sucesos que les suceden a unos personajes a lo largo de un tiempo y en un espacio determinado:

- La cigarra se pasa el verano cantando y descansando
- La hormiga trabaja a brazo partido todo el verano bajo un calor aplastante y se aprovisiona de víveres para el invierno.
- Cuando llega el invierno, la hormiga se refugia en su casa donde tiene todo lo que le hace falta hasta la primavera.
- La cigarra pide ayuda a las hormigas y estas se la niegan. Se supone que la cigarra muere de hambre y frío.
- Se nos da un consejo, a partir de lo que se nos ha contado.

Estas secuencias de sucesos, frente a otros textos narrativos tienen una intención educativa que está directamente relacionada con las cualidades positivas y defectos adjudicados, de forma general, a los animales señalados en el título. Es decir, podemos plantearnos cuestiones del tipo: ¿Acertaremos si relacionamos el comportamiento de ambos en el relato, con lo imagen que tenemos de estos animales? También podemos preguntarnos si es factible relacionar el comportamiento de los personajes con nuestro propio comportamiento. Por ejemplo, en el trabajo de cada día ¿podemos ser como la cigarra? ¿En qué ocasiones podemos comportarnos como la hormiga? Además, es posible considerar si nos parece correcta la actitud de la hormiga o qué hubiéramos hecho en su lugar. Es decir, alrededor de la fábula surge la posibilidad de establecer relaciones reflexivas, conceptuales con lo que sabemos del mundo, pero que también realizar conexiones de tipo empático a partir de lo que sentimos y sabemos de nosotros mismos. Es decir, podemos darnos cuenta de que además de las necesarias relaciones con el mundo, el lector, a la hora de leer un texto, también se plantea conexiones con lo que siente o cree para comprender mejor lo leído.

Tras ello, pueden leerse los siguientes textos, que fueron escritos tiempo después, siguiendo la estela del texto de Esopo, por el francés Jean de La Fontaine y por el español Félix María Samaniego:

LA CIGARRA Y LA HORMIGA

En los felices días del verano, una cigarra alegre aprovechaba el calor cantando y bailando, mientras la sufrida hormiga no descansaba, en la búsqueda de comida que llevar a su casa.

La cigarra se burlaba de la hormiga y le decía:

— ¿No es más bonito gozar de la vida con bellas canciones, como yo hago, que trabajar todo el día como haces tú?

La hormiga callaba y seguía afanándose.

Pero llegó el invierno y, con los fríos, la cigarra guardó silencio y tuvo que refugiarse en cualquier agujero. Allí, sin nada que llevarse a la boca y casi helada, se acordó de la hormiga:

— Ella estará calentita en su casa y seguro que no le falta alimento en la despensa.

Iré a verla, pensó.

Acudió la cigarra al hormiguero y, zalamera, preguntó:

— ¿No tendrás, buena hormiga, algo para comer y un rincón caliente donde pasar el invierno?

Entonces la hormiga, muy enfadada, le contestó:

— Yo trabajaba duro en verano para no pasar hambre en estos días fríos, ¿qué hacías tú en el buen tiempo?

La cigarra tuvo que admitirlo:

— Yo cantaba y reía alegremente sin pensar en el futuro.

Y la hormiga le replicó:

— Pues ahora yo canto y me alegro, mientras tú sufres hambre y frío por culpa de tu holgazanería.

LA CIGARRA Y LA HORMIGA

Cantando la cigarra pasó el verano entero, sin hacer provisiones allá para el invierno. Los fríos la obligaron a guardar el silencio y acogerse al abrigo de su estrecho aposento. Viose desproveída del precioso sustento, sin moscas, sin gusanos, sin trigo y sin centeno. Habitaba la hormiga allí tabique en medio, y con mil expresiones de atención y respeto le dijo: “Doña Hormiga, pues que en vuestros graneros sobran las provisiones para vuestro alimento,

prestad alguna cosa con que viva este invierno esta triste cigarra que, alegre en otro tiempo, nunca conoció el daño, nunca supo temerlo. No dudéis en prestarme, que fielmente prometo pagaros con ganancias, por el nombre que tengo.”

La codiciosa hormiga respondió con denuedo, ocultando a la espalda las llaves del granero:

“¡Yo prestar lo que gano con un trabajo inmenso!

Dime, pues, holgazana: ¿Qué has hecho en el buen tiempo?”

“¿Yo?, dijo la cigarra, a todo pasajero cantaba alegremente, sin cesar ni un momento.

¡Hola! ¿Conque cantabas cuando yo andaba al remo?

¡Pues ahora que yo como, baila, pese a tu cuerpo!

F.M. de Samaniego

Una vez leídos, resulta sencillo, comprobar las múltiples conexiones que existen entre los tres. Se repite la secuencia de sucesos: Una cigarra que se pasa el verano cantando, y que al llegar el invierno se encuentra desprovista de alimento y acude entonces a casa de la hormiga para pedir sustento. Como en el prototexto, hay los textos de la Fontaine y Samaniego un claro y crudo didactismo, ya que es el trabajo incesante de la hormiga el que se ve recompensado con la supervivencia y la despreocupación de la cigarra se paga con la vida. Es decir, de todos los textos anteriores podemos extraer una misma enseñanza, en todos se produce la demostración de una tesis y se busca, con ello, lograr un cierto aprendizaje. De acuerdo con esto, resulta fácil de entender la necesidad de plantearnos cuestiones como las siguientes: ¿es posible expresar una misma intención a través de textos diferentes? ¿Un mismo mensaje puede transmitirse de maneras distintas? Considerando todos los textos anteriores en conjunto ¿qué enseñanzas de las siguientes pueden extraerse?

- La hormiga hacendosa y la cigarra holgazana.
- La hormiga egoísta y la cigarra víctima.
- La hormiga representa el ahorro y la Cigarra el ocio.
- La hormiga hacendosa que ayuda y enseña a la cigarra.
- La hormiga aburrída y la cigarra vital que le enseña a disfrutar de la vida
- La hormiga sabe que más vale prevenir que lamentar, y la cigarra no.

Por otro lado, dado que la enseñanza incluida en un texto puede ser explícita o tácita, también pueden relacionarse los textos a partir de su presencia o no en ellos. Esto nos conduce a la idea de **moraleja** como enseñanza que es posible encontrar en textos diferentes -enseñanza que puede presentarse el final, como remate o al principio, o que puede exponerse como una reflexión del narrador o ser manifestada por uno de los personajes- e implica siempre una intención que se desea transmitir como conclusión del conjunto de la obra. Al no ser necesaria su aparición explícita en un texto, el que lo haga puede interpretarse como que el autor se dirige intencionalmente al lector para decirle lo que tiene que entender, de manera que, frente a aquellos textos en los que no está expresada, y en los que el lector dispone de una mayor libertad de interpretación, la presencia de la moraleja explícita modula de manera más determinante, no solo su relación con el receptor, son también las conexiones con otros textos.

Considerando todo lo visto hasta el momento, es factible plantear cuestiones más generales, por ejemplo: ¿Podemos decir que, al leer un texto literario narrativo breve, de estructura generalmente binaria, que expone una tesis en desarrollo dinámico y demostrativo, y cuyos personajes suelen ser animales, estamos leyendo una fábula? ¿Podríamos incluir la fábula dentro del corpus de textos narrativos didácticos: apólogos, parábolas...? ¿Nos resultaría más fácil reconocer otras fábulas? ¿Podríamos decir, a partir de lo visto, cuál de los siguientes textos sería una fábula?:

<p>EL POZO Mi hermano Alberto cayó al pozo cuando tenía cinco años. Fue una de esas tragedias familiares que solo alivian el tiempo y la circunstancia de la familia numerosa. Veinte años después mi hermano Eloy sacaba agua un día de aquel pozo al que nadie jamás había vuelto a asomarse. En el caldero descubrió una pequeña botella con un papel en el interior. "Este es un mundo como otro cualquiera", decía el mensaje Luis Mateo Díez</p>	<p>EL ZORRO Y EL CUERVO Subido a un árbol sujetaba el señor cuervo con su pico un rico queso. Y la señora zorra, atraída por el olor, le habló de esta manera: - Buenos días, señor cuervo. ¡Qué bello sois y me lo parecéis! Si vuestro canto fuese igual a vuestras plumas sin mentir os digo que seríais el fénix de cuantas aves viven en los bosques. Oyendo el cuervo tales palabras, desbordado de alegría, abre el pico para lucir su hermosa voz, dejando caer el queso. Lo atrapa la zorra y le dice: - Sabed, señor cuervo, que todo adulador es un parásito de aquel que sin más lo escucha. Esta lección bien vale el queso. Avergonzado, juró el cuervo, aunque algo tarde, que jamás volverían a engañarlo.</p>
---	--

Como vemos, no resulta difícil hacer ver a los alumnos que al leer se producen diferentes procesos de comprensión relacionados con el acto de establecer conexiones; son procesos que promueven interacciones entre autor, lector y texto, y ponen en juego simultáneamente actividades intelectuales, afectividad, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento, y que todos ellos modulan nuestra comprensión. Como colofón a esta fase, redactamos, de acuerdo con las actividades señaladas, una ficha (IMAGEN 2),

en un lenguaje sencillo, en la que se recojan los distintos componentes de la estrategia trabajada. Los alumnos deben copiar esta ficha en su cuaderno, introduciendo una casilla en la que figure su nombre.

AL LEER, ESTABLEZCO CONEXIONES		
Título del texto leído:		
Alumno/a:		
TIPO DE CONEXIÓN	COMPONENTE	SUMA CONEXIONES
Realizamos enlaces a partir de los contenidos y nuestros propios conocimientos sobre el mundo.	Al leer el texto, hago conexiones entre las predicciones y lo que me dice el texto.	
	Al leer el texto, hago conexiones entre lo que conozco del mundo y lo que leo.	
	Al leer el texto, hago conexiones entre lo que he leído y lo que leo.	
Establecemos contactos entre nuestras emociones, sentimentales o estéticas, y lo que sentimos y pensamos.	Al leer el texto, me identifico con uno o varios personajes, con cómo son y sienten.	
	Al leer el texto, me identifico con las cosas que se dicen o con cómo está escrito.	
Vinculamos los significados normativos o axiológicos y las creencias o postulados éticos que definen nuestra conducta y opiniones.	Al leer el texto, me identifico con las ideas sobre... que se expresan el texto.	
	Al leer el texto, me identifico con el comportamiento de... con respecto a ...	

(IMAGEN 2)

Fase de aplicación y perfeccionamiento

Una vez introducidos los componentes de la estrategia, es el momento de que los alumnos apliquen lo aprendido y lo afiancen; para ello, nos serviremos del modo en que, por un lado, esta estrategia abarca desde la memoria dimensiones interculturales, interestéticas, intersemiótico-discursivas, intergenéricas que ponen en evidencia la potencialidad co-participante del conjunto; y, por otro, de la posibilidad de que el acceso a la misma es factible tanto individual como colectivamente. Este tipo de transferencia, que cede al alumno la responsabilidad de actuar sobre algo trabajado previamente, ejerce, como señala Calero, “una importante labor de andamiaje que da autonomía al lector en la aplicación individual de los componentes de cada estrategia” (2011:112). De acuerdo con ello, y obviamente considerando que los niveles y profundización de las relaciones variarán según el nivel de los alumnos, podemos plantear actividades que abarquen un amplio conjunto de conexiones diferentes,

conexiones que pueden establecerse, por ejemplo, sobre el modo en que se construyen ciertas relaciones intertextuales dentro de la RMS trabajada:

- Relato / Contrarrelato.
- Relato / Versiones modernizadas: temáticas, genéricas (convertir el texto narrativo en argumentativo, en prosa pasar a verso, en escritura a imagen), cronológicas.
- Relato / Expansiones fragmentarias o condensaciones temáticas (en publicidad, por ejemplo).
- Relato / Reducciones e incorporaciones del texto en otros textos.
- Relato / Adecuación a niveles y a posibles lectores.

Lógicamente, es nuestra labor que la elección de este conjunto de textos interrelacionados nos permita plantear cuestiones que sirvan como estímulo y guía para el trabajo que tiene que llevar a cabo al alumno. Veamos un posible ejemplo.

LA CIGARRA Y LA HORMIGA

Un caluroso verano, una cigarra cantaba sin parar debajo de un árbol. No tenía ganas de trabajar; solo quería disfrutar del sol y cantar, cantar y cantar.

Un día pasó por allí una hormiga que llevaba a cuestas un grano de trigo muy grande. La cigarra se burló de ella: -¿Adónde vas con tanto peso? ¡Con el buen día que hace, con tanto calor! Se está mucho mejor aquí, a la sombra, cantando y jugando. Estás haciendo el tonto, ji, ji, ji -se rió la cigarra -. No sabes divertirte...

La hormiga no hizo caso y siguió su camino silenciosa y fatigada; pasó todo el verano trabajando y almacenando provisiones para el invierno. Cada vez que veía a la cigarra, esta se reía y le cantaba alguna canción burlona:

-¡Qué risa me dan las hormigas cuando van a trabajar! ¡Qué risa me dan las hormigas porque no pueden jugar! Así pasó el verano y llegó el frío.

La hormiga se metió en su hormiguero calentita, con comida suficiente para pasar todo el invierno, y se dedicó a jugar y estar tranquila.

Sin embargo, la cigarra se encontró sin casa y sin comida. No tenía nada para comer y estaba helada de frío. Entonces, se acordó de la hormiga y fue a llamar a su puerta.

-Señora hormiga, como sé que en tu granero hay provisiones de sobra, vengo a pedirte que me prestes algo para que pueda vivir este invierno. Ya te lo devolveré cuando me sea posible.

La hormiga escondió las llaves de su granero y respondió enfadada:

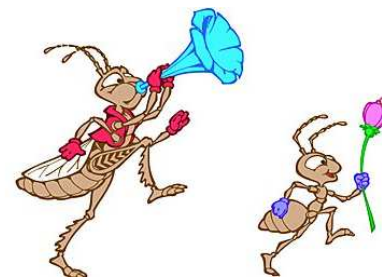
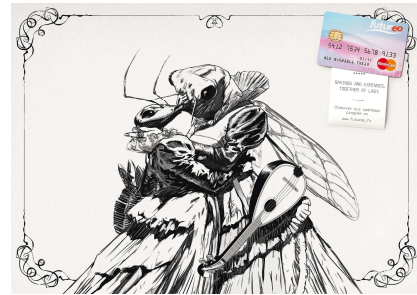
-¿Crees que voy a prestarte lo que me costó ganar con un trabajo inmenso? ¿Qué has hecho, holgazana, durante el verano?

-Ya lo sabes -respondió apenada la cigarra -, a todo el que pasaba, yo le cantaba alegremente sin parar un momento.

-Pues ahora, yo como tú puedo cantar: ¡Qué risa me dan las hormigas cuando van a trabajar! ¡Qué risa me dan las hormigas porque no pueden jugar!

Y dicho esto, le cerró la puerta a la cigarra. A partir de entonces, la cigarra aprendió a no reírse de nadie y a trabajar un poquito más.

Adaptación de la fábula de LA FONTAINE en <http://www.bme.es/peques/ELBUSINFANTII/MATERIALES/CUENTOS/verano/cigarra.htm>



La verdadera historia de 'La Cigarra y la Hormiga':

Hazlo. Todo. Ya. Soñar es gratis. Por ahora. Cansado de hacer de hormiga, uno se reivindica cigarra, qué le vamos a hacer

La hormiga y la cigarra

La hormiga se despidió de la cigarra y volvió a su casa. Una vez dentro, cerró la puerta con un candado enorme, una pesada tranca y, por si acaso, una cerradura de cuatro vueltas. Una nunca está lo bastante segura.

La cigarra volvió a su casa y, sabiendo que el futuro siempre está por venir y que las fábulas cambian con los tiempos, se sentó en su butaca favorita y empezó a releer a Monterroso.

En <http://factoria.fnac.es/concursos/segundo-concurso-de-microrrelatos/la-hormiga-y-la-cigarra>

La verdad de la cigarra y la hormiga (haiku)

*Pocas cigarras
soñaron convertirse
en otra hormiga.*

EJC



www.youtube.com/watch?v=86X-24-jWS8



Igualmente, dentro de la RMS trabajada, podemos incluir la escena de la película



Los lunes al sol. En esta película, que Fernando León de Aranoa dirigió en 2002 y con la que obtuvo el Goya a la mejor película y la Concha de Oro en el Festival de San Sebastián, el personaje de Santa (Javier Bardem) se enfurece mientras lee la

fábula de La Fontaine, y expone su propia interpretación de los hechos que se aleja de la que suele ser normal (Ver vídeo YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=1uJ17NHnbZI>), y que resulta de una gran intensidad. ¿Quién es el malo de la historia contada en la fábula según el protagonista de *Los lunes al sol*? ¿Por qué podemos decir que el mensaje que le transmite la fábula a Santa se aleja de la interpretación general?

"Érase una vez un país en el que vivían una cigarra y una hormiga. La hormiga era hacendosa y trabajadora y la cigarra, no. Le gustaba cantar y dormir, mientras la hormiga hacía sus labores. Pasó el tiempo. La hormiga trabajó y trabajó todo el verano, ahorró cuanto pudo, y cuando llegó le invierno la cigarra se moría de hambre y de frío, mientras la hormiga tenía de todo, qué hija de puta, la hormiga. La cigarra llamó a puerta de la hormiga, que le dijo: "Cigarrita, cigarrita, si hubieras trabajado como yo, ahora no pasarías hambre y frío", y no le abrió la puerta.

¿Quién ha escrito esto?

Porque esto no es así. La hormiga es una hija de la gran puta y una especuladora. Y además. Aquí lo que no dice es por qué unos nacen hormiga y otros cigarra.

Porque si naces cigarra estás jodido, y eso aquí no lo pone.

Eso aquí no lo pone."

Los Lunes al Sol, 2002

Estas relaciones y analogías pueden, incluso, establecerse inferencialmente con



textos que aparentemente están fuera del RMS creado. Así, por ejemplo, en su último libro Rosa María Artal incide en la crisis actual, para analizarla desde dos puntos de vista diferentes, opuestos pero complementarios: el del percebe y el del salmón. El percebe es un crustáceo que vive agarrado a las rocas, viendo pasar el mundo frente a él e implicándose lo menos posible. El salmón, al contrario que el

percebe, es un animal viajero y su característica principal es nadar contra la corriente, remontando los ríos y venciendo los obstáculos que surgen a su paso. La conexión con nuestra fábula abriría nuevas vías de trabajo, pero esta es otra historia.

Como vemos, a partir del tipo de RMS planteada en este trabajo, podremos determinar si, dentro de la misma, un texto manifiesta o no el mismo sentido de la metáfora que da base al prototexto de Esopo, esto es, se podría certificar, por ejemplo, qué producciones de las que conforman la RMS basan su mensaje en la explicación monocausal que reduce la desigualdad al uso de la libertad individual, y por lo tanto refuerzan la idea de que nos merecemos todos los resultados que se pueden derivar de un acto de decisión personal. Dicho de otro modo, si somos pobres, es porque no hacemos lo suficiente para no serlo. Pero también, si las conexiones que se producen, más allá de las coincidencias entre las secuencias narrativas incluidas, lo hacen sobre alteraciones con respecto a la estructura o la idea expuesta en ese prototexto; por ejemplo, que la risa y la diversión son compatibles con el trabajo bien hecho. Este juego de posibilidades nos lleva no solo a leer la fábula inicial de otra manera, sino a comprenderla mejor. Por otro lado, si tenemos en cuenta que las conexiones posibles entre los textos pueden presentar matices muy diversos, resulta interesante hacerlos visibles, por ejemplo, a través de una tabla (IMAGEN 3) en la que además se establezcan las relaciones entre esas variantes y los componentes de la estrategia trabajada.

ESTRATEGIAS: AL LEER, ESTABLEZCO CONEXIONES		
Alumno/a:		
Fecha:		
Componente que trabajamos		
En un texto (prototexto)..... se dice ...	En otro (otros)..... se dice...	¿Qué pienso, siento o creo acerca de ello?
Planteamiento: Nudo: Desenlace:	Planteamiento: Nudo: Desenlace:	
Personajes: Protagonista: Antagonista: Relaciones:	Personajes: Protagonista: Antagonista: Relaciones:	
Moraleja: Explicación de la moraleja:	Actualización/variación acerca de la moraleja: Explicación de la moraleja:	

(IMAGEN3)

Fase de evaluación y autoevaluación

Como cierre del proceso y a fin de que los alumnos puedan regular el conocimiento adquirido, planteamos un ejercicio de autoevaluación. Las plantillas que se

elaboren para ello deberán, por un lado, permitir al profesor reflexionar en voz alta sobre aquellos aspectos y componentes que se han trabajado en las distintas plantillas. Tras comentar los componentes más utilizados y señalar aquellos en los que ha habido más carencias, se analizarán de forma conjunta los objetivos de mejora esbozados con respecto a la capacidad de establecer conexiones que los estudiantes han realizado. Es importante que seamos capaces de motivar al alumnado para que participe y exponga sus juicios a la hora de enfrentarse a los diferentes componentes. Tal como expone el profesor Calero (2001:104), tras esta reflexión conjunta, deberemos realizar una actividad de reflexión individual mediante una plantilla (IMAGEN 4), que se comentará entre todos, y que permitirá al alumno expresar lo que se le ha dado mejor y peor a la hora de establecer conexiones, y, al mismo tiempo, fijar objetivos personales de afianzamiento y mejoría de acuerdo con los mismos.

AL LEER, ESTABLEZCO CONEXIONES				
Marca con una X aquello que haces bien a la hora de establecer conexiones en la columna correspondiente				
Alumno/a: Fecha:				
TIPO DE CONEXIÓN	COMPONENTE	SIN DIFICULTAD	CON ALGO DE DIFICULTAD	CON MUCHA DIFICULTAD
Realizamos enlaces a partir de los contenidos y nuestros propios conocimientos sobre el mundo.	Al leer el texto, hago conexiones entre las predicciones y lo que me dice el texto.			
	Al leer el texto, hago conexiones entre lo que conozco del mundo y lo que leo.			
	Al leer el texto, hago conexiones entre lo que he leído y lo que leo.			
Establecemos contactos entre nuestras emociones, sentimentales o estéticas, y lo que sentimos y pensamos.	Al leer el texto, me identifico con uno o varios personajes, con como son y sienten.			
	Al leer el texto, me identifico con las cosas que se dicen o como está escrito.			
Vinculamos los significados normativos o axiológicos y las creencias o postulados éticos que definen nuestra conducta y opiniones.	Al leer el texto, me identifico con las ideas sobre... que se expresan en el texto.			
	Al leer el texto, me identifico con el comportamiento de... con respecto a ...			
Debería mejorar en: _____ (IMAGEN 4) _____				

Referencias bibliográficas

- Alonso, I. (2007). Fórmulas de intervención para mejorar la comprensión en inglés en el aula de primaria: hacia la formación de una ciudadanía plurilingüe. *Textos*, 64-78.
- Calero Guisado, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*, Ed. Wolters Kluwer, Madrid, pág. 81.
- Lázaro Docio, J. (1997). «La metamorfosis de narciso» o un reflejo objetivo del método paranoico-crítico de Salvador Dalí, en <http://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA9797110271A/31611> [consultado 10-9-2013]
- Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca, 2001, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Querol, J. M. (2007). “La función de las relaciones y dependencias textuales: materias, temas y motivos en la interpretación de textos literarios”, ponencia pronunciada en el curso La construcción del texto”, APE “Quevedo” y Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Silva, P. H. (2010). “Imitación, comparación y escritura. Cómo rentabilizar didácticamente los procesos intertextuales en la interpretación y redacción de textos”, en Revista Tarbiya, nº 41, 2010, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Pp.87-115.

LITERATURA E HISTORIA: LA EDUCACIÓN LITERARIA Y LA MINIFICCIÓN EN EDUARDO GALEANO

María Dolores Adsuar, adsuar@um.es
Ana Isabel Ponce, anaisabel.ponce@um.es
Universidad de Murcia

Resumen

La sociedad demanda ciudadanos competentes, por lo que la contextualización del conocimiento y la comprensión del mundo como totalidad serán imprescindibles. Desde esta óptica se justifican los beneficios del trabajo interdisciplinar de la Historia y la Literatura, donde las obras literarias sirven como fuentes para el conocimiento histórico.

A este respecto, los textos de Eduardo Galeano se presentan como un instrumento ideal para formalizar esta propuesta, pudiendo aunar contenidos de Lengua castellana y literatura y Conocimiento del medio natural, social y cultural, en este caso, propios de tercer ciclo de Educación Primaria.

Comenzando con la lectura de los textos y el debate sobre la temática general, se orientará en el análisis literario desde una perspectiva histórica, permitiendo el desarrollo de competencias propias de cada disciplina, a la par que el enriquecimiento recíproco.

Palabras clave: Literatura, historia, interdisciplinariedad.

Abstract

Current societies seek to shape competent citizens. That is why the contextualization of knowledge and the understanding of the world as wholes will become essential. It is from this perspective in which literary works manifest themselves as sources of historical knowledge that the benefits of the interdisciplinary exploitation of History and Literature will be justified. In this respect the texts of Eduardo Galeano reveal themselves as an ideal tool to undertake this proposal since they comprise contents in Spanish Language and literature and in Science, culture, and society—key stage 3 in Primary Education, in this case. Taking the reading of these texts and the debate on general matters stemming from them as a starting point, the enhancement of literary analysis from a historical point of view will be proposed, which will allow for the development of the competencies typical of each discipline while, at the same time, implementing mutual enrichment.

Keywords: Literature, history, interdisciplinary.

Fundación de la belleza

Están allí, pintadas en las paredes y en los techos de las cavernas. Estas figuras, bisontes, alces, osos, caballos, águilas, mujeres, hombres, no tienen edad. Han nacido hace miles y miles de años, pero nacen de nuevo cada vez que alguien las mira.

¿Cómo pudieron ellos, nuestros remotos abuelos, pintar de tan delicada manera? ¿Cómo pudieron ellos, esos brutos que a mano limpia peleaban contra las bestias, crear figuras tan llenas de gracia? ¿Cómo pudieron ellos dibujar esas líneas volanderas que escapan de la roca y se van al aire? ¿Cómo pudieron ellos...? ¿O eran ellas?

El texto pertenece a la obra *Espejos* del escritor uruguayo Eduardo Galeano, una de las mentes más lúcidas y críticas del continente americano en este siglo XXI. Y funda la belleza en aquel tiempo pretérito en que los hombres habitaban las cavernas, cuestionando la forma en que trabajaron y la identidad de dichos artistas, a la par que dando información sobre aquellas obras de arte. Este texto nos permite presentar la fórmula para abordar de forma interdisciplinar la enseñanza de la historia y la literatura, permitiendo el desarrollo de competencias propias de cada disciplina, a la par que el enriquecimiento recíproco.

Las exigencias que se le hacen a la actual Escuela conviven con la globalización, con el aumento del conocimiento y con los mismos Derechos Humanos. El nuevo milenio exige nuevos propósitos educativos: no solo conocimientos básicos, sino también desarrollo de estructuras y habilidades del pensamiento, y actitudes y valores propios de la sociedad (Delgado, 2009). Una sociedad que ya no necesita tantos especialistas como individuos portadores de una formación integral que, además de profesionales, sean ciudadanos con criterios y valores para el correcto funcionamiento de ésta (Zabala y Arnau, 2007).

Sin embargo, lo cierto es que la mencionada formación integral que, de una parte, es apoyada plenamente por la tendencia a las competencias básicas; de otra, choca de lleno con varias de las características de nuestro sistema educativo, entre las que se encuentra la división tradicional de los contenidos atendiendo a lo disciplinar. La interdisciplinariedad es, a este respecto, una de las alternativas que está sufriendo un reconocimiento mayor dentro de la innovación escolar. Se entiende como metodología globalizadora, y gana credibilidad frente a otras propuestas, como la transdisciplinariedad, pues se considera más factible en la Escuela de hoy. Porque mientras la interdisciplinariedad supone un trabajo conjunto de dos o más disciplinas para conseguir un resultado común, la transdisciplinariedad aspira a una visión global

del tema o problema desde cada una de las disciplinas, con el peligro inminente de convertirse simplemente en asunto transversal y sin resultados reales.

Las conexiones existentes entre la Historia y la Literatura permiten y facilitan esa apuesta por el trabajo interdisciplinar. Las relaciones entre ambas disciplinas, múltiples y bidireccionales, han sido estudiadas desde distintas vertientes, y ya Wellen y Warren (1949) señalaron tres puntos claves de esta relación: la sociología del escritor, el fondo social de la obra y la influencia real de la Literatura y público de las mismas.

En torno a estas tres ideas cobra importancia la figura y obra del escritor uruguayo Eduardo Galeano. En su producción, tanto ficcional como testimonial, Galeano muestra una preocupación por la Historia que queda reflejada en la temática de sus escritos, y en el marco en el que encuadra sus escenas. Y ello es idóneo para la propuesta que presentamos. Así, en la producción literaria de Eduardo Galeano cobra importancia lo que entenderemos como microcuento histórico, donde María Isabel Larrea (2006) destaca a autores latinoamericanos de la talla de Ernesto Cardenal, Augusto Monterroso, Leandro Urbino o el propio Galeano, presentando una serie de propiedades que, en palabras de Larrea (2006), “facilitan el dialogismo con la historia reciente o remota de Latinoamérica”. Sus características literarias, su forma de discurso, en el que recurrentemente se hace uso del ejemplo o de la alegoría, facilitan el “denunciar, parodiar, testimoniar y elogiar, en breves anécdotas, a los personajes cotidianos o a aquellos que se han mantenido apartados o ignorados por la cultura del poder”. Larrea señala pues el microrrelato histórico como arma contra la Historia oficial impuesta, utilizando la fusión entre lo histórico y lo ficcional para la reconstrucción de las historias no contadas.

Cabe advertir el origen y finalidad de este género cuando apostamos por su utilización en nuestras aulas. En nuestra opinión, hemos de acercar a los alumnos este tipo de textos, partiendo de la univocidad de estos para la expresión de un determinado punto de vista e ideología. Hemos de hacer llegar al alumnado la idea de que los hechos históricos no cuentan con una única versión, ni esta, ni la que se presenta como oficial.

Lo que es obvio e inexorable es el hecho de que la enseñanza de la Historia no puede desligarse del estudio de sus fuentes. Los “restos del pasado o sobre el pasado” (Feliu y Hernández Cardona, 2011: 45) son los que proporcionan la información sobre este; información de una Historia que deja de constituirse como relato para erigirse como Historia-problema. Las mencionadas fuentes se clasifican, usualmente, en dos: las primarias, coetáneas a los hechos sobre los que proporcionan información; y las

secundarias, elaboradas con posterioridad. Las novelas, cuentos, y literatura en general, se encontrarán entre estas últimas, siendo especialmente valoradas por la motivación que proporcionan al alumnado en el estudio de aspectos históricos.

Tradicionalmente, se considera que las fuentes primarias ofrecen una información sobre los hechos más objetiva, asociándose al método científico anhelado. Las secundarias, por su parte, nos prestan una síntesis de la información y, sobre todo, permiten la reflexión sobre esta.

Las tendencias actuales alejan a profesorado y alumnado de un conocimiento cerrado y único, para acercarlos a una información que han de estudiar y analizar, y con la que han de ser críticos en aras de construir su propio conocimiento. ¿No aportan, acaso, a este respecto, las fuentes secundarias -en sus más diversos géneros- un recurso de incuestionable valor para conocer un punto de vista sobre un determinado momento histórico, o lo que es más interesante, diferentes puntos de vista sobre el mismo?

En el caso de la narrativa, desde que autores como Calvani (1988) o Kiera Egan (1994) apuntaran la idoneidad de la narración para el desarrollo de la estructura temporal en alumnos de corta edad, esta se ha convertido en estrategia metodológica valorada por los educadores, especialmente, en las primeras etapas.

La psicología cognitiva “apoya la idea de que existe en los seres humanos una tendencia a organizar y transmitir sus vivencias en forma narrativa” (Vergara, Balbi y Schierloh, 2010:80), razón que encaja a la perfección con la seguridad de Egan al afirmar que los niños “disponen de herramientas conceptuales (...) para aprender los aspectos más profundos de nuestro pasado como la lucha por la libertad y contra la violencia arbitraria” (1994:28-29). Porque lo que hace la narrativa es organizar los hechos de forma coherente (Valverde, 2010), mostrando las causas de los sucesos, las relaciones entre estos, la actuación y el sentir de los personajes. En la narrativa se presenta un problema que es resuelto por medio de acciones y reacciones que se resumen en el desenlace de la historia.

Nuestra propuesta va más allá de utilizar la narración o la literatura como mero recurso, como fuente válida, para afirmar y dejar ver que es posible un tratamiento de las dos disciplinas, Literatura e Historia, desde el mismo nivel jerárquico. No defendemos la elaboración de un texto con un determinado fin – en este caso, la enseñanza de los contenidos prehistóricos-, sino la utilización de textos literarios de autores de reconocido prestigio y que son, de por sí, relevantes dentro del conocimiento de la Literatura.

A partir de un texto literario, “La fundamentación de la belleza”, somos capaces no solo de acercar al alumnado a ciertos elementos de la etapa prehistórica, sino de desarrollar igualmente objetivos del área de conocimiento de Lengua castellana y literatura, contribuyendo todo ello al desarrollo de unas competencias básicas, que será fruto del trabajo de los contenidos de las disciplinas y de aquellos que se desprenden del tratamiento interdisciplinar.

Si bien la estrategia de trabajo que proponemos habría de formar parte de una planificación de mayor extensión, en la que se verían implicados los docentes de ambas ramas de conocimiento, nos limitaremos en lo que sigue a presentar la estrategia metodológica utilizada en torno al texto escogido; estrategia que será de importancia innegable para el desarrollo de competencias que señalamos.

La actividad se propone para el tercer ciclo de Educación Primaria, alcanzándose objetivos del ciclo tanto del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, como del área de Lengua castellana y literatura.

Cinco serían los objetivos específicos de la actividad:

1. Conocer datos básicos sobre la etapa prehistórica, situándola en el tiempo, y reconociendo el valor de las manifestaciones artísticas de la época.
2. Reconocer el valor de la literatura como fuente de información, extrayendo las ideas principales de un texto.
3. Expresar puntos de vista, confrontándolos con los de otros, y respetando los de los demás.
4. Percatarse de las capacidades propias para la creación literaria, mostrando seguridad ante la producción de textos escritos.
5. Respetar las diferencias, reconociendo y haciendo crítica de las tendencias sexistas en lo histórico y lo literario.

Tomando como referencia el Decreto 286/2007, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y partiendo del carácter integrado de los objetivos de actividad, esta contribuiría, tal y como apuntábamos, a objetivos de dos áreas de conocimiento, siendo los principales:

- En Lengua castellana y literatura,

5. Participar en diversas situaciones de comunicación y utilizar la lengua oral de manera adecuada en la actividad social y cultural (...).

10. Utilizar la lectura como fuente de placer y de información y considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal y acercarse a las obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.
11. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad (...).
13. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios de todo tipo.

Y en Conocimiento del medio natural, social y cultural,

4. Adquirir y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
9. Conocer y valorar el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad y desarrollando la sensibilidad artística (...).
11. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y cuestiones relacionadas con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, los contenidos que serán objetos de estudio corresponderán a ambas áreas de conocimiento, siendo los principales:

En Lengua castellana y literatura:

- Conocimiento y uso de las normas para el intercambio comunicativo.
- Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
- Conocimiento funcional de los elementos básicos del discurso narrativo.
- Uso de las técnicas básicas en la producción de textos.
- Conocimiento y valoración del texto literario como fuente de comunicación, de aprendizaje (...).

En Conocimiento del medio natural, social y cultural:

- La riqueza cultural de España.
- Técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos.
- Aspectos básicos de la Historia de España: Prehistoria. Restos arqueológicos.

No obstante, más allá de los objetivos a los que contribuye la actividad y los contenidos objeto de estudio, será la estrategia metodológica lo que favorezca el desarrollo de las competencias básicas.

La actividad comenzará con una lectura grupal e individual del texto, tras la cual los alumnos habrán de extraer las ideas principales que apunta Galeano, así como contrastar las perspectivas de cada uno de ellos en el debate que quedará establecido en el aula.

Se averiguará así la información que los alumnos poseen sobre la Prehistoria. Algunos ejemplos de las preguntas que han de ser planteadas pueden ser estos:

1. ¿En qué época la situarías?
2. ¿Dónde trabajaban los hombres?
3. ¿Cómo eran sus casas?

Formando parte de esta misma reflexión y confrontación de ideas en el grupo, el docente habrá de introducir datos básicos sobre la Prehistoria: cómo surge esa denominación, qué duración temporal tuvo, quiénes son y qué hacen sus principales protagonistas...

El docente deberá hacer referencia, si no ha sido ya asunto de debate, a la cuestión de género que plantea Galeano en su escrito. Al nivel que corresponde, se aludirá al masculino genérico como problemática social de la lingüística, y a la cuestión de la mujer como papel ninguneado en la Historia.

La actividad se cerrará con una producción literaria por parte de los alumnos, motivada por dos preguntas del profesor: ¿qué cambiaría en tu vida si vivieras allí?, ¿dónde estaba o estaría la mujer?

La forma y contenido de las composiciones serán libres, y comentadas después en el grupo clase.

La pretensión de reflexión por parte de los alumnos, así como el proceso de construcción del propio conocimiento, sirviendo el profesor más de que guía que de instructor, hará real un desarrollo de las competencias, permitiendo su evaluación posterior en relación a los siguientes indicadores de desarrollo:

- a) Competencia lingüística:
 - Formación de un juicio crítico ante un texto.
 - Distinción de aspectos reales en lo literario.
 - Comprensión de textos, identificando las ideas principales.

- Adquisición de habilidades para expresar opiniones y sentimientos.
 - Realización de composiciones escritas, respetando aspectos formales y el tipo de texto.
- b) Competencia social y ciudadana:
- Conocimiento de la realidad social.
 - Interés por los problemas de otros.
 - Rechazo de cualquier tipo de discriminación o marginación social.
- c) Competencia cultural y artística:
- Conocimiento de manifestaciones culturales.
 - Uso del lenguaje como un código artístico.
 - Valoración de la libertad de expresión.
- d) Tratamiento de la información.
- Síntesis de las ideas principales de un texto.
 - Contraste de ideas.

A través de esta y otras actividades similares, podremos realizar un recorrido histórico y literario, que permita desarrollar los contenidos de las áreas de conocimiento señaladas. Pero, además de ello, conseguiremos que el alumno deje de considerar los conocimientos del mundo como fragmentos aislados, independientes e inconexos, que se les presentan en disciplinas; y que el nuevo ciudadano desarrolle unas competencias más que necesarias para la muy pretendida formación integral. Que sea una persona que seleccione y compare la información, que cuestione esa Historia que se le ofrece como verdadera, que sea consciente de que el presente es el resultado de unas causas y que tendrá unas consecuencias; que la relación simbiótica entre historia y literatura va mucho más allá, forma parte de nuestra propia naturaleza; que, en resumen, perciba que somos hijos de unos días que algunos apostaron por escribir, porque

Los días se echaron a caminar. Y ellos, los días, nos hicieron. Y así fuimos nacidos nosotros, los hijos de los días, los averiguadores, los buscadores de la vida. (...) Y a partir de la certeza de que somos hijos de los días (...), nada tiene de raro que de cada día brote una historia. Porque estamos hechos de átomos, según los científicos, pero un pajarito me contó que también estamos hechos de historias (Galeano, 2012).

Referencias bibliográficas

Calvani, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia.

- Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* En BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 211, de 12 de septiembre de 2007. Disponible en <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=324650>
- Delgado, R. (2009). “La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad en educación”. *Investigación y Postgrado*, 24 (3). Pp. 11-44.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Galeano, E. (2012). *Entrevista a Eduardo Galeano*. RTVE, 25 de abril de 2012. Disponible en <http://www.rtve.es/alcanta/audios/boletines-rne/entrevista-eduardo-galeano/1385814/>
- Feliu, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Madrid: Graó.
- Larrea, M.I. (2006). “The historical mini short story”. *Estudios filológicos*, 41. Pp. 115-120. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132006000100009&script=sci_arttext&tlng=en.
- Valverde, J. (2010). “Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa”. *Tejuelo*, 9. Pp. 83- 99.
- Vergara, A. E.; Balbi, M. N.; Schierloh, S. B. (2010). “La narrativa en enseñanza de la historia en el jardín: una experiencia de investigación participativa e interdisciplinar”. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31. Pp. 78-89.
- Wellek, R.; Warren, A. (1949). *Teoría literaria*. Madrid: Gredos.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Madrid: Graó.

LOS ABECEDARIOS ILUSTRADOS: UN GÉNERO ENTRE LA TRADICIÓN Y LA POSTMODERNIDAD

Marta Sanjuán
Universidad de Zaragoza
msanjlv@unizar.es

Resumen

El trabajo presenta un análisis de la evolución del género de los abecedarios ilustrados. Desde su funcionalidad inicial para ayudar a aprender el alfabeto los abecedarios han derivado en las últimas décadas hacia planteamientos vanguardistas que incorporan numerosos juegos literarios con las letras, a la manera del OuLiPo, así como una original amalgama de géneros tradicionales y contemporáneos. El análisis de dos títulos españoles recientes revela la presencia en ellos de los principales rasgos de la minificción postmoderna. El objetivo del trabajo es elaborar una poética de este género para intentar desvelar los procesos de recepción que se le proponen al lector infantil o juvenil.

Palabras clave: abecedarios ilustrados, literatura infantil postmoderna, procesos de recepción

Abstract

This paper presents an analysis of the evolution of the genre of alphabet books. Since its initial functionality to help learn the alphabet, alphabet books have led in recent decades to avant-garde approaches that incorporate literary games with letters, in the manner of OuLiPo, as well as an original mix of traditional and contemporary genres. The analysis of two Spanish recent works reveals the presence of some of the main features of the postmodern minifiction. The aim of this work is to develop a poetics of the genre, in a try to reveal what reading processes are proposed to children or young readers.

Keywords: alphabet books, post-modern children's literature, reading processes

Introducción

El abecedario es un tipo de libro ilustrado, tradicionalmente destinado a los niños, cuya función esencial es enseñar las letras y sonidos correspondientes siguiendo el orden estructurado del alfabeto. Para reforzar la entidad gráfica y fonética de cada letra y facilitar el recuerdo hay un esquema básico que casi todos los abecedarios han seguido desde hace siglos: a la letra destacada se le añade una imagen, generalmente de un objeto o animal cuyo nombre empieza con dicha letra, más una palabra o frase o una estrofa rimada en la que abunde esa letra (Durán, 1989; 2009).

Como cualquier otro género literario, los abecedarios ilustrados infantiles han ido reflejando las cambiantes circunstancias sociales y las concepciones culturales de las distintas épocas, y especialmente de la infancia; pero también sus estrictas limitaciones intrínsecas parecen haber incitado, ya desde el siglo XVIII, a buscar fórmulas expresivas audaces que exploran, hasta desbordarlo, todas las posibilidades del molde, en un compromiso entre la tradición y la experimentación, entre su función didáctica y el puro juego literario. Quizá por su carácter de género menor, estos libros han gozado de enorme libertad expresiva y han ido recogiendo, en una amalgama asombrosa, una gran diversidad de corrientes literarias —cultas y populares—, filosóficas, pedagógicas, pictóricas y tipográficas, a veces anticipándose a propuestas estéticas que han tardado mucho tiempo en impregnar la literatura “reconocida”.

Hoy en día el género ha rebasado dos de las limitaciones que le eran consustanciales —el didactismo y el carácter de libro infantil menor—, para convertirse en un *archigénero* de gran vitalidad que se ramifica para crear nuevos géneros experimentales en nuevos terrenos estéticos, tales como el libro-álbum; la construcción de una “arquitectura de la tipografía” en libros tridimensionales; la inagotable exploración del simbolismo del alfabeto; la elaboración de textos surrealistas fruto de determinadas consignas en el uso de las letras; la propuesta de abecedarios temáticos ilustrados en campos inusitados... Muchos de los títulos publicados recientemente ya no son libros dirigidos solo a los niños, sino pequeñas obras de arte pensadas para receptores de cualquier edad. Esa apertura hacia las corrientes estéticas más avanzadas, sumada al retroceso de su función didáctica primera, ha dado lugar en la actualidad a un gran número de títulos que ejemplifican lo que Bodmer (1989: 115) denomina “anti-abecedarios” (*anti-alphabet books*), aquellos que rompen las expectativas del lector hacia el género, en un juego propio de la literatura postmoderna.

En lo que sigue presentaremos un breve recorrido histórico por algunos hitos del género, desde el siglo XVIII hasta el siglo XX, que nos permitirá comprender las características esenciales, en cuanto a formas y funciones, de los abecedarios tradicionales, para analizar cómo esos rasgos han evolucionado en los abecedarios contemporáneos e incluso son objeto de parodia en los abecedarios postmodernos.

Un poco de historia: abecedarios *tradicionales* y *modernos*.

Bajo la entrada “Alphabet rhymes”, *The New British Encyclopaedia* (1990, 15^a ed.) indica que ya en el siglo XVII se editaban rimas de carácter mnemotécnico casi en cualquiera de las lenguas alfabéticas. Los abecedarios más antiguos que se conservan son también del XVII, y probablemente constituyen los libros infantiles ilustrados más antiguos. Supusieron un avance considerable frente a la absurda concepción de las cartillas de los siglos XVI y XVII a las que se refiere Benjamin (1930; trad. 1989), con las que se hacía leer a los niños “monstruosidades fonéticas” como *chichleuchlauchra*.

Aunque inicialmente el formato del abecedario se utilizó principalmente como esquema para organizar la alfabetización a la par que se instruía a los niños en contenidos morales, pronto se superó la función didáctica tan estricta, especialmente en Inglaterra, en donde la tradición popular de las *nursery rhymes* se adueñó del género. A la vez que hacían divertido el inicio lector, esos juegos fonéticos y rítmicos constituían un procedimiento mnemotécnico de primer orden. En un anticipo del más puro *nonsense* de E. Lear o L. Carroll, aparece también muy pronto la narración disparatada, fruto de encadenar humorísticamente la serie de frases o poemitas que se inician con las distintas letras. Así, en el popular abecedario del siglo XVIII, *The Apple Pie ABC*, a partir del primer verso, “A was an Apple pie”, se asocia cada letra a una acción (“B bit it / C cut it / D dealt it / E eat it”, etc.) hasta completar la historia de la tarta. A finales del XIX el propio Lear compuso varios abecedarios ilustrados (“Nonsense alphabets”, 1877), uno de los cuales parodia el famoso *Apple Pie ABC*: “A was once an apple-pie, / Pidy, / Widy, / Tidy, / Pidy, / Nice insidy, / Apple-pie!”

Simultáneamente a la evolución de los textos, progresivamente se rompe el rígido esquema *letra-palabra-ilustración*. Las nuevas técnicas de grabado en cobre dieron un gran impulso a los libros infantiles impresos en color, de manera que, ya en el siglo XIX, se editaron abecedarios ilustrados por grandes artistas del momento, como los de K. Greenaway, *A Apple Pie* (1886), W. Crane, *The absurd ABC* (1874), o G. Cruikshank, *A comic alphabet* (1836). En el de Crane, cada estrofa rimada, insertada de

manera originalísima en la ilustración, construye una breve narración carente de cualquier afán didáctico en favor del humor y el disparate. También Cruikshank explota los aspectos cómicos de la ilustración: a cada letra se le asocia una palabra que en realidad sirve de excusa para una caricatura sorprendente. También sorprende el formato del libro, compuesto por una larga tira de papel plegada a modo de acordeón.

Otra línea lúdica de evolución de los abecedarios es la que explora las características tipográficas de las letras y las “compone” mediante cómicos personajillos en posturas inverosímiles, como en dos abecedarios del siglo XIX: el *ABC Trim. Alphabet Enchanté*, de L. Ratisbonne, publicado en 1861 en Francia; y el *Funny Alphabet*, de E. P. Cogger, publicado en Nueva York (sin fecha).

En contraste con estas líneas cómicas, desde el siglo XVIII se afianza otra línea de evolución en sentido contrario, que procede del afán de los pedagogos ilustrados de encerrar y ordenar el universo para ofrecérselo al niño de manera divulgativa. El ejemplo del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius (1658) pronto dio lugar a numerosos libros infantiles ilustrados organizados por temas. Un hito significativo en ese afán de estructurar racionalmente el conocimiento es el *ABC Buch* (1790) del filósofo ilustrado y pedagogo alemán K. P. Moritz, quien, además de enseñar a leer, se propuso inculcar a los niños los pilares fundamentales del pensamiento lógico. Se sirvió para ello del orden alfabético como “llave que abre las puertas del mundo”¹: siguiendo las 26 letras del alfabeto, los temas evolucionan desde lo concreto hacia elevados niveles de abstracción (la vida, la muerte, el paso del tiempo, el orgullo, la desigualdad).

Apenas encontramos abecedarios publicados en España antes de mediados del siglo XX. Existe edición facsímil de un curioso *Alfabeto ingenioso recreativo* (1849), de A. Alverá, compuesto por palabras que se *inician con el nombre* de cada letra, así como de un *Abecedari català per a nens*, de X. Nogués, este ya de 1920.

Recapitulando, al comenzar el siglo XX los abecedarios han desarrollado las siguientes funciones, a las que se asocian unas formas estructurales características:

- Función didáctica esencial: iniciar a los niños en la lectura. La estructura básica presenta en cada página o doble página, en orden alfabético, una letra resaltada tipográficamente, una palabra o frase que se inicia con dicha letra (habitualmente del vocabulario infantil) y una ilustración subordinada al texto escrito.

¹ Expresión que aparece en boca del protagonista de *Anton Reiser*, la novela autobiográfica de Moritz (publicada en cuatro partes entre 1785-1790). Cit. por H. Hollmer (2011).

- Función didáctica secundaria: instruir en contenidos religiosos y morales, o en el conocimiento de universos temáticos más o menos amplios. Las formas características son los abecedarios enciclopédicos o temáticos, en los que el vocabulario seleccionado presenta una continuidad semántica.

- Función estética y lúdica del lenguaje: se asocia al juego rítmico y fonético de las retahílas infantiles y a las narraciones encadenadas más o menos disparatadas.

- Función estética de las ilustraciones: se relaciona tanto con su calidad y diversidad como con su formato y la variada interrelación entre texto e imagen.

- Función lúdica en la propia composición tipográfica de las letras. Destacan, en este sentido, los abecedarios con letras antropomórficas.

- Función lúdica del libro infantil como objeto: la composición sorprendente de la página y los formatos innovadores (libros minúsculos, apaisados, en acordeón) representan ejemplos formales de esta función.

En la primera mitad del siglo XX la función esencial de los abecedarios como instrumentos para enseñar a leer entra en crisis con el surgimiento de nuevas teorías sobre la lectura. Libres ya de su función originaria, todos los componentes formales y funcionales del abecedario tradicional son objeto de revisión a lo largo del siglo para dar lugar a abecedarios *modernos* (más o menos innovadores, pero que respetan aún las convenciones del género) y *postmodernos* (que parodian la forma y función originarias).

En los abecedarios modernos, a la par que disminuye su función didáctica van ganando terreno los componentes lúdicos y estéticos, bien por la progresiva importancia de la imagen², lo que permite integrar muchos títulos publicados recientemente bajo el género de libro-álbum, como señala Le Moal (2012), bien por la creatividad casi ilimitada de los juegos verbales poéticos o ficcionales³, o por la presencia de recursos tipográficos⁴ y de formato⁵ que convierten algunos de estos libros en verdaderos juguetes, en algunos casos, y en verdaderas obras de arte, en otros. Otros abecedarios utilizan el alfabeto como simple estructura para ordenar un corpus temático, crear una

² Tres ejemplos: M. Gisbert (2004), *El abecedario fantástico de Patam, el elefante*; M. Calatayud (2007), *Al pie de la letra*; Puño (D. Peña) (2012), *ALF ABETO*.

³ Así en G. Fuertes (1997), *Diccionario estrafalario*; R. Díaz (2002), *El abecedario de Julieta*; O. Xirinachs y R. Besora (2007), *Aprende el abecedario con adivinanzas*; R. Vacas (2009), *Niños raros*.

⁴ S. Delaunay (1969; adap. castellana 2011), *Alfabeto*; M. Á. Pacheco y J. Serrano (2011), *Abefeario*.

⁵ M. Bataille (2008), *ABC3D*; S. Ishikawa (2009), *AnimAlfabeto/AlphaPet*.

estructura poética cerrada o ensamblar una colección de ficciones⁶. La complejidad de los procesos de lectura requeridos hace pensar, en la mayoría de los casos, que se trata de libros dirigidos a lectores que ya saben leer, o incluso a lectores juveniles o adultos.

Los abecedarios *postmodernos*

McHale (1987⁷; cit. por Bodmer, 1989: 115) considera como rasgos esenciales de la literatura postmoderna la pérdida de confianza en lo que tradicionalmente se consideraba la función esencial de la literatura: proporcionar al lector un mayor conocimiento sobre la vida. El resultado, considera Bodmer, ha sido un gran aumento de la experimentación en las formas narrativas, la ruptura de las expectativas del lector y de la verosimilitud, así como de la seguridad en lo relativo al argumento y los personajes, aunque no está claro que este tipo de planteamiento tenga éxito con los niños y por ello la orientación postmoderna ha tardado en penetrar en la literatura infantil. Esta, finalmente, se ha visto arrastrada por las mismas fuerzas históricas y sociales que han producido la literatura postmoderna en general.

Desde mediados del siglo XX han ido apareciendo, sobre todo en lengua inglesa, algunos abecedarios que no solo exploran creativamente los rasgos tipológicos del género sino que además los ponen en cuestión e incluso llegan a cuestionar la propia naturaleza del lenguaje (Coats, 2000). En un acto de rebelión contra las convenciones de sus predecesores, estos abecedarios persiguen un lector implícito con competencias literarias complejas, capaz de captar un “texto oculto” paródico, lleno de guiños intertextuales y metaficcionales. Frente a la idea del alfabeto como estructura para presentar un universo ordenado, “dominable”, los abecedarios postmodernos muestran un mundo caótico y surrealista (Le Moal, 2012).

La frontera entre abecedarios modernos y postmodernos resulta difícil de establecer, ya que en casi todos los abecedarios contemporáneos, incluso en los más sencillos, encontramos algún componente metaficcional que alerta al lector acerca del propio proceso de lectura. La diferencia fundamental reside en que los abecedarios postmodernos, bajo una apariencia convencional, esconden un mensaje paródico hacia la función didáctica del género (Bodmer, 1989; Coats, 2000; Le Moal, 2012). Para

⁶ Son ejemplos de ello: A. Castro (2010), *27 palabricas. Primer abecedario aragonés para zagales y talludos*; C. Reviejo, (2007), *Abecedario de Arte. (Un paseo por el Museo Thyssen)*; C. Abada y A. Aroca (2012), *Abecedario ilustrado con muchos cuadros del Prado*; U. Wölfel (1981; trad. y reed. 20120), *Abecedario fantástico*; C. Grassa (2007), *La sequía. Abecedario ilustrado*.

⁷ B. McHale (1987), *Postmodernist Fiction*. New York: Methuen.

Bodmer (1989), un género tan rígido se prestaba especialmente a la subversión, a la exploración de sus límites. Estos “anti-abecedarios” ejemplifican, en su opinión, la falta de fe actual tanto en la literatura como en el didactismo:

[...] from the 1950s, we have been flooded with many conventional alphabet books as well as a great number of anti-alphabet books, those which exploit the expectations of the genre and reflect the expanding of children’s literature into other forms, formats and markets. These anti-alphabet books also reflect the anti-didactic mood of our time. (: 115)

Le Moal (2012) considera que, lejos de la estructura simple originaria, que establecía una equivalencia inequívoca entre grafía-palabra-imagen, los abecedarios postmodernos requieren un lector nada “inocente”, ya que utilizan mecanismos metaficcionales para cuestionar tanto la propia construcción del abecedario como el automatismo de la función referencial. Su detallado estudio de cuatro abecedarios publicados en Estados Unidos entre 2001 y 2005 muestra cómo estos abecedarios manipulan y parodian las formas y funciones tradicionales. Recurren, para ello, a mecanismos narrativos como la personificación de las letras, que se comportan como entes reales y se rebelan frente a su función lingüística:

[...] metafictional alphabet books *do not* assume innocence on the part of the reader and instead, letters become performers in and of reality rather than simple pointers to something outside themselves. (Le Moal, 2012: 28)

También Coats (2000) analiza numerosos abecedarios postmodernos norteamericanos en los que las letras actúan con autonomía. A veces ese nuevo destino les reserva sucesos trágicos —como en *The Z was Zapped* (1987), de Van Allsburg—, lo cual da a entender, en su opinión, que nuestro universo simbólico está amenazado.

El análisis realizado por Bodmer (1989) de otros títulos contemporáneos en lengua inglesa añade, como elemento subversivo característico de la literatura infantil postmoderna, la ruptura de los límites relacionados con los destinatarios. Las complejas técnicas utilizadas para producir las ficciones (parodia, metaficción, alusiones intertextuales, etc.) requieren procesos de lectura complejos que borran las fronteras entre lectura adulta y lectura infantil, pero revelan también una ambigüedad en las intenciones de los autores: “[...] it is a revenge against those who would take an alphabet book seriously, a sarcastic rebellion against a view of childhood that is sunny, idyllic, and instructive.” (1989: 117).

Análisis de dos abecedarios españoles postmodernos

Nuestro análisis se centrará en dos abecedarios publicados recientemente (*ABeCeBichos* (2012), con texto de D. Nesquens e ilustraciones de J. Muñiz; y *Bombástica Naturalis* (2010), texto e ilustraciones de I. Barrenetxea) como ejemplos de la evolución del género en España hacia la ficción postmoderna.

Se considerarán para ello dos perspectivas fundamentales: 1) la ambigüedad producida por la presencia y la ruptura simultáneamente de los rasgos convencionales del género, con clara intención paródica y metaficcional; 2) la presencia de las principales características de la minificción postmoderna.

Caracterización de estas obras como “abecedarios postmodernos” por su parodia de las convenciones del género.

La condición de abecedario está explícita en *ABeCeBichos*, que mantiene algunos rasgos característicos del género: el título sugiere un abecedario temático sobre animales; cada doble página se dedica a una letra que aparece destacada tipográficamente al comienzo de cada texto, y también, aunque menos explícitamente, en la morfología de cada “bicho”, incitando así al lector a una búsqueda activa; las letras se presentan en el orden convencional; los textos, breves, se refieren a animales cuyo nombre comienza con la letra de turno, y contienen la letra repetidas veces, al modo de las retahílas de los abecedarios tradicionales; esos animales aparecen ilustrados, con lo que se establece la correspondencia habitual entre grafía-palabra-referente.

Los rasgos paródicos se refieren tanto a las formas y estructuras como a la función didáctica de los abecedarios tradicionales, que actúan como hipotexto. Ya la palabra “bichos” en el título anuncia el tono humorístico y paródico. Los textos, breves y surrealistas, están compuestos en su totalidad por palabras que empiezan con esa letra (tautograma), con una estructura gramatical muy similar en todos ellos: sustantivo (nombre de un animal) + uno o varios adjetivos antepuestos o pospuestos + acción + complemento (“Inquietas iguanas islandesas imaginan icebergs”; “Leones legañosos leen libros largos”). Estos juegos lingüísticos, a la manera del OuLiPo, rompen la referencialidad del lenguaje. El surrealismo semántico, provocado por la arbitrariedad de las combinaciones léxicas y la extrañeza de algunas palabras, extraídas de un universo de seres u objetos poco familiares para los niños (“Ultrasónicas urracas ululan ufanas”), hacen que el texto pierda eficacia como vehículo didáctico para alcanzar una

de las funciones esenciales del abecedario, la denominación. Los textos no tienen sentido en un contexto real, sino que nos remiten a un universo autorreferencial humorístico en el que el sentido lo crea el propio lector.

A pesar de que las letras se presentan en el orden estricto del alfabeto, la subversión y rebelión hacia la naturaleza convencional del lenguaje y del propio alfabeto se destaca especialmente en un final sorprendente que actúa a modo de epifanía metaficcional, subrayada por un formato también sorprendente: una larga página desplegable en la que se muestra a todos los “bichos” reunidos en un banquete final organizado por los dos personajes humanos que recorren el libro (los profesores Nemo Calypso y Nautilus Cousteau) para celebrar la presentación de un gran Atlas Zoológico (destacadas en rojo las letras A y Z). Las letras, insertas en los animales correspondientes, aparecen desordenadas y en posiciones aleatorias (con inversiones izquierda-derecha), como seres independientes de su función en el lenguaje.

Bombástica Naturalis, por su parte, es, a primera vista, un tratado de botánica, escrito en 1810, según indica el “Prólogo de la primera edición”, por el “eminente Doctor, Botánico y Filósofo Natural Bombastus Dulcimer”. El verdadero autor, Ibán Barrenetxea, figura en la portada como “editor” actual del antiguo tratado. La condición de abecedario no está explícita en el título ni en la tipografía de cada letra inicial, sino que forma parte de las “sorpresas” que este libro depara al lector avisado. Siguiendo el orden alfabético, a cada letra se le asocia el nombre de una planta en “latín”, con la traducción al castellano y, tras ella, su descripción técnica, a veces unida a la narración de alguna anécdota. Las ilustraciones de las plantas no están aisladas, al modo de las láminas botánicas, sino insertas en contextos narrativos en los que las plantas adquieren un papel protagonista.

Los rasgos paródicos remiten a las formas, estructuras y función didáctica de los abecedarios tradicionales, aunque en este caso más a la función instructiva y referencial de los abecedarios temáticos que a su función alfabetizadora, ya que este tipo de abecedario no está pensado para niños que se inician en la lectura. Tras la aparente verosimilitud de la portada, que se atiene estrictamente a las convenciones de un tratado antiguo de botánica (título en “latín”, nombre arcaico del “autor” e ilustraciones de plantas en el estilo de los grabados naturalistas del XVIII), el Prólogo de la primera edición advierte sobre la naturaleza de las plantas que se van a describir, creadas por el eminente naturalista “para el provecho de la humanidad futura”. El tono trascendental alerta al lector acerca del carácter inusual del libro de botánica:

¿Qué es este libro que sujetas entre tus manos, querido lector, más que una planta transformada por medio del ingenio humano en un objeto capaz de contener todo el conocimiento de nuestra especie? [...]. Nuestro entendimiento de las leyes naturales y del noble arte de la Botánica es tal que ha dado origen a nuevas técnicas y artificios capaces de crear especies y variedades cuyas infinitas posibilidades para el provecho de la humanidad apenas somos capaces de vislumbrar.

Como corresponde a un tratado que describe nuevas plantas antes desconocidas, también los nombres latinos son de nueva invención, aunque conservan la verosimilitud de las clasificaciones botánicas. La humorística denominación latina de cada planta mezcla parte de verdad y parte de ficción, ya que el nombre recoge la clase botánica a la que pertenece la planta junto con una subclase o variedad que alude a la función disparatada que cada planta desempeña (“*Acanthus columnata* [*Acanto columna*]”, “*Buxus labyrinthus* [*Boj laberinto*]”, “*Cucurbita currus* [*Calabaza carruaje*]”, etc.). Los textos son puro juego verbal: la descripción “científica” de cada planta conserva el nivel de formalidad del lenguaje académico, pero su contenido es surrealista, como corresponde a los usos disparatados de las plantas inventadas.

Subrayando el tono paródico, las ilustraciones, de carácter narrativo, presentan a unos personajes de apariencia elegante, vestidos según la moda burguesa de finales del XVIII o principios del XIX, pero casi siempre en situaciones ridículas provocadas por los usos absurdos de las plantas. Se destaca así la parodia del tono metafísico del Prólogo. En la línea de los bestiarios fantásticos, podríamos hablar en este caso de un herbolario apócrifo o fantástico.

En definitiva, el carácter metaficcional y paródico con respecto a la función instructiva de los abecedarios es evidente en las dos obras analizadas, que presentan unos textos de contenido autorreferencial, sin correspondencia con la realidad:

La escritura metaficcional constituye un cuestionamiento de la misma idea de que la literatura sea una representación de la realidad, convirtiéndose en un ámbito lingüístico y literariamente autónomo, en oposición a las estrategias genéricas o lingüísticas en las que se apoya toda narración realista o experimental. (Zavala, 2005: 132).

El cuestionamiento de las convenciones del género por medio del humor convierte el acto de leer en el tema principal parodiado, lo que subraya su carácter metaficcional. En ambas obras se manifiestan las dos formas de parodia a las que alude Zavala (2005: 133), la estilística y la genérica: en *ABeCeBichos* se parodian los juegos verbales y fonéticos de los abecedarios de iniciación a la lectura, mientras que en *Bombástica Naturalis* se parodian tanto la jerga científica de la Botánica como el tono

instructivo de los abecedarios temáticos. En ambos casos se manifiesta una “ironía postmoderna”, en la cual toda la responsabilidad de la interpretación recae sobre el lector (Zavala, 2005: 133), el cual debe contar con las necesarias claves de intertextualidad literaria y extraliteraria para alcanzar una plena interpretación.

Presencia en las obras analizadas de las principales características de la minificción postmoderna.

Tanto *ABeCeBichos* como *Bombástica Naturalis* representan una nueva poética en el género de los abecedarios: la de la minificción postmoderna. Ambos reúnen muchas de las características que autores como Koch (2001), Barrera (2002), Brasca (2002) y Zavala (2004; 2005) señalan como señas de identidad de este género:

1. Brevedad e hibridación genérica

La novedad de ambas obras con respecto a otros abecedarios narrativos reside en la brevedad de cada una de las ficciones en prosa que aparecen siguiendo el orden alfabético: siempre menos de 200 palabras en *Bombástica Naturalis*, y no más de 7 en *ABeCeBichos*. Ello permite considerar estos textos como *minificciones* (Zavala, 2004: 346) e incluso, en el caso de *ABeCeBichos*, como *nanoficciones* (Zavala, 2004: 346).

Dada la brevedad, el valor literario de la minificción reside en su poder de sugerencia, siempre contando con un lector cómplice que sepa captar todas las alusiones implícitas y sobreentendidos. La concentración expresiva se logra básicamente con los juegos de intertextualidad literaria y extraliteraria, casi siempre irónica o paródica, que borra las fronteras entre géneros. Surge así la *hibridación de géneros* (Zavala, 2004).

En *ABeCeBichos* cada uno de los textos es un pequeño texto narrativo en el que unos personajes realizan unas acciones; la extrañeza de las acciones y características de los “bichos” protagonistas nos remiten a un bestiario fantástico, pero también a los *Viajes extraordinarios* de Julio Verne (calamar gigante) o a lo que veía el oceanógrafo Jacques Cousteau en el fondo del mar; los textos, debido al juego lingüístico del tautograma, “se pueden leer” como poemas en prosa, llenos de ritmo y aliteraciones (“Inquietas iguanas islandesas imaginan icebergs”); además, el encadenamiento de las unidades en una unidad narrativa superior nos hace pensar que estamos ante un cuento ilustrado o libro-álbum; y todo ello bajo la estructura global de un abecedario...

En *Bombástica Naturalis* la hibridación genérica nos hace reconocer, simultáneamente, un tratado de botánica en el que ocasionalmente se alude a animales insólitos descritos a su vez en un supuesto *Bestiarium impossibile* del siglo XVIII; un

libro de filosofía (o de ciencia-ficción) que reflexiona sobre el futuro de la humanidad; una colección de anécdotas o pequeños “sucedidos”; todo ello integrado en una construcción narrativa superior y bajo la estructura global del abecedario... La parodia del tono trascendental del Prólogo recuerda a la *Botánica del caos* de Ana M^a Shua (2000; cit. por Zavala, 2005: 115), herbolario “patafísico” en el que cada planta da lugar a una alegoría irónica de las debilidades del ser humano. Es típico de las microficciones, afirma Brasca (2002), esa mezcla de metafísica + humor, con una tendencia a burlarse de las certezas metafísicas. El autor de minificciones actúa como un *demiurgo* que juega a crear universos ilusorios, imaginar su funcionamiento y perfeccionar sus mecanismos. La perplejidad ante el “no saber” es sustituida por el ejercicio de la ironía, la emoción estética y el placer intelectual (: 31). En *Bombástica Naturalis* se puede apreciar un universo lírico dentro de la parodia y una empatía hacia algunos de los deseos más antiguos de la humanidad, como volar, ver el fondo de los ríos, enamorar a quien desees o alejar a los indeseables; todos ellos se consiguen gracias a la magia de las plantas.

2. Ciclos de minificción y estrategias de serialidad

Como ya se ha dicho, en ambos abecedarios las minificciones forman una serie integrada en una unidad mayor que les da sentido, constituyendo así una variedad de la minificción que Zavala denomina como *ciclos de minificción*:

Los ciclos de minificción son series que, sin tener la extensión ni la estructura de una novela, están formadas por parodias y pastiches genéricos, así como por diversos juegos estructurales, intertextuales y lingüísticos. (2005: 28).

Un tipo especial de minificción seriada es el *fractal*, unidad narrativa que solo tiene sentido en relación con la serie a la que pertenece y que comparte con el resto de los textos los mismos rasgos genéricos, estilísticos o temáticos (Zavala, 2005: 34).

Esto es lo que sucede con cada uno de los minitextos que integran los abecedarios analizados. La pertenencia a un todo se refuerza mediante la estructura cerrada y ordenada del alfabeto, que resulta evidente; pero además, y esto es menos evidente, en los dos títulos se produce una cierta continuidad narrativa entre unas páginas y otras gracias a algunos personajes y pequeños detalles que pasan de unas ilustraciones a otras para dar lugar a pequeñas tramas secundarias de carácter irónico. En *ABeCeBichos*, por ejemplo, de los conejos-carteros que se adentran ingenuamente en la boca de un cocodrilo solo queda en la página siguiente una carta que asoma por la boca dentada del cocodrilo. En *Bombástica Naturalis*, un personaje que se cae desde un puente cuando pasea con su mujer aparece en la página siguiente dentro del río como

parte de un paisaje de fondo, ante la indiferencia de los personajes del primer plano, que pescan su sombrero; otra página más adelante se le ve tras una ventana, envuelto en una manta y aceptando una bebida caliente que le ofrece la mujer. Estas tramas narrativas secundarias rompen con la estructura habitual de los abecedarios, en los que cada letra se corresponde con una unidad textual e icónica. Se crea así, gracias a las ilustraciones, una estructura narrativa extendida en la que la imagen, además de ilustrar cada texto, ofrece también distintos recorridos de lectura e introduce nuevos rasgos de ironía.

La fragmentariedad narrativa supone tanto una nueva manera de escribir como de leer, ya que un mismo texto puede ser leído de manera independiente o como fractal de un universo autónomo (Zavala, 2005: 65). El lector se ve conducido a plantearse las posibilidades de lectura que ofrece la relación entre el todo y las partes:

En estos casos [cuentos integrados, novela fragmentaria, minificciones integradas, ciclos de minificción y cuentos dispersos], el texto posibilita diversas lecturas genéricas, de tal manera que un volumen puede ser leído, simultánea o alternativamente, como novela, serie de cuentos y ciclo de minificciones. (Zavala, 2005: 17-18).

3. *La estética de los abecedarios minificcionales*

Desde el punto de vista de las estrategias estéticas, las dos obras analizadas se ajustan a las que Koch (2001) enumera como características de la minificción:

- *Preocupación por el lenguaje*: prosa sencilla pero ingeniosa, poética y a la vez concisa. El poder de sugerencia de los juegos de lenguaje utilizados en estas obras (tautogramas, parodia del lenguaje científico, sobreentendidos intertextuales, creación de un latín apócrifo...) permite más de una interpretación (literal, irónica, paródica, lírica), aunque llegar a su pleno disfrute depende del grado de competencia del lector.

- *Afán de universalidad*: la minificción logra la concentración de significados gracias a su diálogo universal con otros libros y otras claves culturales. Su asunto suele ser simbólico y de carácter intemporal. En ambos abecedarios son abundantes las claves culturales y literarias implícitas, y en ambos se creas universos simbólicos autónomos.

- *Sentido del humor*: el autor ocupa la posición de observador de lo absurdo del mundo; se juega con las leyes de la razón, pero sobre todo, con el lenguaje. En los dos abecedarios analizados destacan los juegos lingüísticos, que alertan sobre la propia naturaleza del lenguaje, en un juego metalingüístico además de metaficcional.

- *Rebeldía y originalidad*: las dos obras presentan claros elementos de anarquía intelectual y espiritual, siguiendo la tradición en la literatura infantil del *nonsense* y el

mundo al revés; a la vez, se produce un juego irreverente con las convenciones y preceptivas de los abecedarios didácticos, buscando siempre sorprender al lector con lo inesperado, con la ruptura de las expectativas que el género pudiera haber creado. Desde el punto de vista de la estructuras formales, la originalidad básica consiste en rescatar fórmulas de escritura antiguas (abecedarios didácticos, tratados de botánica, bestiarios) en formatos nuevos (libro-álbum, minificciones seriadas).

El lector de los abecedarios minificcionales postmodernos

¿Qué tipo de lector implícito buscan estas minificciones postmodernas, y más concretamente, estos abecedarios postmodernos?

Shua (2009), como escritora de microrrelatos, considera que estos textos tan breves necesariamente tienen que “usar los conocimientos del lector para seducirlo y que sea él mismo quien complete el significado”. Así como en una novela el lector entra y sale tranquilamente de un mundo creado por el autor, en la minificción “cada texto es un pequeño cosmos que hay que comprender y por eso, en cierto modo, produce fatiga”. Contrariamente a la idea de que estos géneros breves están ligados al ritmo rápido de los tiempos actuales, Shua opina que los libros compuestos por minificciones no se pueden “leer de un tirón” sino poco a poco, puesto que exigen del lector una alta concentración y capacidad para poner sus conocimientos al servicio de la lectura. Como resume expresivamente Koch (2001) refiriéndose a la minificción, “Estos comprimidos literarios pueden no solo hacernos reír sino hacernos pensar y ofrecernos a veces más ideas en su breve espacio que páginas llenas de palabras”.

Sin embargo, opina Barrera (2002), el nivel de literaturidad de los textos ultracortos es frágil e inestable, ya que operan en el lector como disparadores cognitivos de su memoria semántica, cuando existe, claro está. De manera más acusada que con otros textos, el placer de la lectura de la minificción solo se alcanza como resultado de una construcción cooperativa entre el escritor, los contenidos del texto y el lector:

[...] cada minificción metaficcional consiste en apostar diversas cargas simbólicas (literarias o extraliterarias) a cada frase, y a la posibilidad de yuxtaponer y en esa medida reconstruir los presupuestos de cada una de ellas.
El placer del texto se produce por estos choques poéticos producidos por la presencia de diversas estrategias de combinación y gradación de universos narrativos y convenciones genéricas. (Zavala, 2005: 173).

Bajo la aparente sencillez de libros “infantiles”, sin duda la comprensión de los juegos metaficcionales e irónicos y la ambigüedad semántica que acompaña a los

abecedarios analizados requiere un lector con elevadas habilidades de lectura, capaz de comprender las paradojas y perspectivas contradictorias que presentan (didácticas, humorísticas, científicas, poéticas...). Además, el lector implícito de ambas obras debe poseer un conocimiento intertextual tanto de las convenciones del género “abecedarios ilustrados” como de otros géneros menores que están funcionando también como hipotextos (los bestiarios, en *ABeCeBichos*; los tratados de Botánica, los bestiarios o herbolarios fantásticos, las fábulas, en *Bombástica Naturalis*). Debe captar, asimismo, algunas otras referencias intertextuales, literarias y extraliterarias (el capitán Nemo y los buzos de Verne, el Calypso y Cousteau, cuentos populares como *La Cenicienta*, etc.). A ello hay que añadir la complejidad de los distintos itinerarios de lectura que posibilita su estructura textual fractal, así como el nuevo “estrato de lectura” que supone la ilustración de carácter narrativo, con sus tramas secundarias paralelas...

Toda esta complejidad nos lleva a plantearnos cuáles son los verdaderos destinatarios de estas obras, un problema que se puede generalizar a toda la literatura infantil postmoderna. Para Brasca (2002: 32), la minificción es una forma de leer que no se conforma con un lector “manso”. Un proceso de lectura arriesgado, lleno de posibilidades y simbolismos, sin duda resulta un reto apasionante para un lector con estrategias y competencias de lectura avanzadas. ¿Pero no resultará frustrante para un lector *inocente*? Para la escuela, crear lectores rebeldes y críticos es un objetivo que, a todas luces, merece la pena. Pero quizá la literatura infantil postmoderna está fomentando unos procesos de recepción excesivamente intelectualizados, excesivamente dependientes de la intensa labor de mediación de un lector avezado.

Referencias bibliográficas

Referencias primarias

- Abada, C. y A. Aroca (2012). *Abecedario ilustrado con muchos cuadros del Prado*. Ilustr. J. y M. Aroca. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Alverá, A. (1849; ed. facsímil 2009). *Alfabeto ingenioso recreativo*. Cuenca: UCLM.
- Barrenetxea, I. (2010). *Bombástica Naturalis*. Barcelona: A buen paso.
- Bataille, M. (2008). *ABC3D*. Reed. en España como *ABCD*. Kókinos, 2008.
- Castro, A. (2010). *27 palabricas. Primer abecedario aragonés para zagales y talludos*. 27 ilustradores aragoneses. Zaragoza: Apila Ediciones.

- Cogger, E. P. (sin fecha). *Funny Alphabet*. Disponible en The Project Gutenberg eBooks, <http://www.gutenberg.org/ebooks/20286>
- Crane, W. (1874). *The Absurd ABC*. Disponible en The Project Gutenberg eBooks, <http://www.gutenberg.org/ebooks/17283>
- Cruikshank, G. (1836). *A comic alphabet*. Disponible en C. Mullen, “The Visual Telling of Stories”, <http://www.fulltable.com/vts/aoi/c/ck/cc.htm> (consultado el 2/9/2013).
- Delaunay, S. (1969; adap. castellana 2011). *Alfabeto*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Díaz, R. (2002). *El abecedario de Julieta*. Ilustr. de J. C. Pérez. Madrid: Hiperión.
- Fuertes, G. (1997). *Diccionario estrafalario*. Ilustr. de J. Gabán. Madrid: Susaeta.
- Gisbert, M. (2004). *El abecedario fantástico de Patam, el elefante*
- Grassa, C. (2007). *La sequía. Abecedario ilustrado*. Ilustr. de D. Fermín. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Greenaway, K. (1886). *A Apple Pie*. Disponible en The Project Gutenberg eBooks, <http://www.gutenberg.org/files/15809/15809-h/15809-h.htm>
- Ishikawa, S. (2009). *AnimAlfabeto/AlphaPet*. Barcelona: Coco Books.
- Lear, E. (1877). “Nonsense alphabets”. Reeditados en *Nonsense books* (1894). Disponible en The Project Gutenberg eBooks, <http://www.gutenberg.org/ebooks/13650>
- Moritz, K. P. (1790). *ABC Buch*. 2ª edición, *Neues ABC Buch* (1794) disponible en http://www.hsaugsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/18Jh/Moritz/mor_ab00.html. Reed. y trad. al español en 2005 y 2011 (dos formatos) como *El nuevo libro del abecedario*. Trad. de C. Andreu y A. Vitó. Ilustr. de W. Erlbruch. Bárbara Fiore Editora.
- Nesquens, D. (2012). *AbeCeBichos*. Ilustr. de J. Muñoz. Madrid: Anaya.
- Nogués, X. (1920; ed. facsímil 1984). *Abecedari català per a nens*. Barcelona: Alta Fulla.
- Pacheco, M. Á. (2011). *Abefeario*. Ilustr. de J. Serrano. Salamanca: Tatanka.
- Puño (David Peña) (2012) *ALF ABETO*. Sevilla: Kalandraka.
- Ratisbonne, L. (1861). *ABC Trim. Alphabet Enchanté*. Disponible en http://commons.wikimedia.org/wiki/File:ABC_trim_A.jpg
- Reviejo, C. (2005). *AbeZoo*. Ilustr. de J. Aramburu. Madrid: SM.
- Reviejo, C. (2007). *Abecedario de Arte. (Un paseo por el Museo Thyssen)*. Madrid: SM.
- Vacas, R. (2011). *Niños raros*. Ilustr. de T. Hijo. Madrid: SM.
- Villar, P. (2003). *El bosque de mi abecedario*. Ilustr. de M. Calatayud. Valencia: Editilde.

Wölfel, U. (1981; trad. y reed. 2010). *Abecedario fantástico*. Ilustr. de F. Solé. Barcelona: Noguer.

Xirinacs, O. y R. Besora (2007). *Aprende el abecedario con adivinanzas*. Ilustr. de J. M. Moreno. Barcelona: Beascoa.

Referencias secundarias

Barrera, L. (2002). “¿Son literarios los textos ultracortos?”. *Quimera*, nº 211-212. Pp. 25-29.

Benjamín, W. (1930). “Comienzos florecientes. Notas suplementarias a las cartillas de juego”. En W. Benjamín (1969; trad. 1989), *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión. Pp. 125-130.

Bodmer, G. (1989). “The Post-Modern Alphabet: Extending the Limits of the Contemporary Alphabet Book, from Seuss to Gorey”. *Children’s Literature Association Quarterly*, vol. 14, nº 3. Pp. 115-117.

Brasca, R. (2002). “El microcuentista demiurgo”. *Quimera*, nº 211-212. Pp. 30-34.

Coats, K. (2000). “P is for Patriarchy. Re-Imaging the Alphabet”. *Children’s Literature Association Quarterly*, vol. 25, nº 2. Pp. 88-97.

Durán, T. (1989). “Del abecedario al álbum ilustrado”. *CLIJ*, nº 5. Pp. 19-25.

Durán, T. (2009). “Los mil caracteres del abecedario”. *BLOC*, nº 3. Pp. 19-22.

Hollmer, H. (2011). “Apéndice”. En K. P. Moritz (reed. y trad. 2011), *El nuevo libro del abecedario*. Trad. de C. Andreu y A. Vitó. Ilustr. de W. Erlbruch. Bárbara Fiore Editora.

Koch, D. (2001). “Algunas ideas sobre la minificción”. Documento electrónico. <http://www.literaturas.com/doloreskorscks.htm> (consultado el 1/9/2013).

Le Moal, L. (2012). *Rendering the visible world: A critical examination of internalization, representation, order, and naming in a selection of contemporary metafictional alphabet books*. Tesis de Graduación. Vancouver: University of British Columbia. Disponible en <https://circle.ubc.ca/handle/2429/43396> (consultado el 20/7/2013).

Shua, A. M. (2009). “La minificción tiene posibilidades infinitas”. Entrevista de Soledad Gallego-Díaz en *EL PAÍS*, 11 de abril de 2009. Disponible en http://elpais.com/diario/2009/04/11/babelia/1239407411_850215.html (consultado el 1/9/2013).

The New British Encyclopaedia (1990, 15ª ed.). University of Chicago.

Zavala, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. Sevilla: Renacimiento.

Zavala, L. (2005). *La minificción bajo el microscopio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

EL FANTÁSTICO VUELO DE LOS LIBROS POR EL ESPACIO AUDIOVISUAL: LECCIONES IMAGINATIVAS PARA LA VIDA CREADAS POR WILLIAM JOYCE

María González
Universidad de Murcia
mgonzalezgarcia@um.es

Resumen

Se plantea la correspondencia transtextual existente entre un cortometraje animado y un libro interactivo para iPad derivado de aquel, ambos creados por el escritor y cineasta William Joyce, antiguo miembro del equipo Pixar, con un título homónimo: *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore*, una obra de arte que mereció un Oscar en 2011 por su lujo y belleza en el tratamiento de un tema fundamental para la educación infantil, el amor por la lectura y la escritura de los libros que liberan al ser humano de la hecatombe del olvido y dan sentido a su vida. La hipótesis de esta investigación es demostrar que el cine puede inspirar con todo su poder audiovisual tanto los argumentos narrativos como los nuevos formatos multimedia de la literatura del siglo XXI.

Palabras clave: hipertexto, *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore*, literatura, cine.

Abstract

Transtextual correspondence arises between an animated short film and an interactive book for iPad based on the first one, both created by the writer and filmmaker William Joyce, former Pixar team member under the self-titled: *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*, a work of art which won an Oscar in 2011 for its luxurious and beautiful treatment of a leading issue for children's education, the love for reading and writing of books that releases human beings from the disaster of oblivion and gives meaning to their lives. The hypothesis of this research is to demonstrate that cinema can inspire with all its audiovisual power both narrative arguments and new media formats of the XXI century literature.

Keywords: hypertext, *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*, literature, cinema.

Presentación de los textos

El libro digital *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore* (2011) ha sido editado por la compañía Moonbot studios a partir de la película homónima guionizada y codirigida por William Joyce. Es un *storybook* interactivo concebido para las ediciones más recientes de iPad, iPhone e iPod. Rescata imágenes estáticas y parcialmente animadas de dicha película de apenas 15 minutos de duración, la cual ha recibido una treintena de premios internacionales, entre los que destaca el Oscar de la Academy Award Winner en calidad de cortometraje animado. Dicho libro de extensión verbal breve se descarga desde iTunes junto con la mencionada película y un documental de diez minutos sobre la misma en el que sus directores, William Joyce y Brandon Oldenburg, junto con el compositor de la banda sonora, los dibujantes, los constructores de escenarios y los expertos en animación informática, explican su proceso de realización a partir de maquetas artesanales en tales estudios de animación, sus logros artísticos, su mensaje central (el vuelo de los libros como invitación a la aventura) y otros motivos de inspiración además del referido intertexto literario, como son la asociación del personaje central con el actor Buster Keaton, la representación de un tornado y de sus efectos devastadores a partir de referentes reales -el huracán Katrina- y de referentes filmicos – varias escenas de *El mago de Oz* y el motivo del protagonista agarrado a la farola en homenaje al célebre momento de *Cantando bajo la lluvia*-; todo ello apoyando sus comentarios con los bocetos del *storyboard* correspondiente y con una serie de tomas de la fase de producción en fundido encadenado con pasajes visuales de la película.

Este libro breve muestra en pantalla dos secciones –la superior para las imágenes y la inferior para las palabras- a fin de facilitar su legibilidad audiovisual comparativa. En su menú de acceso táctil permanente durante la lectura a través del icono de Moonbot ofrece siete posibilidades de emisión: cuatro de ellas son habituales en la reproducción de películas, pues permiten que el texto aparezca en diez idiomas -entre los que figura el español- o bien que desaparezca de la pantalla, la consulta individualizada de las 27 secuencias de la narración y el retorno inmediato a la página inicial; las tres restantes permiten gestionar la banda sonora omitiendo la voz del narrador en lengua inglesa, la música y los ruidos de ambientación. Además, en la zona de imágenes –dos tercios superiores de la pantalla- muestra señales de aviso para pasar página y dinamizar objetos voluntariamente por arrastre táctil (la mayoría son flechas,

otras veces son coloraciones grisáceas, objetos estáticos que vibran y ruidos con función fática); todo lo cual aumenta la relación material e interactiva con la lectura digital. Por otro lado, desde el menú de inicio publica el acceso a la compra por Internet de materiales complementarios, como son la versión impresa de este libro, su versión electrónica que permite convertirlo en pizarra para acompañarlo de nuevas designaciones realizadas por el lector, y la descarga del reciente programa IMAG N O TRON, que usa la cámara de vídeo del iPad y del iPhone para mezclar las imágenes de la realidad con aquellas de la película que permiten la superposición de la trama, aspecto de sugestión lúdica que puede convertir al lector en un actor que simula la historia desde sus entornos cotidianos. La tienda App dirige este producto al mundo infantil, dada la afición de los niños por recibir reiterativamente la misma historia en nuevos contextos ocasionales a fin de satisfacer desde lo familiar el vuelo de su imaginación.

Argumento alegórico

Las peripecias de la obra cinematográfica *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore* refieren alegóricamente la repentina devastación y la lenta regeneración de la cultura civilizada y, en especial, del arte de la imaginación que se alimenta del hecho de leer y escribir libros en el mundo contemporáneo.

El filme se inicia con el plano detalle del título impreso en un libro rojo que se abre y deja aparecer en su interior la imagen dibujada del edificio de un hotel que pronto cobra volumetría virtual al tiempo que, como si de un vuelo lento se tratara, un *travelling* de acercamiento progresivo muestra la placida escena de un joven sentado en su terraza y rodeado de libros de los que toma inspiración para escribir el suyo. La imagen cinematográfica lo presenta sentado en un sillón y rodeado de columnas de gruesos volúmenes antiguos y desordenados como remedo de aquel Alonso Quijano que Gustav Doré ilustrara para el capítulo primero de la clásica novela cervantina, aunque, a diferencia del encierro febril del hidalgo manchego, este joven lee plácidamente en contacto con el mundo de la calle.

Pero sucede en un instante que, llevados por un viento impetuoso, pasan volando ante sus ojos numerosos elementos cotidianos, desde un televisor hasta un ciclista, y los libros, incluso las letras del texto que está escribiendo y él mismo, son llevados por una oscura vorágine celeste que pudiera ubicarse en Nueva Orleans -tal y como ocurrió en el año 2005 con la tormenta tropical Katrina-, arrastrando casas y farolas, en una de las

cuales viaja el escritor con la sola preocupación de recuperar su propio libro, al que ha visto en la terraza de una casa que da vueltas sin cesar hacia el ojo del huracán. El mundo enloquecido y vuelto al revés de esta experiencia guarda semejanza deliberada con la fábula fílmico-musical *El mago de Oz* (1939), codirigida por Víctor Fleming, Mervyn Leroy, Richard Thorpe y King Vidor, la cual, se basa en la novela homónima de L. Frank Baum, donde una adolescente, Dorita Gale, es arrastrada por un tornado en el estado de Kansas.

La fábula despierta en el intertexto lector (Mendoza, 2001) el recuerdo del *Angelus novus* que dibujara Paul Klee (1920) para representar la catástrofe de la primera guerra mundial. Es el ángel alegórico que, en el instante de peligro, extiende sus alas con los ojos conscientes de la hecatombe que trae el huracán del progreso al mundo contemporáneo, según supo descifrarlo Walter Benjamin en la novena de sus Tesis sobre la Filosofía de la Historia (Caro Valverde, 1999: 226-227). Mr Lessmore se convierte entonces en una figura angélica de la modernidad, obligado al pánico, al abandono y a la itinerancia. Como el ángel de Klee, él “quisiera detenerse” pero la fuerza del progreso lo arrastra irremisiblemente hacia el éxodo. Benjamin supo leer en la parábola de este *shock* captado por Klee desde los ojos alucinados y las alas extendidas de su ángel el supuesto de un futuro devorador de la tradición y sus sabidurías. Ello se incorpora a una trayectoria arquetípica de la más honda de las preocupaciones humanas representadas en el arte, a saber: que la muerte arrebatase al hombre su origen y su trascendencia. Los ángeles que han perdido su paraíso no solo protagonizaron la literatura y la pintura metafísica de grandes artistas como Milton o como Alberti, cuya composición “El Ángel superviviente” retrata a la figura herida y alicortada (Alberti, 1984: 158) a la que el poeta gaditano dedicó la fulguración de las grandes catástrofes ocasionadas por el capitalismo. También aviva la detección de similitudes filmográficas con ejemplos tales como la referida cinta *El mago de Oz*, aquel largometraje de culto donde por primera vez en la historia del cine se pasó del blanco y negro al color para distinguir el mundo sucumbido a la hecatombe de aquel donde renace la fantasía, aspecto estético que también sucede en el cortometraje que aquí comento y en alguna otra película dedicada a los ángeles caídos con la misión de acompañar el mundo interior de las personas marcadas por la mortificación, como es *Cielo sobre Berlín* (1987) de Win Wenders.

En el cortometraje de William Joyce llega el momento en que la calma sucede a la tempestad, y todo cae roto y desperdigado a la tierra, excepto el bastón, el sombrero y

el libro del protagonista, que regresan con quien los identifica. No obstante, la melancolía se acentúa cuando en las páginas del libro terminan de desaparecer, ante los ojos del escritor, las últimas letras. La banda sonora de un piano torpe acompaña la sensación de desmoronamiento. El *spleen* es intenso: ni siquiera ruinas, solo desintegración, vacío y luto. Pero el hombre enamorado de los libros sabe desviar la mirada y buscar. Y por la curiosidad renace la esperanza. Con su volumen vacío bajo el brazo, Mr. Lessmore emprende, como hiciera Dorita Gale, un camino que le trae el color con la maravilla de una joven dama que vuela por el cielo tras el corcel de múltiples libros. Él quisiera que su libro también volara, pero, por carecer de argumentos ilusionados, cae al suelo. Así que generosamente la joven le regala el libro alado que lleva en la mano, cuyo protagonista, un huevo, saluda a su nuevo compañero de lectura y le invita a caminar hasta una biblioteca como refugio reverdecido hacia el que vuelan todos los libros nutridos de saber. En su interior el libro-huevo toca al piano una música alegre que baila el joven con la algarabía coral de todos los volúmenes. El escritor se convierte entonces en el bibliotecario y convive con los libros en cuidado recíproco: ellos lo alimentan y él los cura de la polilla que trae el olvido. Allí descubre toda clase de conocimientos, especialmente del más antiguo de los tomos, en cuya lectura se adentra como un nuevo Quijote mientras suena como música de fondo “La foule” que cantara Edit Piaf con una letra abocada al espasmo jovial del amor fortuito en medio de la “loca farándula”.

La lectura enamorada prepara la noche del insomnio en la que se ve impulsado a escribir su libro nuevo, que prolonga en horas, estaciones y años, al tiempo que va ofreciendo libros idóneos para las personas grises de cualquier edad y estas recobran su color por la lectura. Hasta que llega el día en que, ya anciano, acaba su propia historia y se despide con agradecimiento de los habitantes de la biblioteca que tanto le han acompañado. Entonces sube al cielo con un corcel de volúmenes alados y deja caer su obra para que otra persona la recoja y disfrute. Su libro rojo –el color de la vida- se posa en el brazo de una niña que, al llegar allí, empieza a leerlo sentada al sol.

En síntesis, esta película muda ofrece un montaje sabiamente acoplado al ritmo subjetivo de la historia del señor Lessmore, del cual solo es indicio sonoro la banda musical compuesta por John Hunter. Ello conduce hacia tres reflexiones sobre la interacción entre cine y literatura. La primera es obvia y ha sido remarcada por numerosos semiólogos (Metz, 1968; Urrutia, 1984; Vayone, 1987; Chatman, 1990; Gaudreault y Jost, 1995; Bordwell, y Thompson, 1996; Pérez, 2008): ambos lenguajes

imaginativos comparten la virtud organizativa de la narración. La segunda es el hecho de que no solo la literatura influye en el cine –como bien prueban las numerosas evidencias recogidas y comentadas educativamente en el blog “Cine de literatura” del que es autora Celia Romea (<http://www.cine-de-literatura.com/>)-, sino que también el cine, dada su importancia social, incide en la conformación estética de la literatura actual (Baltodano, 2009, pp. 23-27). Y la tercera se deriva de la confrontación específica de este cortometraje con su libro digital correspondiente, pues el cine, a diferencia de la literatura, no solo permite percibir detalles materiales de la imaginación, sino que también, por el hecho de que su percepción procede de la proyección mecánica de una serie de imágenes por segundo para producir sensación de movimiento, impone un ritmo preciso a la historia que asume el espectador sin poder alterar su curso. Es por ello que Edgar Morin (1972, p. 90) entiende que el cine es “cinestesia”, pues en la sala oscura el espectador es sujeto privado de acción y, en consecuencia, solamente entregado a las reacciones del afecto ante un lenguaje hecho ritmo que retrata la realidad desde el lado onírico de la fábula. En cambio, la literatura deja a merced del lector reintegrar a su antojo tanto la configuración como el ritmo de asimilación de los aspectos imaginados. Y esta segunda característica genérica de la literatura es la que, como veremos a continuación, aprovecha la versión digital del minilibro *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore* para expandir las acciones interactivas de la imaginación en conexión con las nuevas posibilidades de representación y de educación que las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de Recreación aportan en la actualidad.

Por su parte, de este libro digital -cuya extensión verbal coincide con la de un cuento- que fuera escrito por William Joyce con posterioridad a su afamada película muda cabe afirmar que adapta la complejidad de la historia al provecho cognitivo y lúdico de la infancia. Así pues, se inicia su narración dando nombre al protagonista - Morris Lessmore- y caracterizándolo como un joven encantado con los libros, aquellos que leía y uno en el que escribía sobre los sentimientos y aprendizajes que cada día le daba su propia vida.

La obra ofrece numerosas posibilidades de interacción táctil para trabajar la animación de objetos y los juegos de correlación tan del gusto de los niños: las flechas indicativas que, en ocasiones, solapan con intermitencia a las imágenes orientan la manipulación de elementos tales como el vuelo de los libros o el giro del ojo del huracán. Ruidos como la llamada a una puerta permiten abrirla para que de ella salte el

protagonista. El primer plano del libro vacío es ocasión para que el lector escriba en sus páginas abiertas cualquier texto libre que también se lleva el viento. Conforme avanza la lectura van desapareciendo tales indicadores para que sea el usuario quien explore por su cuenta en las animaciones sonorizadas que brinda este libro. Entre ellas destaca el teclado musical que aparece cuando se roza el piano donde está el libro-huevo -Allí cabe seguir la partitura de la melodía fundamental o improvisar otras distintas (secuencia 12)-, el juego de letras de cereales para componer palabras en un plato (secuencia 13) y el juego de conjunción singular de los grandes clásicos de la literatura (*Cuento de Navidad, La isla del tesoro, Frankenstein y Alicia en el país de las maravillas*) con las preferencias de cada lector (secuencia 17). Todo ello, como el propio William Joyce explica en una entrevista, a favor de las nuevas tecnologías de la literatura digital dedicada, más que al realismo, a la realidad aumentada (Jardine, 2012).

La joven dama que aparece en el cielo y le regala el ejemplar que porta en su mano es descrita por Joyce como embajadora del fomento de la lectura por enviarle “su cuento preferido”. Este saluda a Lessmore y le invita a seguirle hasta llegar a la biblioteca donde caben todos los libros que vuelan, los cuales pueden ser empujados hasta la puerta por el lector, uno tras otro, con su nota musical correspondiente.

Las figuraciones relativas a la intertextualidad se multiplican cuando Morris Lessmore entra por primera vez en la biblioteca: “Estaba llena del aleteo de incontables páginas y Morris pensó que podía oír la débil charla de mil historias diferentes como si cada libro le susurrara una invitación a la aventura” (secuencia 11). “Morris intentaba mantener los libros en orden, pero ellos siempre se mezclaban entre sí. Las tragedias necesitaban que se las animara y visitaban a las comedias. Las enciclopedias, hartas de datos y fechas, se iban a pasárselo bien con los libros de historietas y las novelas. Al final, todo era un gran lío” (secuencia 14). En extensiones como esta se advierte que la capacidad subjuntiva y argumentativa del lenguaje verbal es superior a la del lenguaje cinematográfico y su exposición también puede ser más sintética, pues el tiempo de lectura del anterior pasaje es más breve que su simulación actuada.

No obstante, el aprendizaje más importante que le da su oficio en la biblioteca de los libros voladores es el hecho de compartir sus ejemplares con los demás sabiendo que los grandes clásicos cobran cuerpo cuando sirven al aprendizaje para la vida de sus lectores, pues, como enuncia el texto, “la historia de cada uno era importante” (secuencia 17). Y por el tesoro vital que cada lector imprime en los textos que lee con fruición, sucede que la historia solo puede acabar afirmando precisamente la condición

irónica de todo final para un libro que trata sobre el amor a los libros. La imagen de la niña que empieza a leer la biografía de Morris Lessmore es el “lector modelo” (Eco, 1981) ideado por William Joyce para dotar de trascendencia a la sabiduría para la vida que le regala tal obra, pues su inocencia todavía no entiende de la vorágine pragmática del progreso y es capaz de resucitar la fantasía. Y es también el broche perfecto para concluir que la comunicación cognitiva y sentimental con la lectura es una pasión inagotable y que por eso la historia ha de acabar de la misma forma que empezó: “Con un libro abriéndose” (secuencia 27).

La relación intertextual entre cine y literatura demuestra, pues, que tanto un arte como el otro son idóneos a la hora de educar en valores para la vida (Romea, 2011; De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005; Ambrós y Breu, 2007). Y en el caso de esta obra fílmico-literaria todavía con más razón, puesto que su autor, el afamado escritor, ilustrador y cineasta William Joyce, muy conocido por sus decenas de cuentos infantiles, su confección de series televisivas emitidas en el canal Disney y su creación de personajes conceptuales para películas ya consagradas como *Toy Story*, *The Matrix* y *Robots*, o de reciente factura como *Epic*, dedicó expresamente *Los fantásticos libros voladores del señor Morris Lessmore* a su hija Mary Catherine Joyce, quien había fallecido en 2010 de un tumor cerebral a la edad de 18 años. Su rostro es el de la joven dama que sube al cielo llevada por el corcel de libros en un halo de luz y colores. En todas las obras de Joyce, y en especial en este cortometraje, se enseñan dos saberes indispensables para la vida que Edgar Morin (1999) definiera como “Enseñar la condición humana” y “Enseñar la identidad terrenal” respectivamente: uno es la convivencia en armonía respetando la diversidad, otro es la lucha contra los peligros del egoísmo y de la alienación por medio de la preservación medioambiental y de la solidaridad. Su presentación de la lectura ofrecida como un don de sí y de la escritura generada como un acto de agradecimiento, unida al cuidado amoroso y distribución adecuada de los libros nacidos para volar es un retrato imaginario de su lección.

Referencias bibliográficas

- Alberti, R. (1984). *Sobre los ángeles*. Madrid: Cátedra.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Baltodano, G. (2009). “La literatura y el cine: una historia de relaciones”. *Letras*, nº 46, pp. 11-27.

- Bordwell, D. y Thompson, C. (1996). *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Caro Valverde, M^a T. (1999). *La escritura del otro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Kantrow, A.; Enoch, L. & Fransworth-Smith, T. (Productores) & Joyce, W. & Oldenburg, B. (Directores). (2011). *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* (Película). Estados Unidos: Moonbot studios.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso (Estructura narrativa de la novela y el cine)*. Madrid: Taurus Humanidades.
- De la Torre, S.; Pujol, A.; Rajadell, N. (coords.) (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea.
- Echazarreta, C. y Castro, C. (2006). *Literatura universal a través del cine*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.
- Jardine, W. (2012, julio, 29). *Entrevista: William Joyce, Moonbot studios Co-Fundador y Co-Director de Morris Lessmore*. (Mensaje de blog). En: <http://www.a113animation.com/2012/07/interview-william-joyce-moonbot-studios.html>.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (Coor.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinéma. Vol. I*. Paris: Editions Klincksieck.
- Morin, E. (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, J. A. (2008). *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Romea, C. (2011). "Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural". *Lenguaje y Textos*, n° 34, pp. 29-38.
- Urrutia, J. (1984). *Imago litterae. Cine, literatura*. Sevilla: Alfar.
- Vayone, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Nathan: Paris.

LE(X)TURAS. LA OBRA DE CHANTAL MAILLARD: LA RECEPCIÓN DE UN HIPERTEXTO ANALÓGICO

Anna Tort

Universidad de Barcelona
tortperez@gmail.com

Resumen

Parto de premisa de que la obra de Chantal Maillard, pese a estar concebida y escrita analógicamente, es una literatura hipertextual que exige del lector un esfuerzo complejo de lectura en red. La percepción constante de 'leer lo mismo de otra manera', nada trivial como trataré de explicar, hace que tengamos la sensación de no empezar ni acabar nunca porque siempre estamos "intermezzo" de una suerte de escritura arácnida que convierte al lector en tejedor de fragmentos, en constructor de texto(s). Este factor requiere una lógica de lectura distinta que atraviese los textos no secuencialmente, en la (multi)línea de la lectura hipertextual, que ha de tomarse en consideración a la hora de editar el texto y a la hora también de divulgarlo en el ámbito de la docencia.

Palabras clave: Maillard, hipertexto, lenguaje, le(x)tura

Abstract

I work on the principle that Chantal Maillard's work, though conceived and written analogically, it is a hypertext literature that demands a huge net reading effort from the reader. The persistent perception of 'reading the same text in another way', not trivial at all as I'll try to explain, produces in us the feeling that we are "intermezzo" on a kind of "arachnid literature" that turns the reader into a fragments weaver or a text builder. This factor requires a different approach, different from the usual sequential reading, a multilineal reading that has to be taken into consideration on issuing or divulging a text.

Keywords: Maillard, hypertext, language, le(x)tura

Introducción

En 2008 obtuve la Suficiencia Investigadora en el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Barcelona con un trabajo sobre la obra de Chantal Maillard. El proyecto consistió en un análisis crítico de la obra poética de Maillard desde el prisma del cuestionamiento filosófico de la identidad unitaria postulada por la tradición platónica y cartesiana. Para realizar el estudio, analicé el corpus poético de la autora disponible hasta entonces cotejándolo con un corpus filosófico que constituía la base teórica de mi trabajo y que me sirvió como herramienta para interpretar sus textos.

La autora seleccionada para el estudio me pareció un buen exponente del hilo temático que me interesaba en aquel momento: la crisis del sujeto unitario. Desde su doble vertiente –como filósofa y como poeta–, Maillard nos ofrece en su obra una manifestación textual del ‘yo’ entendido desde lo fragmentario, la transformación y el simulacro. El proyecto me permitió mostrar cómo –mediante su propuesta poética– Maillard lleva a cabo, partiendo de la crítica del modelo jerárquico impuesto por el platonismo, un cuestionamiento de las nociones de verdad e identidad como parámetros para definir la existencia singular. La autora huye de las conceptualizaciones universalizadoras y asume en sus textos la lógica borrosa como único orden honesto desde el que hablar. De esta manera, la incertidumbre y las apariencias se convierten en el plano estético en el que autor y lector pueden deslizarse, asumiendo en todo momento su condición (sofista) de “constructores de verdades”.

Pese al convencimiento inicial (y gracias a este), tuve que concluir el estudio haciendo un ejercicio de honestidad intelectual y admitiendo que el método de análisis empleado (estudio de los poemarios desde una perspectiva cronológica y con una única perspectiva temática) no pudo sortear los límites de la estructura vertical que le había conferido a mi estudio y que me dificultó el análisis de la estructura rizomática de la obra de Maillard. De ahí mi crisis, que era, en el fondo y en la forma, una crisis de lenguaje, como todas las crisis. Y es que, como bien dice Borges, difícilmente un escritor puede ser verdaderamente revolucionario, puesto que “por lo pronto, está trabajando con el idioma, que es una tradición.” (Bravo y Paoletti, 1999: 161).

Es justamente esta tradición heredada, la del lenguaje, el blanco hacia el que Maillard dirige gran parte de su producción textual. El blanco en la doble dimensión del término: porque es el objetivo del análisis / crítica y porque apunta, en última instancia, al vacío. La autora despliega en su obra una retórica que ejerce, sobre todo a partir de

Matar a Platón (2004), una función de provocación sobre el lector, que se erige en tejedor de textos, en participante cómplice de las interioridades del proceso de escritura que lleva a la autora a tejer relaciones –visibles o invisibles– entre todos sus textos. Este modo de proceder responde a una manera muy concreta de entender el individuo y el universo como procesos más que como ideas, como movimientos más que como puntos estáticos y definibles. Es en este sentido que me parece, y esta es la hipótesis con la que trabajo, que la escritura de Maillard es coherente, desde el punto de vista estético, con el pensamiento que destila. Un pensamiento que es indisoluble de la forma de sus textos porque el contenido filosófico es, en efecto, su propia escritura (individualmente en cada texto y transversalmente en la globalidad de su obra). Con la implementación formal de su universo filosófico subyacente (mediante recursos como los subtítulos, los márgenes, los intervalos, las repeticiones, los huecos, etc.), la autora se compromete con el lenguaje y sus trampas y, por consiguiente, con el mundo, en tanto que espacio lingüístico.

El reto consiste, partiendo de esta coherencia estética no caprichosamente construida, en elaborar un discurso crítico en torno a una obra que exige una lectura en red, discontinua, activa. De ahí el vocablo le(x)tura, término con el que quiero amalgamar la idea de lectura, de costura y de texto. Este tipo de análisis, exigido por la propia idiosincrasia de la obra, quiere reflejar, en definitiva, el universo literario y filosófico que entrañan los textos y que no difiere de la forma que lo sostiene. Y es que, en palabras de Deleuze, “no hay diferencia entre aquello de lo que habla un libro y la manera como está hecho” (Deleuze y Guattari, 2003: 11).

Una lectura hipertextual para una obra hipertextual

Parto de la base de que la literatura de Chantal Maillard, pese a estar concebida y escrita analógicamente, es una literatura hipertextual que, como decía antes, exige del lector un esfuerzo complejo de lectura en red, comparable en cierto modo a la literatura ergódica de la que habla Aarseth. Este, amalgamando los conceptos de *ergon* (trabajo) y *hedon* (camino), habla de un esfuerzo no trivial por parte del lector para transitar por el texto (Aarseth, 2004: 118). Este esfuerzo se corresponde, de alguna manera, al trabajo activo de ejecución que uno debe realizar con los textos de Maillard. Se trata,

efectivamente, de una obra que hay que ejecutar, con la que hay que 'jugar'¹, como si estuviéramos lidiando con baraja de cartas. Las cartas –los textos– nos vienen dados pero el lector, convertido en participante cómplice del proceso de producción de estos textos, es el responsable de ordenarlas y reordenarlas en función de su(s) lectura(s).

Cuando uno se enfrenta con los textos de Maillard, no puede más que hacerlo, si se pretende tener un sentido global de su propuesta literaria, que con todos sus libros encima de la mesa. Y es que, de hecho, cuando uno se encara con cualquiera de sus escritos siempre tiene la sensación de que aquello que lee ya lo ha leído en otra parte – en otro texto de la misma autora– pero de otra manera. Y es precisamente este constante 'leerlo de otra manera' lo que hace que tengamos la sensación de volver a empezar o de no empezar ni acabar nunca. En realidad, siempre estamos *intermezzo* de una escritura arácnida, sin principio ni fin, que nos convierte a nosotros, irremediamente y significativamente –en tanto que creamos significados nuevos–, en tejedores y destejedores de fragmentos, o de *lexias* en terminología barthesiana.

De entrada, podemos decir que el primero de los vínculos que observamos, sin necesidad de profundizar mucho en la obra, es el vínculo entre géneros. Uno no sabe muy bien en qué sección de la librería encontrará los libros de Maillard: ¿en la de filosofía? ¿En la de poesía? ¿Autobiografía? ¿Literatura de viajes? Esto ocurre porque estamos ante una escritura que hace de la hibridez –entre géneros, entre discursos– su manera de deslizarse a través del lenguaje. De esta manera, la autora se mueve entre el ensayo filosófico en un sentido más estricto (*Contra el arte y otras imposturas*, por ejemplo), los diarios (*Filosofía en los días críticos*, *Diarios indios*, *Husos*, *Bélgica*) y los poemarios (*Hainuwele*, *Matar a Platón*, *Hilos*, etc.).

Sería tentador decir que la autora se mueve, entonces, entre la poesía y la filosofía, o que hace poesía filosófica o filosofía poética. No obstante, me parecería una manera más de intentar encasillar una escritura que se quiere permeable y abierta. Además, y esto lo explica muy bien la autora, cuando hablamos de poesía y de filosofía, hablamos de dos lenguajes muy diferenciados: el discurso de la filosofía es vertical, arbóreo, ya que argumenta, mientras que el de la poesía es horizontal y reticular, ya que teje analogías, metaforiza. Esta última, la escritura poemática, es la que Maillard practica incluso en sus diarios que pueden parecer más 'filosóficos'. Asumir este ritmo

¹ Jugar, explica Barthes (1994), tiene en lenguas como el francés (*jouer*) o el inglés (*to play*) el sentido de interpretar piezas musicales, obras teatrales o cinematográficas. En este sentido, podemos decir que la obra de Maillard es una obra que hay que ejecutar, que hay que jugar.

poemático, singular y subjetivo, incluso para hablar de filosofía, es asumir que el pensamiento es también ficcional y cambiante, porque es producto, al fin y al cabo, de la configuración metafórica de mundos.

Pensamiento y poesía se entrelazan, se vinculan y se retroalimentan, porque estamos ante una escritura que, en realidad, no diferencia el uno del otro ni se acaba de identificar con ninguno de ellos. La forma y el ritmo escogidos dejan transpirar unos estados de conciencia, unos pensamientos, que, por coherencia, no podrían expresarse de otra forma. Sería incoherente, por ejemplo, hablar de la realidad o de la identidad como configuraciones lingüísticas reticulares si la escritura no diera cuenta de ello por medio de fragmentos que se multiversionan constantemente. Por ello, la disposición espacial y el ritmo son tan significativos en esta obra.

Convencida Maillard de que el pensamiento no es universalizable y permanente, la escritura subjetiva y fragmentaria de los diarios, en los que el tiempo de la escritura no se esconde, se le revela como la mejor de las prácticas textuales o, como mínimo, la más coherente. Una coherencia estética que acompasa la forma poética con el pensamiento, o el sentimiento, a través de una peculiar disposición rítmica que atiende a las variaciones anímicas de cada momento:

Mis cuadernos pretendían, y pretenden, limando las fronteras entre los fragmentos autobiográficos, reflexivos, poéticos, etcétera, mostrar la sucesión de planos mentales que en el día a día se van sucediendo según el orden de los actos cotidianos y su representación. (Maillard, 2011: 318)

Más que de literatura, Maillard habla de ritmo, de la elección de un ritmo determinado de escritura que le sirva a la vez como estrategia de supervivencia y como método provisional de (auto)descubrimiento. Método provisional porque estamos ante una escritura para la que no hay visión porque se nos ofrece en su propio proceso de confección. Decía Clarice Lispector en este sentido: “La armonía secreta de la desarmonía: quiero no lo que está hecho sino lo que tortuosamente aún se está haciendo.” (Lispector, 2008: 15). Y, en esta línea, leemos en *Husos*:

Trazar en lo sólido para poder trazar más arriba. Literatura, no: la literatura embadurna, confunde. Añade (probablemente a eso aludía Platón. Tal vez). Pero sí el ritmo. Porque el ritmo permite el paso. Hace vibrar el límite y se hace porosa la membrana. A veces la adelgaza, al estirarse. –No veo lo que digo; no hay visión para lo que escribo. Lo que veo se va trazando a medida que lo escribo. Hago profesión de escritura –para sobrevivir. (Maillard, 2006: 28-29)

El ritmo se ajusta, pues, a los golpes del ánimo, como expresaba magistralmente Mallarmé en *La crise du vers*, al ritmo interno que nos mueve a cada uno de nosotros. Y es justamente esta libre disyunción de la lengua, a mi entender, la que hace que Maillard relacione la escritura con la elección del ritmo y los supuestos géneros literarios, que en *Bélgica* define así:

Mi escritura: testimonio de una disposición reflexiva (conciencia, llaman a eso) en su actividad sincopada. El género literario es el producto selectivo de los diversos ritmos de la escritura. Procedimiento computacional *avant la lettre*, resultado de la voluntad de orden, o su necesidad neuronal: la criba de las semejanzas, su hilazón sistemática. (Maillard, 2011: 87).

Esta “hilazón sistemática”, propia de todo proceso de producción textual, adquiere una dimensión especial en la globalidad de la obra de la autora, que podríamos decir que se estructura en forma de *matrioska*, por cuanto todos sus libros se integran los unos en los otros. No solo porque haya una unidad temática en toda la obra, sino sobre todo porque formalmente la mayoría de libros son reelaboraciones, versiones o ampliaciones de otros libros.

Del diario *Filosofía en los días críticos*, por ejemplo, nacen dos poemarios: *Lógica borrosa* y *Conjuros*, donde podemos encontrar reelaboraciones poéticas de algunos de los fragmentos del cuaderno. En *Conjuros*, por otra parte, hay un poemario titulado *Lógica borrosa*, que es el que da título al otro poemario nacido del cuaderno. La última parte de *Diarios indios* (2005), *Benarés* (1998-1999) corresponde cronológicamente a la continuación de *Filosofía en los días críticos*. *Diarios indios* está estrechamente relacionado con *Husos* (2006) porque en este último se deshila la figura del observador que ya había aparecido en los diarios. *Husos* también tiene su correlato poemático en *Hilos*, como podemos comprobar solo fijándolos en la relación semántica de los títulos, y de *Husos* también, que es un libro estructurado en fragmentos y notas al margen, emerge el cuaderno *Bélgica*. Concretamente, este nace de las dos últimas notas al margen de *Husos*, donde se avanza el tema que se trabaja en *Bélgica*: el gozo. El primer viaje que hizo la autora en Bélgica para la confección del cuaderno aparece, por otro lado, referido en una de las notas de *Husos* (42).

Por otro lado, la figura de *Hainuwele*, protagonista femenina del poemario más destacado de su primera etapa, que funciona como alterego de la autora, atraviesa todos sus textos. También aparece en algún fragmento de *Bélgica*, que es una obra que temáticamente parece querer volver cíclicamente a aquella inocencia de *Hainuwele*.

Digo cíclicamente, pero, obviamente, no se trata de un círculo perfecto, sino más bien de una espiral, porque ya vemos que no se trata de un proceso teleológico, sino de un proceso de hilazón de palabras. Finalmente, uno de los otros alteregos de la autora, *Cual* –aparecido por primera vez en *Hilos*– nace, como explica Maillard, en uno de los viajes que hizo la autora a Bélgica para la elaboración del cuaderno.

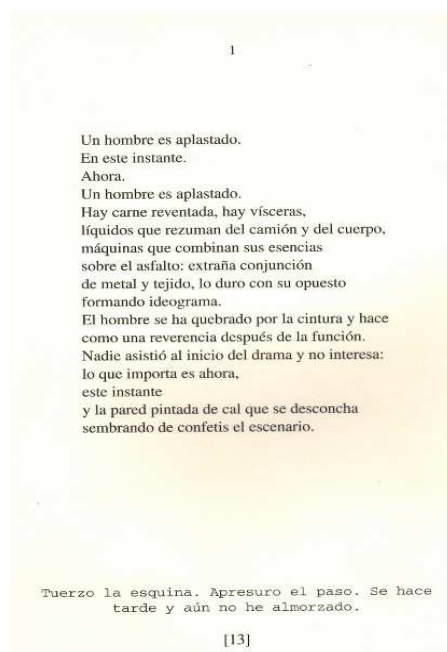
Como vemos, estamos ante una obra repleta de encrucijadas y de hipertextos: cronológicos, temáticos y textuales. Y es precisamente este el motivo por el que la lectura que hacemos no puede más que atravesar todos los textos, espacialmente, para tratar de ver las conexiones. Esto se aplica a nivel macroestructural, como hemos visto, pero también a nivel microestructural, en cada una de las obras. Voy a dar dos ejemplos de obras concretas para entender este quiebre de la linealidad: *Matar a Platón* (2004) y *Husos* (2006).

Matar a Platón, poemario con el cual Maillard obtuvo el Premio Nacional de Poesía en 2004, se estructura en forma de VOS (Versión Original Subtitulada) en la que los subtítulos no traducen, como sería esperable, sino que recrean otra historia, como si se tratara de falsos espejos. De esta forma, solo de entrada, ya tenemos tres recorridos de lectura posibles: leer solo los poemas, leer solo los subtítulos o ir leyendo cada poema junto con el subtítulo correspondiente. Si nos fijamos en los subtítulos, nos damos cuenta de que esta otra historia paralela parece ser la misma y contradecirse al mismo tiempo. El hombre aplastado de los poemas cobra vida en los subtítulos y resulta ser el escritor de un libro que lleva por título *Matar a Platón* y que trata de una “mujer aplastada por el sonido que hace una idea cuando vibra y se convierte en proyectil”. La historia de los subtítulos es, pues, una historia previa, o una historia sobre la historia, una metahistoria. El final de los subtítulos (“Voy a volver sobre mis pasos. Ha sido justo detrás de la esquina”) nos remite cíclicamente al inicio de los poemas y nos damos cuenta de que en realidad se trataba de un mismo instante, un mismo impacto, un ahora. Está claro, no obstante, que no dejamos de estar en otra ilusión óptica porque la lectura ha sido, evidentemente, secuencial, temporal.

No se trata, como decía, de un círculo perfecto ya que las historias explicadas divergen, en una especie de *efecto Rashomon*, como en la película de Kurosawa². Nos damos cuenta, pues, de que el contenido filosófico magnicida del poemario es,

² En *Rashomon* de Akira Kurosawa (1950), se nos relatan distintas versiones de un mismo suceso (violación y asesinato), aparentemente objetivo. La película da nombre al llamado *efecto Rashomon*, que hace referencia a la subjetividad perceptiva que puede hacer ver un mismo hecho de maneras distintas.

efectivamente, su propia forma, ya que la autora, coherente con su concepción no mimética de la realidad –la realidad no es la copia, el efecto o el correlato imperfecto de una supuesta verdad previa–, nos encarcela en un texto en el que no hay una relación de causalidad. Lo que hay entre los poemas y los subtítulos es un hueco que nos apunta hacia un hipertexto, el subtítulo, como contigüidad, como analogía o como resonancia, y no como traducción. No hay texto que traducir porque no hay original que lo preceda ni que *nos* preceda. Así, confundiéndonos en los planos realidad-ficción, el juego nos conduce a la máxima derridiana: “il n’y a pas de hors-texte” (Derrida, 1998: 207).



Fotografía: página 13 de *Matar a Platón*.

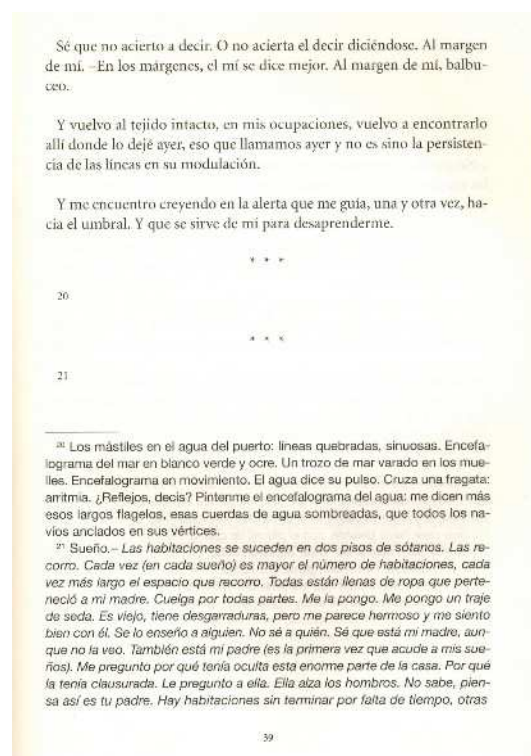
En este mismo sentido, y para romper la linealidad de la narración –como hizo magistralmente Foster Wallace en *Infinite Jest*– encontramos el recurso de las notas al margen en *Husos. Notas al margen* (2006). En esta obra, como con los subtítulos de *Matar a Platón*, las notas tampoco explican nada sobre el texto al que teóricamente remiten. Las notas al margen no remiten a un texto original, puesto que esta es precisamente la duda que planea en toda la obra maillardiana. Una duda que me remite a las palabras de Pessoa en el *Libro del desasosiego* cuando dice:

Todo cuanto el hombre expone o expresa es una nota al margen de un texto borrado por completo. Con más o menos suerte, por el sentido de la nota, inferimos el sentido que podría ser el del texto, pero queda siempre una duda, y los sentidos posibles son muchos. (Pessoa, 2002: 163)

Las notas de *Husos* no son unicursales, como explica Aarseth (2004) a propósito de los tipos de laberintos de Eco, porque no nos devuelven al supuesto texto principal u

original, sino que abren múltiples senderos. Es más, a veces las notas al margen, que acaban ocupando más espacio que el supuesto texto principal, ni siquiera remiten a ningún fragmento sino simplemente a un espacio en blanco con el numerito correspondiente. Este hueco es lo que queda cuando el lenguaje, huyendo de sí mismo, se va de-formando para vaciarse o para versionarse en los márgenes: “Y así, asolada, sin im-portancia, voy menguándome. Hasta que, con temor, me encuentro, de nuevo, como una nota a pie de página” (Maillard, 2006: 31).

El lenguaje, haciendo equilibrios entre la letra grande y la pequeña, la de arriba y la de abajo, se rompe en infinito falsos espejos que rebotan los unos con los otros, autorrefiriéndose. Y la voz del texto, ante la conciencia de la imposibilidad de salir del lenguaje, se convierte en voz balbuciente: “Sé que no acierto a decir. O no acierta el decir diciéndose. Al margen de mí. –En los márgenes, el mí se dice mejor. Al margen de mí, balbu-ceo.” (Maillard, 2006: 39).



Fotografía: Página 39 de Husos.Notas al margen.

La autora, bajo mi punto de vista, es consciente de que no puede separarse de lo que ella llama *mí* porque este *mí* no es distinto de la *conciencia del mí*. Y la conciencia que dice el *mí*, sin la cual el *mí* no existiría, es una configuración lingüística más de la que no puede salirse mientras se siga configurando (hablando). Por tanto, mientras siga habiendo lenguaje, seguirá habiendo un *quién* con voluntad de decirse, de dar cuenta de

su propia naturaleza. Esto es lo que Maillard intenta hacer a lo largo de su obra, aun en los márgenes de los márgenes de los márgenes.

Esta voluntad de decirse es, para mí, la razón de ser de todos los textos de la autora. Y, en este sentido, me parece que, si nos centramos en el sema *hiper*, que significa ‘exceso’, también podemos decir que su obra es hipertextual. Hay una voluntad de decir el exceso, lo sobrante, lo que no se alcanza a decir. Efectivamente, la autora, en su particular batalla con el lenguaje, siempre quiere decir lo que no se puede decir, convirtiéndolo en texto y, por tanto, perdiéndolo, apuntando de nuevo a lo no-dicho:

No deja de ser paradójico, por otra parte, que cualquier empeño por sacar a flote (aleatoriamente) ciertos episodios sumergidos se verá frustrado, pues se convertirán ipso facto en texto y, necesariamente, en señal de lo que queda por decir. (Maillard, 2001: 32).

Las palabras apuntan oblicuamente hacia el blanco, hacia el silencio, porque, como decía Clarice Lispector:

Escribir es la manera de quien usa la palabra como un cebo, la palabra que pesca lo que no es palabra. Cuando esa no-palabra –la entrelínea– muerde el cebo, algo se ha escrito. Cuando se ha pescado la entrelínea, se puede con alivio tirar la palabra. Pero ahí termina la analogía: la no-palabra, al morder el cebo, lo ha incorporado. Lo que salva entonces es escribir distraídamente. (Lispector, 2008: 23-24)

Precisamente por ello, a Maillard le interesa la escritura distraída, la que hace aflorar en el texto lo que aparentemente “no le aporta nada al argumento” (Maillard, 2011: 31), como por ejemplo las circunstancias en las que se produce el acto de escritura. Se trata, como ella misma dice en *Bélgica* a la luz de un texto de Georges Perec, de iniciar la historia desde otros puntos, distraídamente.

A modo de conclusión

En ese convertirse en texto que se reversiona infinitamente, que se hipertextualiza en otros textos, transcurre, aún, la obra de Maillard. De ahí los subtítulos. De ahí las notas al margen. De ahí los intervalos. De ahí el quiebre. De ahí el balbuceo. De ahí la repetición. De ahí las imágenes. De ahí la depuración de una lengua que, en las últimas obras de la autora, queda reducida prácticamente a preposiciones, adverbios y pronombres huérfan@s, puesto que se han quedado sin verbo al que complementar, sin sentido.

“Es tiempo de relevar a las Parcas”, nos dice Maillard en un poema de *Hilos*. En efecto, estamos ante un cambio de paradigma: de las Parcas, hilanderas que prefiguran un destino, a la araña, la gran tejedora, que teje a medida que avanza y avanza a medida que teje. La araña es, en este sentido, el paradigma de lo virtual, porque no podemos tener acceso a la totalidad ya que esta no existe como tal sino que está siempre configurándose, haciéndose según nuestros recorridos / tejidos.

El lenguaje metafórico e hipertextualizado que utiliza la autora contribuye a dilapidar el binomio realidad-representación porque las palabras se apuntan a sí mismas en una doble dimensión: en la macroestructura de su obra y en la microestructura de cada una de las obras, como he intentado ejemplificar brevemente.

Me parece que la obra de Maillard es una obra profundamente comprometida. No en el sentido del poema militante, panfletario, sino más bien en el de la ‘militancia poética’. Me parece que la autora, implicándonos en la configuración de sus propios textos, invitándonos a demorarnos en ellos en un sentido gadameriano, nos implica y nos con-figura a nosotros al mismo tiempo que se implica con el lenguaje, que somos nosotros. Y, implicándose con el lenguaje, se implica obviamente con el mundo, por cuanto este es también un territorio textual. Si, como decía Borges, “puede que la historia universal no sea más que la historia de unas cuantas metáforas”, no hay compromiso mayor que el de las analogías, las metáforas. Redes de palabras que construyen mundos.

Referencias bibliográficas

- Aarseth, E. (2004), “La literatura ergódica” en SÁNCHEZ-MESA, D. (comp.), *Literatura y cibercultura*, Madrid, Arco. Libros, pp. 117-145.
- Barthes, R. (1994), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Bravo, P. y Paoletti, M. (1999), *Borges verbal*, Barcelona, Emecé Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003), *Rizoma*, Valencia, Pre-Textos.
- Derrida, J. (1998), *De la gramatología*, México, Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1997), *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- Lispector, Clarice (2008), *Agua viva*, Madrid, Siruela.
- Maillard, Ch. (2001), *Filosofía en los días críticos*, Valencia, Pre-Textos.
- Maillard, Ch. (2004), *Matar a Platón*, Barcelona, Tusquets Editores.

Maillard, Ch. (2006). *Husos*, Valencia, Pre-Textos.

Maillard, Ch. (2009), *Contra el arte*, Valencia, Pre-Textos.

Maillard, Ch. (2011), *Bélgica*, Valencia, Pre-Textos.

Pessoa, Fernando (2002), *Libro del desasosiego*, Barcelona, Quaderns Crema.

LA INQUIETANTE FICCIÓN DE LO REAL: UN ANÁLISIS DE EL DIARIO DE OAXACA DE PETER KUPER

Carolina González

Universidad Iberoamericana (México)

Resumen

El objetivo de esta ponencia tiene como finalidad analizar el proceso de metaficción historiográfica, propuesto por Linda Hutcheon, presente en la obra *El diario de Oaxaca* de Peter Kuper. Identificaré y estudiaré cuáles son las estrategias y recursos que utiliza el autor para crear una obra cuya forma narrativa problematiza la frontera entre realidad y ficción. A través de la fragmentación, el uso de dos idiomas (el inglés y el español) se entrecruzan y cuestionan distintos discursos pues este texto llama a la condición de su naturaleza ficcional y de artefacto. El autor se sitúa a sí mismo como personaje y crea un tipo de escritura consciente de sí misma y de que sólo puede acceder al pasado desde el lenguaje y la reconstrucción. De este modo, la obra funciona como máquina productora de sentidos cuya estructura rizomática posee una multiplicidad de entradas y salidas que favorecen una lectura fragmentada y no lineal creando una forma estética interesante de analizar desde una perspectiva filosófica acorde a ella.

Palabras clave: novela gráfica, metaficción historiográfica, rizoma, pasado, literatura.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the process of historiographical metafiction, proposed by Linda Hutcheon, in the book *El diario de Oaxaca* by Peter Kuper. I will identify and study what are the strategies and resources used by the author to create a work whose narrative problematizes the border between reality and fiction. Through fragmentation, the use of two languages (English and Spanish) intersect and question different discourses as this text calls the condition of its fictional nature and artifact. The author sets himself as a character and creates a kind of self-conscious writing and access to the past by the language and reconstruction. Therefore the work functions as producing machine senses rhizomatic structure which has a multitude of inputs and outputs that favor a fragmented and nonlinear creation and an esthetically piece which is very interesting to analyze from a philosophical perspective according to it.

Keywords: graphic novel, historiographical metafiction, rhizomatic structure, past, literature

La novela gráfica tanto por su origen como por su desarrollo atraviesa por un proceso de recepción complicado debido a las exigencias que le demanda a su lector pues no se trata de un tipo de obra que funcione como un sustituto o una respuesta a la creciente demanda de fuentes de entretenimiento visual por el contrario, posee cualidades estilísticas que la conforman de manera compleja e integral.

Podría decirse que la novela gráfica proviene del refinamiento estético de la propuesta editorial del cómic pero que se ha refinado de tal manera que ha llegado a un alto grado de complejidad estructural y discursiva que no está destinada a lectores precarios sino a un público con una competencia lectora mayor.

Es importante destacar que el término de novela gráfica es muy amplio y las fronteras para definirla se desdibujan ante la presencia del cómic o incluso del manga y es un género contaminado con otras disciplinas y artes como el cine, la pintura, el dibujo y la literatura.

Ante obras de este tipo, es necesario replantear cuáles son las fronteras, cualidades y definiciones de éste género pues su constante crecimiento exige un reconocimiento y una labor crítica especializada.

Aunque en apariencia la diferenciación parece obvia –dentro de las circunstancias de la literatura en general– considero necesario destacar que el uso del lenguaje en la novela gráfica tiene cualidades específicas que elaboran una comunicación estética y lúdica que presenta para el lector una ruptura cognitiva en el sentido en que quedan suspendidas las restricciones elocutivas usuales y las vinculaciones cotidianas entre las palabras y las imágenes.

En este sentido, la consolidación de la novela gráfica ha sido determinada, entre otros muchos factores, por lo que se denomina *textualidad mediática y digital*: una realidad discursiva conformada por la interacción de elementos tomados del amplio espectro de los medios expresivos. El nuevo paisaje textual, conformado por prácticas híbridas y transmediáticas, pone en tela de juicio la posición del poder de la palabra en el *mundo de las letras* y exige, además, una revisión del concepto tradicional de literatura, arte y narratividad.

Las prácticas artísticas contemporáneas han permitido la producción de una estética de las imágenes desde el espacio social como una aproximación a la cultura visual. Concebir imágenes como construcciones socio-culturales que emergen desde lo ficcional y lo documental, lo cotidiano y lo estético, permite una perspectiva más amplia

no sólo de arte sino de la literatura entendida como un espacio de reflexiones y diálogos entre lo visible y lo conceptual, la imagen y lo representado.

Es cada vez más habitual en el mercado editorial la publicación de obras narrativas caracterizadas por su naturaleza multimodal. Se trata de textos que se construyen sobre la base de diversos sistemas de signos o niveles de comunicación, en los que el lector de estas obras tiene la oportunidad de interactuar a la vez con el código visual y el código escrito donde la interpretación textual resultante no radica en la suma de ambos sino en su interdependencia es decir, en la relación no jerárquica de ambos lenguajes.

Desde esta perspectiva es posible afirmar que la novela gráfica es un objeto artístico híbrido entre palabra e imagen que responde a las condiciones sociales, políticas y artísticas de la contemporaneidad.

Los préstamos que la novela gráfica ha tomado de la cultura popular, incluidos los medios masivos de comunicación, así como de la historia cultural y social de objetos e imágenes de otras culturas, la han convertido en una red intertextual construida por diversas referencias que ha borrado los límites entre el arte institucional y lo popular, lo local y lo global.

Es por ello que para estudiar la novela gráfica es necesario realizar una filosofía del acto: capaz de desdoblarse en experiencias sensibles, corpóreas, que obliguen a pensar y sentir de manera simultánea es decir, a pensar con los ojos y mirar con el pensamiento.

Una muestra de este tipo de obras es *El diario de Oaxaca* de Peter Kuper – publicado por la editorial Sexto piso en el año 2011–. Se trata de una crónica intimista relatada desde el punto de vista de un narrador intradieético quien a través de dibujos, fotografías y breves textos narra su estancia en la Ciudad de Oaxaca. En dicho obra se crea una memoria mínima donde el narrador describe su cotidianidad en esta ciudad y entrecruza acontecimientos políticos como el paro laboral de maestros y las consecuencias que éste movimiento tuvo a nivel social y cultural en México.

En *El Diario de Oaxaca* de Peter Kuper las imágenes remiten no sólo a referentes fuera de la narrativa de la obra sino a contextos históricos, políticos y sociales concretos que proponen, a través de una narrativa testimonial, el relato de un acontecimiento histórico.

A través de la fragmentación, el uso de dos idiomas (el inglés y el español) así como el uso de diversas técnicas visuales como el collage y la sobreposición de

imágenes se articula una narrativa visual compleja cuyas posibilidades de significación se diversifican a medida que se observa y analiza cada una de las páginas de la obra.

El diario de Oaxaca de Peter Kuper es una novela gráfica que amplía el repertorio estético y conceptual hacia el campo de lo social y lo histórico. Se acerca al pasado y lo reconstruye con la imagen y la palabra desde una perspectiva que permite que éste aparezca y exista porque es narrado. Los acontecimientos que narra son parte del pasado y habitan el presente cada vez que el lector los activa en el proceso de la lectura. De este modo, la obra hace notar que los recuerdos se construyen en colectividad pero que es posible crear discursos de la memoria de manera individual.

La obra de arte literaria está situada en un contexto histórico que responde al entorno cultural, social y político en el cual se inserta. A la manera de un “sketch book” (cuaderno de bocetos) o un diario de viaje, Peter Kuper articula un “yo ficcional” a través de cual narra sus experiencias en la ciudad de Oaxaca. Sin embargo, más allá de presentarse como una literatura de viaje, *El Diario de Oaxaca* crea un tipo de escritura que realiza un estudio de su entorno social como una estrategia para introducirse en la cultura que lo acoge.

Es así como Peter Kuper propone una pluralidad de la verdad y desdibuja los conceptos de realidad y ficción. La obra se articula como un objeto estético y cultural que trasciende la superficie de lo temático y argumental pues está ligado al juego entre la imagen visual y la palabra así como a la dislocación de una forma de lectura lineal y paradigmática. El diálogo entre dos códigos simultáneos (imagen visual y palabra) generan la producción del sentido y se orienta hacia los terrenos de una innovadora producción artística que es interesante explorar a partir de una perspectiva teórica que se adecue a su estructura y formas de presentación.

El proceso de recepción de la obra literaria en el tiempo y espacio histórico ha sido un proceso discontinuo y complicado. Sin embargo, esta obra pone de manifiesto las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente a través de la novela gráfica. De modo que la interacción entre la palabra y la imagen resulta indisoluble y construye los puentes simbólicos entre literatura, pasado y memoria.

El diario de Oaxaca posee líneas de articulación y segmentaridad que crean líneas de fuga que lo desterritorializan y destratifican. En este sentido, esta obra es una composición maquínica, tal como menciona Gilles Deleuze y Felix Guatari en *Rizoma*, es una multiplicidad en la que no existe una diferencia entre aquello de lo que habla y el modo en que está hecha pero en la que habrá que cuestionarse cómo y con qué funciona.

Para hacerlo la figura del rizoma es una vía de análisis. Entendido como un modelo descriptivo, el rizoma posee elementos que no siguen un método de organización ni de subordinación al momento de ser realizados sino que dan como resultado ramificaciones e influencias sobre diversos elementos y posee caracteres populares como el de conexión y heterogeneidad.

El diario de Oaxaca resulta entonces una máquina literaria que crea conexiones con otro tipo de máquinas y pivotea significados que se desprenden de una lectura unidireccional e indaga en las posibilidades y limitaciones del mundo contemporáneo.

La novela gráfica, como realidad natural, es pivotante, una multiplicidad con diversas posibilidades de combinación. La novela gráfica posee una estructura rizomática donde “cada rasgo no remite forzosamente a un rasgo lingüístico sino a eslabones semióticos de cualquier naturaleza que están ahí conectados en formas de codificación muy distintas, eslabones políticos, económicos, sociales, culturales, etc., poniendo en práctica no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas. Efectivamente, *las disposiciones colectivas de enunciación* funcionan directamente en las disposiciones maquínicas, y no es posible establecer un rompimiento radical entre los regímenes de signos y sus objetos” (Deleuze, 2009: 30). Desde esta perspectiva, “un rizoma no cesaría de conectar eslabones semióticos, organizaciones de poder, circunstancias en relación con las artes, las ciencias y las luchas sociales” (Deleuze, 2009: 31) que se relacionan e interconectan entre sí.

El diario de Oaxaca solicita al lector, por consiguiente, que active su *competencia multimodal*, es decir, la capacidad de seleccionar, activar, conectar e interrelacionar habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para leer un texto construido con diferentes códigos y medios para elaborar significados desde una perspectiva integradora que permite la relación entre la literatura, el pasado y la memoria.

Dentro de los vastos problemas que se sitúan en el marco de la tensión entre memoria, historia y literatura, *El diario de Oaxaca* es una obra susceptible a ser leída de manera autorreflexiva. Pues en ella está presente un ejercicio de metaficción historiográfica como forma narrativa que problematiza la frontera entre realidad-ficción. *El diario de Oaxaca* llama a naturaleza ficcional y a su condición de artefacto. Hace notar su condición de objeto del lenguaje, de texto. Incluso el autor, al situarse a sí mismo como personaje, crea un tipo de escritura consciente de sí misma, consciente de su constante viaje al pasado al que sólo es posible acceder desde la reconstrucción,

desde la máquina productora de sentidos que es la obra en sí misma. La obra ejecuta una revisión crítica de la historia a través de una reconstrucción metaficcional.

En *Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Beatriz Sarlo argumenta que “el regreso del pasado no es siempre un momento liberador del recuerdo, sino un advenimiento, una captura del presente”. De ahí que el tiempo propio del recuerdo sea, precisamente, el presente: “es el único tiempo apropiado para recordar, y también el tiempo del cual el recuerdo se apodera, haciéndolo propio”. Tal vez pocos artefactos como las imágenes transmitan con tanta convicción –con una convicción, eso sí, paradójica– ese estar-a-punto-de que caracteriza a lo que, habiendo sido, sigue siendo.

En *El diario de Oaxaca* la imagen como la palabra tiene múltiples significados y ambas son objeto de potencial fascinación. En este sentido ambas colman los vacíos del presente y el pasado que se articulan en la narración.

Las musas son hijas de Zeus, el dios padre olímpico, y Mnemosine, la diosa de la memoria. Es interesante observar que los poetas invocaban a las musas antes de cantar una historia o narrar un infortunio, como si en esta llamada estuviese oculta la súplica para traer al presente aquello que no está. Al comenzar la *Odisea*, Homero le pide a una musa que le narre “la historia del hombre de los muchos senderos”. Dante Alighieri le pide a la memoria que le dicte lo él vió al bajar al infierno. En una de sus tragedias, William Shakespeare ruega que una musa de fuego lo transporte al cielo brillante de la imaginación y en un edén desaparecido John Milton invoca la voz de una musa para que cante la primera desobediencia del hombre.

La poesía llama al pasado para aproximarse al futuro. Invoca a lo ocurrido para inundar el presente. Las hijas de la memoria invaden el ahora con lo anterior.

Pero ¿qué recordamos cuando recordamos? ¿Acaso el pasado se ha convertido en el referente más seguro para entender el presente y asegurar el futuro? Ante la imposibilidad de conocer lo que realmente fue quizá la imaginación sea el único recurso posible para no caer en el vacío, para evitar la ausencia y escapar del presente y su atroz contundencia. Quizá la literatura no sea sino un mecanismo para aliviar una vida donde la existencia misma se ha convertido en una ficción.

Referencias bibliográficas

Deleuze, Gilles, y Guatari, Felix. (2009). *Rizoma*. México, D.F.: Fontamara.

BAD LUCK COMES IN THREES: “THE MONKEY’S PAW” AND ITS INTERTEXTUAL POTENTIAL

Rosa María Cano

Teacher trainer and English teacher at EOI

rmcanovall@yahoo.es

Resumen

Mi propuesta de comunicación se basa en el uso pedagógico del relato de terror gótico *La pata de mono* de WW Jacobs . Su estructura posee muchos elementos del cuento tradicional con numerosas referencias intertextuales . Partiendo del interés que muestran adolescentes y adultos por el terror, queremos incidir en la motivación del alumnado para realizar una lectura interactiva del texto, a través de las referencias intertextuales en los medios audiovisuales.

Este enfoque interdisciplinario de la interpretación del texto estimula el interés por la lectura, las estrategias de aprendizaje y mejora la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos.

El texto permite a los docentes potenciar el espíritu crítico fomentando el aprendizaje autónomo del alumnado en la OI, en el Bachillerato o en las Facultades de Educación.

Palabras clave:Literatura gótica, intertextualidad, cine.

Abstract

My teaching proposal is based on the pedagogical use of *The monkey’s paw*, a Gothic short story by WW Jacobs. The structure of this story has many elements of traditional fairy tales with rich intertextual references. Taking the interest teenagers and adults generally show towards horror as a standpoint, we would like to focus on the student’s motivation in order to read this text interactively, through intertextual references in the context of audiovisual media.

This interdisciplinary approach in reading and the interpretation of the text stimulates the interest in reading among language learners, and promotes strategic learning in order to enhance the language learners’ communicative and linguistic competence.

The text enables teachers to encourage critical thinking and autonomous learning in the context of EOI , in "Bachillerato "or at Colleges of Education.

Keywords: Gothic literature, intertextuality, cine.

Bad luck comes in threes: The monkey's paw and its intertextual potential.

The main objective of this paper is using the intriguing horror story “The monkey's paw”, containing supernatural elements and suspense to make the students familiar with this literary genre and its intertextual potential .

This work of fiction could be used with both teenagers (Bachillerato students) but also with adults at the EOIs or Colleges of Education.

As the idea is dealing with the original English version, the students should have level B2 of the Common European Framework of Languages.

If their level is lower than B2, the teacher should provide them with an abridged version of the story or a vocabulary glossary. By reading the story in English, the students will work on both linguistic, communicative and literary competences.

The story should be analysed using the guidelines and the charts included as class worksheets below and then compared with a short film from 2011 also called *The Monkey's paw* made by Ricky Lewis Jr. and the Simpsons' cartoon “The monkey's Paw” (“The Treehouse of Horror episode 2”) . Jacobs' original idea is thus tackled in the short film and cartoon rather differently.

Working on the intertextual connections between the original story and its film adaptations will prove motivating for the students, who are usually reluctant to work on literary texts but very keen on watching stories on the screen. Through this intertextual approach they would see the realm of possibilities offered by the story itself and they would develop their critical thinking skills.

By discovering the enormous potential of the original text, they will be encouraged to read and see literature as part of their lives. Moreover, they will develop their literary competence connecting different works of fiction and being already familiar with the audiovisual dimension, they would gain in self-esteem and motivation.

Timing: 8 to 10 sessions of 1 hour within their English language class or as an optional subject.

Grouping: Groups of 4

Procedure: The students should read the story at home and work on vocabulary using their reading strategies and their dictionaries. They can create a vocabulary glossary if necessary. Then, in sessions 1,2 & 3 students work in groups of 4 to complete chart 1 on the original story. In session 4 there will be a class discussion on Jacob's story and they will complete the story map. In sessions 5 and 6 the students

will watch the short film and they will work in their groups to complete Chart number 2 on the original story compared to the short film. In sessions 6 & 7 they will watch the Simpson's episode, they will discuss it in groups to complete this part of Chart 2.

In session 8 there will be a class discussion on the three versions of the story and the students will express their opinions and vote to decide which is the best version among the three they have been working on. In the following sessions, the teacher can promote communicative competence by asking the students the following question: What would you do if you had a monkey's paw? Are you superstitious? In this case, second conditionals and the structure I wish+ past simple would be the grammar item to focus on. Also some other cultural topics about superstitions in different cultures can be brought in in the discussion.

Follow-up: The students can create a new version of the story in groups or a similar horror story and talk about it in front of the class using a power point presentation.

Assessment: The teacher will assess the students' group work, participation and the final powerpoint presentation of the retelling of the story.

Materials

Supplementary materials for the teacher

1. Chart 1 to analyse the original story by Jacobs

The author	
Literary genre	
Literary sources	
Narrator	
The monkey's paw	
Structure	
The setting	
Main characters	
Features of the main characters	
England versus India	
Gothic features	
The significance of number 3	
Social criticism	

Symbolism in names & other symbols.	
Transformations in the story	
The ending and ambiguity	
Your interpretation	

2. Story map for “The monkey’s paw” by Jacobs

Exposition: *setting*

Initiating incident:

Rising Action:

Climax:

Falling Action:

Conclusion:

3. Chart 3 to analyse the three versions of the story

	Jacobs’s story	The short film	The Simpson’s version
The narrator			
Genre			
The three wishes			
The structure			
The setting			
The soundtrack			
Main characters			
Gothic features			
Social criticism			
Transformations			
The ending			

Suggested answer keys for the supplementary materials

1. Chart 1 to analyse the original story by Jacobs

The author	Some biographic details about W Jacobs and his work. Mainly comic writer published this story in 1902.
Literary genre	Gothic short story. Cautionary tale? Don’t play with fate as the moral of the story? Be careful what you wish for?

Literary sources	Faust, traditional fairy tales, The Bible, The Arabian nights.
Narrator	Third person omniscient narrator
The monkey's paw	Amulet, story from a fakir who put a spell upon it to avoid people will with interfere with fate. This story is told by Sergeant Morris.
Structure	The story is divided into three parts, which take place at three times of day, during three types of weather. Part I occurs in the evening during a rainstorm. Part II takes place during the morning of a bright winter day. Part III is set in the middle of a chilly, windy night.
The setting	Some references to India but the story is set in an isolated house in England. Laburnum Villa around 1900.
Main characters	Mr White, Mrs White, their son Herbert (teasing, carefree, loving, devoted son, logical and sensible unlike his father. , Sergeant Morris & the legal representative of company Maw and Meggins.
Features of the main characters	Innocent Herbert, Mr White takes unnecessary risks, the wife is happy and innocent and desperate at the end.
England vs India	Domestic sphere in England represented by the cosy house of the Whites as opposed to the
Gothic features	Creaking noises, candles going out, isolated house, rats, strange noises, spectres coming back from death, magic and amulets from exotic places.
The significance of number 3	3 parts of the story, 3 main characters, 3 knocks on the door, three wishes, three owners of the amulet.
Social criticism	Lower classes struggling with difficulties and
Symbolism in names & other symbols.	The Whites and Innocence, the paw moving like a snake (reference to temptation and the Bible), the cosiness in the house (piano, fireplace, breakfast table, knitting), chess as a symbol of life.
Transformations in the story	Herbert is turned into a monster. The cosy place is turned into a gloomy place with Herbert's death. The mother becomes a grieving woman in despair. The father is full of remorse and regret.
The ending and ambiguity	Is it really Herbert who comes back from death at the end or is his death just a coincidence? Does the amulet really work or is it the parents' imagination?
Your interpretation	

2. Story map of “The monkey’s paw” by WW Jacobs

Exposition: setting - small parlour of Laburnum villa (“the blinds were drawn and the fire burned brightly”)

The father (Mr. White) and the son (Herbert) are playing, while the mother (Mrs. White) sits knitting by the fire. Mr. White loses the chess game to his son.

Initiating incident:

Sergeant-Major Morris arrives.

He tells them the tale of the Monkey Paw which can grant three wishes to three men.

He then chucks the monkey paw on the fire and Mr. White, horrified, picks it up and keeps it (to the Sergeant’s dismay).

Morris goes home.

Rising Action:

Mr. White wishes for two hundred pounds.

Herbert goes off to the machinery at ‘Meg and Maws’ and doesn’t come back.

A man comes the house and tells Mr. and Mrs. White that their son is dead and that Meg and Maws are providing a sum of two hundred pounds as compensation for their son’s loss.

The son is buried. Time goes by and things do not get better. Then one night Mrs. White realizes that they can use the second wish to bring back their son.

After Mr. White makes the wish there is a knocking at the door.

Climax:

Mrs. White goes downstairs to let it in while Mr. White stays upstairs, afraid and frantic about what is about to be let into the house.

Just as Mrs. White is unlocking the door, Mr. White pounces on the Monkey paw.

Falling Action:

The knocking ceases suddenly and the chair is drawn back from the door and the door is opened. Mrs. White wails with disappointment and misery.

Conclusion:

Mr. White rushes downstairs to his wife’s side and then out to the gate beyond.

The street is quiet and deserted

3. Chart 3 to analyse the three versions of the monkey's paw key

	Jacobs's story	The short film	The Simpson's version
The narrator	Omniscient narrator.		Everything that happened is seen from Lisa's point of view because it her nightmare
Genre	Gothic fiction	Horror movie	Horror & humour
The three wishes	200 pounds Revive Herbert Wish for Herbert to be dead again.	200 pounds Revive Herbert Wish for Herbert to be dead again	4 wishes not 3. Maggie's wish-a new pacifier. Bart's wish-to be rich and famous-, Homer's wish a cold turkey sandwich, world peace-is Lisa's wish. People are tired of the Simpsons. The aliens attack the Earth. Ned's wish-destroy aliens , and redecorates his house.
The structure	The story is divided into three parts, which take place at three times of day, during three types of weather. Part I occurs in the evening during a rainstorm. Part II takes place during the morning of a bright winter day. Part III is set in the middle of a chilly, windy night.	1. India & the spell upon the paw by the fakir in the past. 2. Morris arrives at night telling the story to the family. Visions of India. Mr White makes the first wish & he has strange visions. 3. Morning of a bright day Herbert goes to work & the company representative brings the bad news of his death. 4. Night scene at the cemetery The last two wishes are made at night. 1 year later in the snow we can see the gravestone of Herbert's	Halloween. They eat too many sweets and all the family has nightmares. Lisa's nightmare is about a monkey's paw which grants the family four wishes with terrible consequences.

		mother and Mr White lies dead on the ground.	
The setting	England & India	England & India. 1936 The moors	Morocco & Springfield (USA) Halloween .
The soundtrack in the short film and the Simpson's.	Description of noises and creating tension. Suspense	The soundtrack of a horror movie	Springfield (USA) Horror elements with humour.
Main characters	Mr White, Mrs White, their son Herbert, Sergeant Morris & the legal representative of company Maw and Meggins.	Mr White, Mrs White, their son Herbert, Sergeant Morris & Maw and Meggins.	The Simpsons: Lisa, Homer, Maggie & Bart. Marge at the beginning. Ned at the end of the story and the aliens.
Gothic features	Description of the house and the atmosphere of the story , full of contrasts and impending doom.	The noises, the isolated houses, the ghost. The moon. Morris visions from exotic India. The cementery.	It is Halloween. Marge's warning at the beginning, gravestones, horror costumes, the music, the terrible power of magic.
Social criticism	The Whites struggling with a low income wishing for money.	They make fun of the ladies and the stock market.	Capitalism & the consumer society and celebrities.
Transformations	The parents, the cosy atmosphere and Herbert.	The cosiness of the house is replaced by grief and horror.	All the transformations had negative consequences for the Simpsons only Ned's wish saved the Earth and was positive for him.
The ending	Greed causes death and despair.	Everyone dies at the end, even Herbert's parents.	The moral of the story. Make generous wishes.

The main features of the horror story *The monkey's paw*

The monkey's paw is a Gothic short story written by the English author William Wymark Jacobs who was born in 1863 in London. This short story belongs to the collection of short stories *Lady of the Barge*, published in 1902.

The story is based on the famous "setup" in which three wishes are granted.

In the story, the paw of a dead monkey is a talisman that grants its possessor three wishes, but the wishes come with an enormous price for interfering with fate. And the story itself is a cautionary tale about the risks of playing with magic. The structural pattern is the following:

The first wish for money results in death, then the second one is made hastily to reverse the first one and the third one is to undo the disastrous second wish.

By using this leitmotiv of the three wishes, the author draws from traditional literary sources such as *Aladdin* in *The Arabian Nights* as Mrs White points out, *Faust*, the German scholar who sells his soul in exchange for the devil's service, and other traditional fairy tales.

There are four main characters in the story: A married couple, the Whites and their son Herbert as well as their visitor Sergeant-Major Morris, who comes from India in the middle of the night and brings the monkey's paw into the house causing a tragedy.

From the very beginning there is an unsettling fairy-tale atmosphere through the story, mainly because of both the setting and the supernatural element of the amulet and the spell put upon it by a fakir in India.

The main events take place in the isolated house of the White family, in a dark and stormy night. There are doors banging, stairs squeaking, the ticking of the clock interrupting silences, a candle going out when Herbert makes the wish. And nothing remains but a deserted street right at the very end of the story. Those references are inherent to the settings in Gothic fiction.

These upsetting elements also contribute to heighten tension. Something is going to happen at any moment. Despite the light-hearted jokes about the monkey's paw made by Herbert, there is something evil in the air.

The cosy atmosphere of the family home with the fire burning bright, the men playing chess, the piano, the copper kettle and the mother knitting is going to be turned from something familiar for the reader into something hellish and dreadful. Gradually, the reader is feeling more and more uneasy. The Whites invite trouble into this safe world by using the paw.

There is a feeling of impending doom brought by the first wish upon the amulet: Herbert wishes for 200 pounds for his lower middle-class family to pay off the

mortgage after struggling with debts and a small income. He seems to be supporting his fathers at old age, for he is the only one who works.

As a result, he dies in the factory where he works and their parents get a compensation of 200 pounds from the management in the form of Maw and Meggins representative, who announces that his company will decline to take any responsibility for the accident, but will effectively offer Mr. and Mrs. White a bribe to keep quiet. In fact, the first word of the company name, *maw*, means voracious, gaping mouth. The suggestion is that Herbert has been swallowed whole by a cruel capitalist world, and all because of one understandable wish made by a man who simply wants to own his own house.

We may see Jacobs' social criticism here when he suggests that society is unfair to the good, hardworking people in the lower classes. In fact, he was a comic writer who used irony in many of his works of fiction. Herbert's wish is granted at the cost of his life.

His parents are in despair and the mother decides to bring him back from death. After the second wish, there was darkness and a knock. Something sinister enters the house:

He raised his hand. "I wish my son alive again." The talisman fell to the floor, and he regarded it fearfully. Then he sank trembling into a chair as the old woman, with burning eyes, walked to the window and raised the blind. He sat until he was chilled with the cold, glancing occasionally at the figure of the old woman peering through the window. The candle-end, which had burned below the rim of the china candlestick, was throwing pulsating shadows on the ceiling and walls, until with a flicker larger than the rest, it expired. The old man, with an unspeakable sense of relief at the failure of the talisman, crept back to his bed, and a minute afterward the old woman came silently and apathetically beside him.

Neither spoke, but sat silently listening to the ticking of the clock. A stair creaked, and a squeaky mouse scurried noisily through the wall. The darkness was oppressive, and after lying for some time screwing up his courage, he took the box of matches, and striking one, went downstairs for a candle.

At the foot of the stairs the match went out, and he paused to strike another; and at the same moment a knock came so quiet and stealthy as to be scarcely audible, sounded on the front door.

A third knock sounded through the house. (Mignani,2001:26)

"WHAT'S THAT?" cried the old woman, starting up. "A rat," said the old man in shaking tones - "a rat. It passed me on the stairs."

His wife sat up in bed listening. A loud knock resounded through the house. "It's Herbert!" (Mignani, 2001: 26)

The father's second wish is finally granted with horrifying results.

As soon as the son returns to the house from death, the father will make a sensible last wish sending him back. Nothing but the mother's desperation and silence is left at the end of the story.

However, this chain of events is only hinted at by the omniscient narrator of the story and it is for the reader to reconstruct the meaning and decide for himself/ herself if this is what really happened. It was indeed the monkey's paw which caused the White's tragedy or it was simply a fateful coincidence? Was it really Herbert coming back from death or his mother vivid imagination?

I firmly believe that this is the real potential of this horror story, this ambiguity which results in different interpretations on the part of the reader. Is horror really present or is it on our minds as readers? This potential will prove a very useful pedagogical resource as I would state later on in this paper.

We could resort to the English saying bad luck comes in threes to analyse this story.

Jacobs's work of fiction is structured around a pattern of threes. The central force of the story is the monkey's paw, which will grant three separate owners three wishes each. The White family is made up of three people. Mr. White is the third owner of the paw. (The second owner is Sergeant-Major Morris; the first owner used his third wish for death.) Sergeant-Major Morris begins talking about his adventures in India after three glasses of whisky and urges Mr. White three times not to wish on the paw. The representative from Maw and Meggins approaches the Whites' gate three times before he has the courage to walk up their door.

Mrs. White orders her husband three times to wish Herbert alive again before he retrieves the paw. And the reanimated corpse of Herbert knocks three times before his mother hears him. In addition to being part of the plot, the number three gives "The Monkey's Paw" its structure. The story is broken up into three parts, which take place at three times of day, during three types of weather. Part I occurs in the evening during a rainstorm. Part II takes place during the morning of a bright winter day. Part III is set in the middle of a chilly, windy night.

Jacobs may stress the significance of number three to produce an unnatural effect. Whereas twos generally occur in nature (we have two legs, two hands etc...) threes are a sign of abnormality.

Another element to be pointed out is the symbolic family name: The Whites family as a reference to innocent and naïve people who start playing with the dangerous amulet despite being warned by Sergeant Morris.

Jacobs is, thus, reminding readers to be careful what they wish for because it may just come true.

The happiness of the beginning is turned into grief and nothingness:

[H]e found the monkey's paw, and frantically breathed his third and last wish. The knocking ceased suddenly . . . a long loud wail of disappointment and misery from his wife gave him courage to run down to her side, and then to the gate beyond. The street lamp flickering opposite shone on a quiet and deserted road. (Mignani, 2001, 28)

The possible transformation of Herbert White from a gentle, happy, and devoted young man into a threatening monster is the central horror of "The monkey's paw". Mr. and Mrs. White also undergo an upsetting change, transforming from a happy couple into parents racked by grief. Mr. White fears that his son has become a monster, after wishing him back to life, forced by his wife.

However, the fact that Jacobs never actually describes who—or what—knocks repeatedly on the Whites' door, suggests that the caller may not really be Herbert's revived corpse so the horror may only be in the mind of the reader.

The ambiguity of these final lines makes it possible to read "The monkey's paw" as something other than a horror story or cautionary tale. We never see Herbert's walking corpse with our own eyes, and neither does Mr. White, who is upstairs, or Mrs. White, who cannot manage to open the door in time.

One could therefore argue that the monkey's paw holds no power at all and that Herbert would have died had Mr. White never even made the wish. The frantic knocking at the door is perhaps someone else who goes away just as Mr. White makes his third wish. The plausibility of this interpretation adds a new dimension to "The monkey's paw," making it more than just another horror story. An intriguing horror story that can also be used in class as a springboard of discussion with such leads-in as superstitions and hypothetical wishes making the students fully active in the whole voyage of discovery around this short story. Literary work will then be connected with real life.

What would you wish for if you had a monkey's paw? The students will have their say. A new movie on the same story of "The monkey's paw" directed by Brett

Simons will be released in October in the USA. One more chance for the students to discover intertextual relations with the literary text.

Bibliographical and film references

Mignani, Antonella (2001). *The monkey's paw by WW Jacobs in Sweet and sour. A collection of short stories for pleasure and learning*. Canterbury: Pearson Longman.

Groening, Matt (1991). *Tree House of Horror II Halloween Special. The Simpson's third season, Episode 7*.

Lewis Jr, Rick (2010). *The monkey's paw short film*.
<http://www.youtube.com/watch?v=ugjegcLLNhM>

Simmons, Brett (2013). *The monkey's paw*. Upcoming movie in October
[.http://www.imdb.com/title/tt2513092/](http://www.imdb.com/title/tt2513092/) To watch the trailer.

LA LUNA VIENE A LA FRAGUA. POESÍA PARA JUGAR CON LOS SUEÑOS

Cynthia Nathaly Chocobar
Universidad de Murcia
cynthianathaly.chocobar@um.es

Resumen

Esta investigación pretende aportar una contribución específica sobre la educación literaria que proporciona la retórica del humor surrealista en educación infantil como modelo de iniciación a la comunicación literaria y como discurso integrador, significativo y lúdico.

Se trata de una investigación pionera, que apenas ha sido tratada por la comunidad especializada en didáctica y no presenta antecedentes modélicos al respecto. Propone un abanico de posibilidades heurísticas e hipertextuales en beneficio de buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de las competencias que los alumnos deben adquirir en su proceso de formación. Para ello propone tareas didácticas intertextuales de proyección dialógica y de base sinéctica.

La metodología cualitativa de investigación acción empleada despliega una lectura intertextual y creativa a partir del poema de Federico García Lorca *Romance de la luna, luna* a fin de proceder a su transformación genérica en dramatización cooperativa y alimentada por la inventiva de los intertextos lectores de los aprendices de segundo ciclo de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, comunicación literaria, surrealismo, intertextualidad

Abstract

This research attempts to make a specific contribution on literary education which provides the rhetoric of surrealist humour in preschool education as a model of initiation into literary communication and as an integrating, meaningful and humorous discourse.

It deals with pioneering research, which has scarcely been dealt with by the specialized teaching community. And it does not present previous models in this field. It proposes a wide range of heuristic and hipertextual possibilities in favour of good comprehension and expressive practice with the aim of better contextualizing the abilities the students should acquire in their formative process. To that end it proposes intertextual teaching practices of dialogue projection and of a synectic base.

The qualitative methodology thus employed puts forth an intertextual and creative interpretation starting from a poem by Federico Garcia Lorca, *Romance de la Luna, (Romance of the moon)*, with the aim of proceeding to its generic transformation in cooperative dramatization and nourished by the resourcefulness of the intertexts of the learners in the second cycle of preschool education.

Keywords: Pre-school education, literary communication, surrealism, intertextuality.

Introducción

Partiendo de la pretensión de dar respuesta a una problemática basada en el desafecto lector ya manifiesto en todos los estudios llevados a cabo y que reflejan resultados estadísticos negativos al respecto.

Dicha problemática ha abierto varios frentes que pretenden detectar los factores que, a pesar de todos los esfuerzos profesionales e institucionales que se han realizado al respecto, inciden negativamente en los resultados. En este sentido, me gustaría destacar alguno de ellos. Por un lado, la pobreza en cuanto a la selección de los textos que se ofrece al alumnado de infantil, puesto que, no siempre responden a los intereses y la competencia lectora de los destinatarios. En virtud de esta interpretación, Caro Valverde (2007) valora la aportación de Juan Martínez Ruíz, “Azorín”, en “El arte de leer” a la hora de no poner límites a las lecturas de los niños y niñas.

Por otro lado, consideramos que muchas veces, los modelos de educación literaria utilizados son inadecuados u obsoletos y no tienen en cuenta que, la mediación lectora exige hoy el uso de estrategias que se sustenten en sólidas bases metodológicas (Cerrillo, 2010). Se deben realizar, pues, intervenciones educativas significativas y ligar los conceptos de imaginación (audacia investigadora) y mediación (ayuda investigadora) en los procesos del aprendizaje (Vigostky, 2003).

Por último, otra cuestión a considerar es el desaprovechamiento del gran caudal creativo de los niños y niñas, puesto que, son escasas las tareas planteadas desde el juego que potencien el disfrute y la creatividad. En una conferencia internacional realizada en Heidelberg, en 1925, Buber ya habló del desenvolvimiento de los poderes creativos de los niños y niñas. La “facultad creadora”, como él la llama, requiere libertad para crear, para establecer relaciones nuevas; resalta también, la importancia de la necesidad de un guía, en este caso, de un docente creativo para apoyarla. Los niños y niñas son en sí mismos creativos, por lo tanto, debemos promover actividades donde puedan explayar su potencial.

Por tanto, nos planteamos las siguientes cuestiones que, nos sirvieron para perfilar una metodología cualitativa de investigación acción (Latorre, 2003) de carácter interdisciplinar e intertextual para aplicar con el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil de un Colegio Público de la ciudad de Murcia.

¿Cómo podemos fomentar la motivación lectora y la creatividad literaria de alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil? ¿De qué manera se pueden procurar buenas

prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia comunicativa? ¿Se puede lograr un mayor acercamiento interpretativo a la literatura a través de estrategias intertextuales y sinécticas de carácter lúdico conforme a la psicología y libertad de pensamiento de los discentes? ¿Cuáles son las posibilidades formativas de la retórica del humor disparatado, tal y como se nos presenta en la lógica del non sense (sin sentido) propia de los textos surrealistas en concordancia con las características psicológicas de estas edades?

Para dar respuesta a estas cuestiones, ha sido premisa en esta investigación analizar la evolución histórica de la incidencia de la ideología surrealista en la educación literaria para el desarrollo de la retórica del humor surrealista en el aula como modelo de iniciación a la comunicación literaria que fomente la creatividad a través de la libertad del educando y potenciando el humor como la manera emocional de trabajar el intelecto de los discentes.

En este sentido, en primer lugar nos hemos centrado en los antecedentes españoles, ahondando sobre todo la herencia de la Generación del 27.

En segundo lugar, hemos analizado los modelos internacionales de narradores surrealistas para la mente del niño como son las valiosas aportaciones de Rodari (1981) con sus mescolanzas fantásticas para la infancia destinadas a potenciar la creatividad propia del lenguaje con los alumnos como factor indispensable al desarrollo saludable de su inteligencia conectiva.

Por último, hemos ahondado en las nuevas corrientes creadoras de juegos surrealistas, siendo pretensión resaltar la labor de un grupo de maestros-escritores argentinos que presenta como conquista la instalación de la función poética del lenguaje en una escritura literaria hecha a propósito para niños, legalización de los niños como intérpretes y actores de sus textos literarios, incorporación del humor en tanto refuerzo del disparate, fomento del gusto por la poesía y la canción popular en los niños, etc. Como puntualiza Origgi (2004) el humor, la alegría, la risa... son la base para modificar y revertir estereotipos culturales.

Es por todo lo expuesto que proponemos la retórica humorística del surrealismo como modelo de iniciación a la comunicación y creación literaria, pues consideramos que tiene mucho que ofrecer al mundo de la educación infantil y, a pesar de ello, constituye un terreno sin abordar, dado que, se ha estudiado la recursividad del humor en la infancia para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, pero aún no se ha trabajado desde la retórica deliberada de la incongruencia y del *non sense* emanadas de la aspiración vanguardista de los surrealistas.

El surrealismo y su didáctica

Abordando la justificación científica de la investigación, se ha llevado a cabo una recopilación teórica teniendo en cuenta la poética del surrealismo en sus exponentes internacionales e interdisciplinarios así como en su incidencia española de la época del tal movimiento y en las manifestaciones literarias y docentes de la actualidad, con vistas a su orientación integradora en didáctica de la literatura infantil partiendo sobre todo de obras que tengan como base el humor y el “sin sentido”. También ha sido pretensión ahondar la didáctica de la intertextualidad entre literatura y el uso del intertexto lector en función de su aprendizaje integrado en tareas creativas, interdisciplinarias e interactivas. Todo ello sustentado en teorías de Barthes, Genette, Batjín y Kristeva.

Origen vanguardista: la lógica de los sueños, el chiste y el non sense

Frente a la tendencia de los artistas modernos a considerar las cualidades formales de una obra artística como el aspecto principal, los surrealistas reafirmaron la importancia de la materia. Su objetivo era que su obra contara una obra sin sentido (como ocurre con los sueños, historias muchas veces sin sentido), una historia irracional que sorprenda al espectador y le transmita terror y asombro.

En esto consiste la retórica del *non sense*, que puede ser relacionada con el lenguaje humorístico del disparate, la tontería y el absurdo, el cual en el mundo infantil ha sido ligado tradicionalmente a rondas y juegos y en el mundo adulto ha sido empleado para la sátira inteligente, tal y como hizo, por ejemplo, Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas*. Los juegos del sin sentido que nace en el inconsciente humano van ligados a las teorías freudianas sobre el chiste (“witz” en alemán) o roce de contrarios que procuran “sentido en lo desatinado” (Freud, 1988, p. 1031). En relación con la teoría de la creatividad literaria que se desprende de las consideraciones científicas del psiquiatra vienés, M^a Teresa Caro ha comentado al respecto que, por el hecho de aparear lo heterogéneo, lo chistoso permite “hallar chocantes analogías y asombrar así por vía del ingenio” (Caro Valverde, 1999, p. 251).

Los surrealistas siempre se han dedicado a preservar la verdad interior sin que nada la mortifique ni la obstaculice, tal es su humor ingenioso. Con este temperamento libertario y juguetón, la imagen surrealista viola las leyes del orden natural y social porque apunta resueltamente a la *disimilitud*; es decir, que no aproxima dos hechos o

dos realidades que en alguna manera se asemejan, sino dos realidades lo más lejanas posible la una de la otra: *La luna viene a la fragua*.

Para los poetas españoles del 27, el Surrealismo fue ante todo una técnica que les liberó de muchas convenciones poéticas y que utilizaron para expresar mejor su mundo interior. El disparate, lejos de ser un desatino o una tontería, es, de hecho, una forma inventiva, creadora y poética del pensamiento(Bergamín,2005), ya que, a través de los tiempos, desde Cervantes hasta Gómez de la Serna pasando por el esperpento valleinclanescos, ha definido cierto impulso que, a su juicio, se identifica con el arte genuinamente español.

Uno de los grandes poetas del 27 que ahondó en la belleza sincera e inquietante del surrealismo fue Federico García Lorca. Este escritor supo escribir poesía surrealista mirando en el fuero interno de su arte su ojo impregnó de sueño surreal todo lo que miraba con afecto, incluso lo más cercano, como ocurre con su *Romancero gitano*, un libro lleno de recursos surrealistas.

Por recordar alguno de sus poemas emblemáticos, citemos el *Romance de la luna, luna*. En él, un niño mira la luna en una fragua gitana. La luna baila en la fragua. El niño cierra los ojos *Romance sonámbulo*. Bodini ha recreado reflexivamente su sentido figurativo:

“En el primero, un niño mira la luna en una fragua gitana. La luna baila en la fragua. El niño cierra los ojos. ¡Deberá quizás entenderse la repetición de la palabra luna en el título como una duplicación del astro entre las cejas medio cerradas del niño? El vapor el cielo llevando al niño de la mano. Los gitanos lloran. ¿Es la muerte o el sueño del niño?” Bodini (1982, p. 70).

Junto a los versos lorquianos hay otra escritora ligada a la Generación del 27 que no por ser menos célebre es menos interesante que Lorca para el propósito que acabamos de anticipar. No referimos a M^a Teresa León con sus libros de cuentos infantiles de voluntad surrealista: el primero es *Cuentos para soñar*, publicado por primera vez en 1928. La protagonista aún en su viaje una sarta de sueños que jugando entre el contenido manifiesto de la ficción literaria y los contenidos latentes en su temática connotativa, bien pudiera entroncar con el título de esta obra. En el breve prólogo que le dedica Maria Goyri de Menéndez Pidal, se aboga por el poder de la empatía en la educación literaria: “Es necesario escribir libros no tanto especiales para los niños, como pensando en los niños; producir vibraciones de belleza capaces de hacer

resonar las fibras del alma infantil, que posee insospechada exquisitez para conmovirse ante todo lo que sea bello” (León, 2000, p. 5).

El segundo de esta autora que hemos seleccionado, es *Rosa-Fría, patinadora de la luna* (1934), en este caso es una colección de cuentos decididamente surrealistas de poder subversivo para conectar elementos muy extraños por estar arrancados de su contexto habitual. García Padrino se hace eco de este libro que fue editado por Espasa-Calpe con ilustraciones de Alberti (García Padrino, 1992, p. 179) y Pedro Guerrero Ruíz y M^a Teresa Caro Valverde le han dedicado el artículo “M^a Teresa León y la literatura infantil. Los cuentos populares”, donde subrayan su humor hecho para los niños en el deleite y para los adultos en la crítica, ya que este libro mezcla los sueños de los cuentos de hadas con la sátira moral de las fábulas de animales desde la perspectiva doble del humor gregario que deja espacio para el candor infantil pero también para la ironía madura (Guerrero Ruíz y Caro Valverde, 2004).

Roald Dahl y Gianni Rodari: de la literatura a la didáctica

El surrealismo invitó a considerar el poder cognoscitivo de la imaginación por medio de la dignificación de los sueños por su capacidad de hablar sobre la personalidad humana y por entender que el inconsciente procura riqueza a la semiosis por la que nuestra vida psíquica se convierte en lenguaje. Ello permitió acercar el mundo del arte al de la educación, y en especial el mundo de los literatos al de la infancia lectora e imaginativa.

En este contexto surgió el trabajo innovador de Gianni Rodari, quien apoyándose en Vygotski (2003), acopló retórica y juego, para potenciar las asambleas de los niños y niñas. Los cuentos populares eran su materia prima, especialmente los de Andersen. De Vygotski aprendió Rodari que la imaginación del niño aplicará sus instrumentos en todos los aspectos de la experiencia que provoquen su intervención creativa. Y sus conocimientos educativos los traspuso a su propia escritura literaria. Su maravillosa Gramática de la fantasía es el preámbulo de propuestas para niños que le permitieron triunfar a nivel mundial. Dicha obra ofrece instrumentos de aprendizaje significativo muy valiosos que asocian imaginación y juego para niños que manifiesten su creatividad contando nuevas historias, unas creadas a partir de relatos ya existentes o de experiencias o vivencias que sean el motor inicial de una posible gran aventura para contar. El **binomio fantástico** se presenta en *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1981) como un juego de palabras encontradas y combinadas. Rodari lo trabaja en contextos

inéditos que confieren de misterio a los objetos, y reconoce que en ello está en deuda con la teoría surrealista de la mudanza sistemática presente en las pinturas de Ernst y De Chirico, capaz de colocar, por ejemplo, un armario en un paisaje clásico. En efecto, para que el binomio fantástico sea factible en el terreno de la literatura, hace falta cierta distancia entre las dos palabras asociadas, hace falta que una sea lo bastante extraña a la otra, y su acercamiento discretamente insólito, como para que la imaginación se vea forzada a ponerse en marcha para establecer entre ellas un parentesco, para construir un conjunto (fantástico) en el que puedan convivir los dos elementos extraños.

La técnica de Rodari es, en el plano lúdico, similar al procedimiento asociativo de la **sinéctica** ideado por el psicólogo W. J. J. Gordon (1963), en el plano profesional, como la capacidad de reunir dos elementos en apariencia contrarios para advertir sus correspondencias y similitudes internas: “La mente compara la cosa o concepto nuevo con la información previamente conocida y en función de esta información convierte lo extraño en algo familiar” (Gordon, 1963, p. 49). No obstante, el binomio fantástico supera a la sinéctica en el sentido de que puede conducir hacia la formulación de hipótesis fantásticas o innovadoras; motivo por el cual esta técnica se incardina a la que la de las **hipótesis fantásticas**, noción procedente de los teóricos del romanticismo alemán. El propio Rodari se apoya en la idea de Novalis sobre las hipótesis como redes, pues, cuando se lanzan, tarde o temprano, se encuentra algo. La hipótesis fantástica es bien sencilla de lanzar, pues consiste en desarrollar una historia partiendo de la pregunta: ¿Qué pasaría si...? Se eligen al azar un sujeto y un predicado y su unión proporcionará la hipótesis sobre la cual trabajar.

Como Rodari, también **Roald Dahl** escribió literatura para despertar la risa inteligente de los niños poniendo en jaque las historias tradicionales a través de la invención de binomios fantásticos donde los personajes tradicionales se vuelven insólitos por desempeñar actividades contrarias a lo que para ellos dictó la mención acostumbrada. Los trabajos infantiles de Dahl están contados usualmente desde el punto de vista de un niño, frecuentemente involucrado villanos adultos que odian y tratan mal a los niños y, presentando al menos un buen adulto que contrarresta a los villanos.

En su obra *Cuentos en verso para niños perversos*, inserta bromas sobre la suciedad y las funciones corporales que tanto conectan con la mofa de los niños en revancha hacia los adultos y donde siempre hay ternura para los más débiles. Por ello, Patricia Martín Ortiz (2002, p. 200) repara en la subversión surrealista de su escritura en *Charlie y la fábrica de chocolate*, por ejemplo: “A través de imágenes disparatadas y

surrealistas como esa docena de ojos rodando por el suelo, Dahl realiza una crítica de un elemento presente en todos los hogares: el monstruo de la televisión, y denuncia la influencia nefasta que puede tener en los niños.” Martín Ortiz (2002, p. 200) repara en que Dahl utiliza en *Cuentos en verso para niños perversos* (cuyo título original es *Revolting Rimes*) una técnica de invención anunciada por Rodari en *Gramática de la fantasía*: la de “equivocar historias”. Sucede, por ejemplo, que Caperucita es una niña insolente, caprichosa y asesina y el lobo es una víctima desconcertada. Este como otros cuentos clásicos del autor parodiados en verso por Dahl sorprenden al lector porque subvierten los tópicos y ponen el mundo conocido patas arriba, como hacía el surrealismo en su trabucación de las cosas en la representación.

Incidencia en la literatura argentina actual: maestros y escritores

Actualmente, en Argentina, quienes se ocupan de las cuestiones literarias infantiles están obligados a indicar un antes y un después de **María Elena Walsh**, puesto que fue quien, hacia los años 60 y 70 del siglo pasado, dio un giro importante sobre las expectativas socioculturales del género. La adscripción de esta escritora al *non sense* la llevó a unir *juego, poesía y humor*. Podemos afirmar que, entre las conquistas estéticas literarias obtenidas por Walsh, se encuentra la instalación de la función poética del lenguaje en una escritura literaria hecha a propósito para niños, legalización de los niños como intérpretes y actores de sus textos literarios, incorporación del humor en tanto refuerzo del disparate, fomento del gusto por la poesía y la canción popular en los niños. A partir de María Elena, fueron llegando muchos escritores y creativos, y, a día de la fecha, existen un gran número de literatos infantiles que sobre todo basan sus obras en el humor, el *non sense*, la risa, el disparate, etc., atendiendo a una literatura para niños y niñas, para quienes trabajan con ahínco. Entre ellos encontramos a Luis Pescetti, Alejandra Erbiti, Adela Bash, y muchos más.

Otro referente importante en esta fiesta de literatura, creatividad y verdaderas ganas de llevar a cabo propuestas innovadoras es **Luis Pescetti**, quien, siguiendo el estilo de María Elena Walsh, es un nuevo referente de la literatura infantil siendo autor de libros para niños y adultos, actor y comediante, premiado en Estados Unidos, Alemania, España y Latinoamérica. No hay cosa que le guste más a los niños que jugar y reírse. De igual manera, no hay nada que nos guste más a los adultos, que verlos reír y jugar. Sin embargo, la mayoría de los adultos se preocupan más por los estados de mal

humor en los niños: por qué llora, por qué está serio, por qué parece triste, por qué se enfada...

Este escritor, es además músico y actor, comediante para adultos y niños, que persigue trabajar con lo prohibido para liberar la educación de las opresiones por vía del humor. No hay nada mejor -como él mismo ha propuesto en sus talleres- que sacar a la luz las prohibiciones de los adultos hacia los niños - “No rompas”, “no toques nada”, “pide perdón”, “cómételo todo”- para asumirlas con el humor irónico del surrealismo, que genera a la vez conocimiento y terapia por vía del arte jovial, ya que el humor es un mecanismo fisiológico para enfrentarse al estrés, para superar situaciones que nos producen miedo, angustia, duelo... La risa y el humor nos hacen incrementar la sensación de control sobre este tipo de situaciones, generando un estado de bienestar psíquico. Entre sus libros de didáctica más conocidos está *Juegos de lectura en voz alta* (Pescetti, 1999).

Otra de las prometedoras escritoras de literatura infantil y juvenil de la actualidad es **Alejandra Erbiti**, que escribe cuentos, obras de teatro, poesías, novelas y otros textos con humor (Véase su blog personal en Erbiti, s.f). He tenido la oportunidad de contactar personalmente con ella a lo largo de este proyecto de investigación, y hemos concertado proyectos de trabajo futuro sobre este tema, lo cual dota a esta investigación de una nueva fuente de prospectiva investigadora emanada precisamente de la revisión de la literatura sobre el tema; prospectiva que, sin duda, beneficiará a este trabajo, pues Alejandra Erbiti forma parte de un grupo de personas interesadas por el teatro, el cine, la cultura y el arte en general desde la óptica del humor surrealista.

Componentes de Educación literaria para el desarrollo de la retórica del humor surrealista en el aula

Enfoque semiótico de la comunicación literaria

La educación literaria surge de la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria desde acciones de aprendizaje autónomo donde la enseñanza detente un papel mediador (Mendoza, 2004). Además, desde un enfoque semiótico, la educación de la comunicación literaria requiere vínculos interdisciplinarios de la Lingüística, la Retórica, la Teoría Literaria, el análisis del discurso, la pedagogía, la psicología y la sociología para diseñar su metodología con expectativas de socialización, pues para educar a los alumnos en literatura tenemos que hacer que la vivan a través de la lectura,

de la escritura y de la oralidad, pues con el ejercicio de tales capacidades de comprensión y expresión verbales ligadas a la imaginación estimulada por el arte de la palabra el alumno obtendrá un buen aprendizaje para la vida. Desde dicho enfoque cobran importancia las acciones intertextuales que permiten que los alumnos desarrollen indagaciones autónomas y creaciones personales donde puedan descubrir la deuda intercultural de los textos estudiados y sus mecanismos internos de ficción.

Aprendizaje heurístico e intertextualidad: Del intertexto lector a la Ekfrasis

Desde un enfoque semiótico de la educación literaria, la intertextualidad fomenta el aprendizaje heurístico ya que permite formar lectores capaces de descubrir y valorar por sí mismos las producciones textuales en su entramado de comunicación cultural. En esta línea de investigación, destacan los estudios de Mendoza Fillola sobre el proceso de interpretación textual que funda la educación lecto-literaria con la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias y de construir hipótesis de significado para reconocer la intencionalidad del texto. A él se debe la formulación de la noción de “intertexto lector”, donde entran en maridaje los contenidos del texto con el bagaje cultural del lector, ya que por él «se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico» (Mendoza, 2001, p. 104).

Cuando se la relaciona con otras artes, la metodología de la intertextualidad es propicia al planteamiento de nuevas metodologías derivadas de su procedimiento retórico y cognitivo. En concreto, cuando entra en vinculación con las artes plásticas, cobra pujanza el comparativismo ekfrástico, el cual ha sido teorizado por (Mendoza, 2001: 104) “como la ilusión o inspiración que un texto icónico provoca para realizar un texto verbal”. Me interesa trabajar la imaginación de la ékfrasis porque es idónea para contemplar de modo integral la retórica surrealista. Ahora bien, lo que se compara no es tanto un contenido similar sino la retórica que sirve para reunir lo dispar en un mismo sentido artístico.

Educación intercultural: Comunicar para conectar

Importa sobremanera planificar la investigación-acción en el aula con acciones comunicativas que procuren la conexión entre culturas dentro del aula y la educación en valores democráticos, lo cual depende de la voluntad didáctica y humana del profesor pero también de la voluntad institucional del equipo directivo del Centro educativo

donde trabaja. Sin duda, ello debería ser parte de la identidad de todo el Centro, ya que, como alega Touriñán López (2008, p. 36), la educación en valores y en actitudes para la interculturalidad es un “elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado”.

Educación Imaginativa: Comunicar para crear

En su ensayo “El arte de leer” anotaba Azorín estas reflexiones entusiastas sobre el poder intelectual de la imaginación humana (Azorín, 1983, p. 1163): “¿Cómo despertar la imaginación? Si hay algo en la vida de subido valor, es la imaginación. La imaginación es la prenda más exquisita con que cuentan los humanos. La imaginación propulsa el progreso, crea las artes y pone amenidad en el trato social. Hombre sin imaginación es hombre inerte. Desde la niñez ha de ir desenvolviéndose tan precioso don.” Solamente si actúa la facultad intelectual de la imaginación, el aprendizaje de la literatura cobrará importancia en la vida de los discentes. Solamente por ella la literatura dejaría de ser un lujo exótico de la cultura y se revalorizaría por proporcionar a la mente la exquisitez nombrada por Azorín para el humanismo genuino, que da ímpetu a los avances científicos, a la originalidad creativa del arte y a la “amenidad en el trato social”, es decir, a la variedad de buen humor que ha de subyacer en toda competencia comunicativa, pues la sonrisa de la empatía (ese ponerse en lugar del otro que trae la lectura y la escritura de textos ficticios) es la que abre puertas a la socialización, convicción que dio sustento teórico a esta investigación realizada.

Educación emocional: Comunicar para reír

Los tratados poéticos sobre la risa coinciden en que uno de los motivos más eficaces para suscitar la risa es la experiencia de la contradicción, más acusada todavía si ello causa extrañeza con respecto a lo normalizado. Como la risa, también el ingenio se excita con el descubrimiento de relaciones muy apartadas e imprevisibles que sorprenden al ánimo por su extraña novedad al verlas reunidas en un solo objeto. La risa es la manera emocional de trabajar el ingenio intelectual, ya sea por la agudeza verbal, la ridiculización de caracteres o el relato de hechos graciosos, pues, en efecto, como discernía Bergson (1973) en su estudio *Le rire*, existen tres tipos de risa: la de situación, la de carácter y la verbal. El hecho de comunicar para reír se convierte también, en una

potente estrategia para desarrollar la competencia emocional en sus múltiples ámbitos, categorizados por Bergson (1973) en su estudio *Le rire* en conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Por tanto, el fomento del humor en el aula fomenta la recepción flexible de conocimientos nuevos y la resolución de problemas de manera creativa.

Educación retórica: Comunicar para jugar

El hermoso ensayo de Joan Huizinga *Homo ludens* ilumina muchas de las estancias de la educación retórica del lenguaje humano a través del juego, donde, a su juicio, se aloja el corazón del pensamiento humano, su capacidad generadora de ideas y formas. El área de Lengua Castellana y Literatura puede resultar la más idónea para fomentar y estimular la creatividad de los alumnos mediante actividades apropiadas; actividades, por otra parte, que si están concebidas con un marcado carácter lúdico, pueden coadyuvar a que el proceso de enseñanza de la lengua resulte más próxima a los intereses de los alumnos y, en consecuencia, a que su aprendizaje resulte mucho más efectivo, al aumentar considerablemente los niveles de motivación.

Propuesta de tareas creativas de iniciación a la comunicación literaria llevadas a cabo con alumnado de Segundo Ciclo de Educación Infantil

Fue pretensión en todo momento, que los niños lleguen a conocer la literatura y se familiaricen con ella, poniéndolos en contacto con los géneros literarios más variados. Como expresa Cerrillo (1992), los niños deben tener, desde la Educación Infantil, contacto progresivo con diversidad de géneros, a través de una serie actividades dinámicas y creativas que le hagan explorar y descubrir los mecanismos expresivos de las diferentes formas literarias.

Así también, fue prioridad fundamentar el trabajo realizado teniendo en cuenta diversos lenguajes: verbal, musical, corporal y, con los resortes vivos de cualquier tema que pase por la imaginación, cualquier temática alusiva para que la literatura sea trabajada de manera integrada. Para ello, se propusieron sub-tareas incardinadas en la consecución de una tarea compleja consistente en la dramatización de una obra literaria surrealista de creación colectiva.

Tarea 1: “Poesía y narración para jugar con los sueños”

- Lectura comprensiva del poema Romance de la luna, luna.

- Taller poético. Teatro de plastilina.
 - Creación surrealista de binomios fantásticos a partir del vocabulario de la poesía.
 - Intertextualidad literatura-música: canción de Ana Belén *Romance de la luna*
- ☑ **Tarea 2: “Juegos surrealistas a partir del cuento “Rosa-Fría, patinadora de la luna”**
- Debate asamblea.
 - Hipótesis fantástica: ¿Qué pasaría si...?.
- ☑ **Tarea 3: Palabras en mi mochila**
- Diccionario estrafalario partiendo de palabras compuestas.
- ☑ **Tarea 4: “Títeres para imaginar historias fantásticas”**
- Títeres para narrar historias de humor surrealista.
 - Relato del cuento *Manuelita, la tortuga*. M^a Elena Walsh.
 - Intertextualidad música- literatura con el poema elegido. Karaoke en la pizarra digital.
 - Hipótesis fantástica con la mescolanza de personajes conocidos en las obras ofrecidas. Creación de obra colectiva de corte surrealista.
- ☑ **Tarea compleja: “Somos todos actores”**
- Dramatización de obra colectiva de creación propia y corte surrealista
 - Difusión en la web del Centro Educativo

Conclusiones

Para concluir estamos en condiciones de afirmar que, los resultados obtenidos están en consonancia con los objetivos propuestos y con el planteamiento de este modelo de educación literaria, puesto que, se han sido conseguidos en su totalidad. De esta manera, ha quedado demostrado que, desde el área de Lengua castellana y Literatura, se puede fomentar la motivación lectora y la creatividad literaria de los alumnos de Segundo Ciclo de Educación Infantil, consiguiendo así, buenas prácticas de comprensión y expresión para la mejora contextualizada de su competencia

comunicativa, a través del inicio de su formación literaria por cauces contextualizados de la lectura significativa y de la escritura creativa de textos surrealistas. Todo ello basándose en las posibilidades formativas de la retórica del humor surrealista manifiesto en el material ofrecido y trabajado en cada una de las sub-tareas que componen la tarea compleja conseguida.

Referencias bibliográficas

- Azorín, “El arte de leer”, en *Estética y política literarias*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, cit., pp. 1160-1164.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bodini, V. (1982). *Poetas surrealistas españoles*. Barcelona: Tusquets.
- Caro Valverde, M^a T. (1999). *La escritura del otro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro Valverde, M^a T. (2007). Imaginarios pictóricos de la literatura en el Museo de Bellas Artes de Murcia. *Cartaphilus. Revista de Investigación y Crítica Estética*. 2, 9-18.
- Cerrillo Torremocha, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- Freud, S. (1988). *El chiste y su relación con el inconsciente*. En *Obras completas*. Vol. 5. Barcelona: Orbis.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, M^a T. (2004). M^a Teresa León y la literatura infantil. Los cuentos populares. *Letras peninsulares*. 17.1, 51-67.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Martín Ortiz, P. (2002). “Sátira, parodia y escatología en las obras para niños de Roald Dalh”.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2000). *Lecturas de museo*. Barcelona: Universitat de Barcelona. *Aula*, 14, 197-205.

Origgi, A. (2004). *Textura del disparate*. Buenos Aires: Lugar.

Rodari, G. (1981). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.

Touriñan López, J. M. (2008) *Educación en valores, educación intercultural y formación para una convivencia pacífica*. La Coruña: NETBIBLO.

Vigotsky, L. (2003). *Vigostiky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
