

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



# Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE

Autor:

Rubén Cristóbal Hornillos

Director:

Dr. Juan de Dios Villanueva Roa

Doctorado en Ciencias de la Educación

Granada, 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Rubén Cristóbal Hornillos  
ISBN: 978-84-9163-099-9  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/44882>



El doctorando / *The doctoral candidate* Rubén Cristóbal Hornillos y el director de la tesis  
/ *and the thesis supervisor* Dr. Juan de Dios Villanueva Roa,

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores al ser citados cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

*Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.*

Lugar y fecha / Place and date: Granada, 2016

Director de la Tesis / Thesis supervisor;



Fdo: Dr. Juan de Dios Villanueva Roa

Doctorando / Doctoral candidate:



Fdo: Rubén Cristóbal Hornillos



## **Agradecimientos**

Quiero dedicar esta tesis a mis padres por mostrarme el poder transformador de la educación; a mis hermanos, familiares y amigos, cómplices necesarios de esta; y en especial a mi esposa, con quien comparto el placer y la responsabilidad de transmitirla, y que ha sido el principal apoyo físico y emocional durante este intenso periodo.

También quiero dar las gracias a quienes me ayudaron en la elaboración de esta tesis de una forma más técnica, empezando por su director, que me orientó antes incluso de comenzarla; a los docentes que colaboraron en la supervisión, la recogida y el análisis de los datos; y a los alumnos, que me guiaron con sus dudas y certezas.



## Índice

<b>1. Abstract.....</b>	<b>31</b>
<b>PRIMERA PARTE. PLANTEAMIENTO .....</b>	<b>35</b>
<b>2. Introducción .....</b>	<b>37</b>
<b>3. Justificación de la investigación.....</b>	<b>41</b>
<b>4. Objetivos .....</b>	<b>47</b>
<b>5. Metodología .....</b>	<b>48</b>
<b>6. Hipótesis de acción.....</b>	<b>52</b>
<b>SEGUNDA PARTE. MARCO Y DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>55</b>
<b>7. Teorías del aprendizaje .....</b>	<b>57</b>
7.1 Conductismo .....	60
7.2 Cognitivismo .....	62
7.3 Constructivismo .....	65
7.3.1 El aprendizaje significativo .....	71
7.3.1.1 Los subsumidores o ideas de anclaje .....	73
7.3.1.2 Los organizadores previos o puentes cognitivos .....	75
7.3.1.3 Los conectores comparativos.....	78



7.3.2	Otras perspectivas teóricas compatibles.....	79
7.3.2.1	El cambio conceptual y los campos conceptuales.....	80
7.3.2.2	Modelo interaccionista-social de Gowin y humanista de Novak .....	82
7.3.2.3	La taxonomía de Bloom y el aprendizaje crítico.....	85
7.3.2.4	El conexionismo, la flexibilidad cognitiva y el conectivismo.....	93
7.3.2.5	Teorías neuroeducativas y educación emocional .....	98
<b>8.</b>	<b>Teorías de adquisición de lenguas extranjeras .....</b>	<b>104</b>
8.1	Ambientalistas o contextualistas.....	104
8.2	Nativistas o innatistas .....	105
8.3	Interaccionistas .....	107
<b>9.</b>	<b>La didáctica y la enseñanza .....</b>	<b>111</b>
9.1	Evolución de la enseñanza.....	113
9.2	Métodos alternativos de enseñanza .....	120
<b>10.</b>	<b>La didáctica y la enseñanza de la lengua y la literatura .....</b>	<b>126</b>
10.1	La enseñanza del español como primera lengua.....	132
10.2	La enseñanza de la literatura española como primera lengua.....	137
10.3	La convergencia en la enseñanza de lengua castellana y literatura .....	148
10.3.1	Enfoque o aprendizaje por competencias.....	149
10.3.2	Enfoque comunicativo, pragmático y sociolingüístico .....	153
10.4	La enseñanza del español como lengua extranjera .....	155

10.4.1	Evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	156
10.4.1.1	Las corrientes metodológicas del siglo XIX.....	165
10.4.1.2	El método gramática-traducción o tradicional.....	166
10.4.1.3	El método natural, el método directo y el movimiento de reforma ...	168
10.4.2	Los métodos alternativos durante el siglo XX.....	169
10.4.2.1	El enfoque oral y el método situacional.....	171
10.4.2.2	El método audiolingüístico .....	171
10.4.2.3	La respuesta física total.....	173
10.4.2.4	La vía silenciosa.....	175
10.4.2.5	El enfoque natural .....	175
10.4.2.6	La sugestopedia.....	176
10.4.2.7	El aprendizaje comunitario .....	176
10.4.2.8	El lenguaje integral .....	177
10.4.3	Métodos comunicativos actuales .....	179
10.4.3.1	El enfoque comunicativo .....	180
10.4.3.2	El aprendizaje basado en tareas .....	184
10.4.4	El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras .....	188
10.4.4.1	Origen y evolución histórica.....	188
10.4.4.2	Programas AICLE en Europa .....	191
10.4.4.3	Metodología AICLE .....	195
10.4.4.4	Principios teóricos del AICLE.....	199

10.5	La enseñanza de la literatura española como lengua extranjera .....	205
10.5.1	Evolución de la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera .....	205
10.5.2	La singularidad de la literatura como asignatura AICLE.....	213
10.5.2.1	Métodos y manuales para el AICLE de literatura .....	215
10.5.2.2	Un debate metodológico abierto.....	219
<b>11.</b>	<b>Educación literaria basada en canciones.....</b>	<b>225</b>
11.1	La intertextualidad, interdisciplinariedad e hipertextualidad .....	227
11.2	La significatividad .....	237
11.3	El uso de canciones para la enseñanza de la literatura .....	241
11.3.1	Literatura y música clásica .....	242
11.3.2	La adaptación musical de textos literarios .....	244
11.3.3	Literariedad e intertextualidad en las canciones modernas .....	247
<b>12.</b>	<b>Contexto educativo y sujeto de la investigación.....</b>	<b>255</b>
12.1	Datos generales sobre Polonia .....	255
12.2	El sistema educativo polaco.....	257
12.2.1	Descripción.....	257
12.2.2	Un sistema competitivo .....	262
12.2.3	Alumnado y profesorado .....	263
12.3	La enseñanza de español en Polonia.....	264
12.3.1	Las lenguas extranjeras en el sistema educativo .....	264
12.4	El español en cifras .....	266

12.5 Programa de secciones bilingües de Español en Polonia.....	272
12.5.1 Origen y evolución .....	272
12.5.2 Descripción.....	274
12.5.3 Materias y distribución horaria.....	276
12.5.4 Exámenes de matura.....	278
12.6 La Literatura española dentro del programa de secciones bilingües .....	279
12.6.1 Currículo.....	280
12.6.2 Metodología AICLE y enfoque comunicativo por tareas .....	281
12.6.3 La matura.....	283
12.6.4 Programas complementarios.....	286
12.7 El sujeto de la investigación.....	287
12.7.1 El XXII Liceum José Martí de Varsovia .....	287
12.7.2 La sección bilingüe del liceo .....	289
12.7.3 Literatura española en el curso 2H de la sección bilingüe .....	292
12.7.3.1 Objetivos.....	294
12.7.3.2 Contenidos y obras literarias y fragmentos incluidos.....	295
12.7.3.3 Competencias.....	299
12.7.3.4 Procedimientos y criterios de evaluación .....	299
<b>13. Encuadre metodológico de la investigación.....</b>	<b>301</b>
13.1 El concepto de investigación y su aplicación en ciencias sociales .....	301
13.1.1 La investigación en ciencias sociales .....	303

13.1.1.1	Metodología cuantitativa .....	307
13.1.1.2	Metodología cualitativa .....	310
13.1.1.3	Metodología mixta.....	313
13.1.2	La investigación educativa .....	317
13.1.2.1	La investigación educativa con métodos mixtos .....	319
13.1.2.2	La investigación-acción.....	321
13.1.2.3	La investigación en didáctica de la lengua y la literatura.....	326
13.2	La elección del método de investigación.....	328
13.2.1	Investigación-acción crítica .....	329
13.2.2	Método mixto .....	332
13.2.2.1	Técnicas mixtas .....	336
13.2.2.2	Técnicas cuantitativas.....	338
13.2.2.3	Técnicas cualitativas.....	339
<b>TERCERA PARTE. OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN .....</b>		<b>343</b>
<b><i>FASE 1. INTERVENCIÓN PREVIA .....</i></b>		<b>345</b>
<b>14.</b>	<b>Diseño exploratorio secuencial .....</b>	<b>345</b>
<b>15.</b>	<b>Grupos de enfoque.....</b>	<b>347</b>
<b>16.</b>	<b>Selección de canciones basada en el intertexto del alumno .....</b>	<b>354</b>
16.1	Cuestionario previo sobre gustos musicales .....	354
16.2	Grupos y cantantes favoritos de los alumnos .....	355

16.3 Selección de canciones a partir de los contenidos del currículo .....	356
<b>FASE 2. INTERVENCIÓN CENTRAL .....</b>	<b>361</b>
<b>17. Diseño cuasi-experimental anidado.....</b>	<b>361</b>
<b>18. Sujeto de la investigación-acción .....</b>	<b>365</b>
<b>19. Las variables intervinientes .....</b>	<b>368</b>
19.1 Variables de categoría situacional.....	369
19.2 Variables de categoría interpersonal .....	371
19.3 Control de las variables intervinientes .....	373
19.3.1 Pretest sociocultural.....	374
19.3.2 Pretest de competencia digital .....	375
19.3.3 Pretest de competencia lingüística.....	377
<b>20. La variable independiente: las dos propuestas didácticas .....</b>	<b>379</b>
20.1 Aspectos comunes de la propuesta convencional y alternativa .....	382
20.1.1 Características contextuales.....	382
20.1.2 Contenidos, objetivos, competencias y evaluación .....	383
20.1.3 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras .....	384
20.1.4 Enfoque comunicativo y por tareas .....	387
20.1.5 Un aprendizaje de base constructivista .....	389
20.2 Singularidades de la propuesta alternativa o de mejora.....	390
20.2.1 Educación literaria basada en canciones .....	391

20.2.2	Intertextualidad, interdisciplinariedad e hipertextualidad .....	392
20.2.3	Significatividad .....	396
20.2.3.1	Los subsumidores intertextuales o ideas de anclaje .....	398
20.2.3.2	Las canciones como organizadores previos o puentes cognitivos.....	399
20.2.3.3	Los conectores comparativos entre canciones y textos literarios .....	404
20.2.4	Otras perspectivas teóricas compatibles.....	445
20.2.4.1	El cambio conceptual y los campos conceptuales.....	446
20.2.4.2	Visión interaccionista-social de Gowin y humanista de Novak.....	447
20.2.4.3	Taxonomía de Bloom y el aprendizaje crítico.....	449
20.2.4.4	El conexionismo, la flexibilidad cognitiva, y el conectivismo.....	452
20.2.4.5	Teorías neuroeducativas y educación emocional .....	454
<b>21.</b>	<b>Las variables dependientes: la Literatura y la Motivación .....</b>	<b>461</b>
21.1	Variables dependientes de categoría Literatura .....	462
21.1.1	Rima y métrica .....	463
21.1.1.1	Versificación.....	463
21.1.1.2	Rima .....	464
21.1.1.3	Esquema .....	464
21.1.2	Temática .....	464
21.1.2.1	Motivos.....	464
21.1.2.2	Tópicos .....	465
21.1.2.3	Vocabulario .....	465

21.1.3	Retórica.....	466
21.1.3.1	Recursos semánticos .....	466
21.1.3.2	Recursos gramaticales.....	466
21.1.3.3	Recursos fónicos .....	467
21.2	Variables dependientes de categoría Motivación.....	467
21.2.1	Escala de motivación situacional.....	470
21.2.1.1	Amotivación.....	470
21.2.1.2	Regulación externa .....	471
21.2.1.3	Regulación identificada .....	471
21.2.1.4	Motivación intrínseca .....	471
21.2.2	Escala de motivación educativa.....	471
21.2.2.1	Amotivación.....	471
21.2.2.2	Regulación externa .....	472
21.2.2.3	Regulación introyectada .....	472
21.2.2.4	Regulación identificada .....	472
21.2.2.5	Motivación intrínseca al conocimiento.....	472
21.2.2.6	Motivación intrínseca al logro .....	473
21.2.2.7	Motivación intrínseca a la experiencia .....	473
<b>22.</b>	<b>Control de las variables dependientes.....</b>	<b>474</b>
22.1	Validez del experimento .....	475
22.2	Instrumentos de recolección y medición de datos .....	478



22.2.1	Confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos .....	479
22.3	Test de categoría literaria.....	482
22.3.1	Prueba piloto con otro grupo.....	486
22.3.2	Pretest literarios.....	487
22.3.3	Postest literarios .....	488
22.4	Test de categoría motivacional .....	490
22.4.1	Prueba piloto con otro grupo.....	492
22.4.2	Pretest y postest.....	493
22.4.2.1	La escala de Motivación situacional.....	494
22.4.2.2	La escala de Motivación educativa.....	495
<b>23.</b>	<b>Otros datos anidados.....</b>	<b>497</b>
23.1	Observación sistemática .....	497
23.1.1	Listado de control.....	498
23.1.2	Anecdotarios.....	499
23.2	Valoración del uso de la música por los alumnos .....	500
<b>FASE 3.</b>	<b>INTERVENCIÓN POSTERIOR .....</b>	<b>503</b>
<b>24.</b>	<b>Validación de la propuesta alternativa.....</b>	<b>503</b>
24.1	Cuestionario según el enfoque AICLE y por tareas .....	505
24.2	Cuestionario según el enfoque comunicativo .....	507
24.3	Cuestionario según la educación literaria .....	509

<b>CUARTA PARTE. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....</b>	<b>511</b>
<b>25. Consideraciones previas .....</b>	<b>513</b>
<b>26. Resultados de la intervención central .....</b>	<b>514</b>
26.1 Análisis de datos de la variables intervinientes .....	514
26.1.1 Características sociales de la muestra.....	514
26.1.2 Competencia digital.....	521
26.1.3 Competencia lingüística .....	528
26.2 Análisis de los datos cuantitativos de la categoría Literatura .....	534
26.2.1 Análisis de los resultados de los pretest .....	535
26.2.1.1 Prueba de normalidad de ambos grupos como una sola muestra .....	535
26.2.1.2 Pruebas de normalidad intragrupal .....	541
26.2.1.3 Comparativa intergrupala de los resultados.....	546
26.2.2 Análisis de los resultados de los postest.....	552
26.2.2.1 Prueba de normalidad intragrupal.....	553
26.2.2.2 Comparativa intergrupala de los resultados.....	554
26.2.3 Análisis de la diferencia entre los pretest y los postest .....	560
26.2.3.1 Comparativa entre los pretest y postest del grupo de control .....	561
26.2.3.2 Comparativa entre los pretest y postest del grupo experimental .....	566
26.2.3.3 Comparativa intergrupala de la diferencia pretest-postest .....	572
26.3 Análisis de los datos cuantitativos de la categoría Motivación .....	577
26.3.1 Análisis de los resultados de los pretest .....	580

26.3.1.1	Pruebas de normalidad de ambos grupos como una sola muestra.....	580
26.3.1.2	Pruebas de normalidad intragrupal .....	585
26.3.1.3	Comparativa intergrupala de los resultados .....	591
26.3.2	Análisis de los resultados de los postest.....	601
26.3.2.1	Prueba de normalidad intragrupal .....	601
26.3.2.2	Comparativa intergrupala de los resultados .....	603
26.3.3	Análisis de la diferencia entre los pretest y los postest .....	609
26.3.3.1	Comparativa entre los pretest y postest del grupo de control.....	610
26.3.3.2	Comparativa entre los pretest y postest del grupo experimental.....	618
26.3.3.3	Comparativa intergrupala de la diferencia pretest-postest .....	627
26.4	Análisis correlativo de las categorías Literatura y Motivación .....	634
26.4.1	Análisis de la correlación entre las variables de cada categoría .....	635
26.4.1.1	Correlaciones en la categoría Literatura.....	635
26.4.1.2	Correlaciones en la categoría Motivación .....	639
26.4.2	Análisis de la correlación de partida entre Literatura y Motivación .....	641
26.4.3	Análisis de la correlación final entre Literatura y Motivación.....	644
26.5	Análisis de los datos cualitativos anidados.....	648
26.5.1	Listado de control.....	648
26.5.2	Anecdotario .....	651
26.5.3	Valoración por parte de los alumnos.....	653

<b>27. Resultados de la intervención posterior .....</b>	<b>658</b>
27.1 Resultados del cuestionario y análisis según el enfoque AICLE.....	659
27.2 Resultados del cuestionario y análisis según el enfoque comunicativo.....	660
27.3 Resultados del cuestionario y análisis según la educación literaria.....	662
27.4 Opinión sobre la continuidad del uso de canciones en la materia. ....	665
<b>28. Interpretación desde la perspectiva teórica transformadora .....</b>	<b>669</b>
<b>29. Conclusions.....</b>	<b>699</b>
<b>30. Proposals for the future.....</b>	<b>703</b>
<b>31. Referencias .....</b>	<b>705</b>



## Índice de tablas

Tabla 1. Calendario de elaboración de la tesis doctoral.....	39
Tabla 2. Three Epistemological traditions and their relation to the study.....	58
Tabla 3. Preguntas fundamentales y elementos que constituyen el ámbito de la didáctica....	112
Tabla 4. Distribución horaria de las materias de complemento curricular del español .....	276
Tabla 5. Composición: coherencia y organización de las ideas.....	284
Tabla 6. Estilo y riqueza de vocabulario.....	285
Tabla 7. Corrección lingüística .....	285
Tabla 8. Evolución del alumnado de la sección.....	289
Tabla 9. Distribución de alumnos por grupos durante el curso 2013-14.....	290
Tabla 10. Distribución horaria por cursos durante el curso 2013-14.....	291
Tabla 11. Distribución horaria de 2H durante el curso 2013-14.....	293
Tabla 12. Los diez grupos y cantantes preferidos por los alumnos .....	356
Tabla 13. Conexión de las canciones y las obras literarias a través del intertexto .....	357
Tabla 14. Modo de desarrollo de cada una de las diez unidades didácticas .....	381
Tabla 15. Variables dependientes presentes en cada canción de la variable independiente...400	
Tabla 16. Intertexto entre No soporto el Rap y Descripción del Dómine Cabra. ....	406
Tabla 17. Intertexto entre Nada de nada y Sátira de a la nariz. ....	410
Tabla 18. Intertexto entre Nunca te olvidaré y Amor más allá de la muerte. ....	412
Tabla 20. Intertexto entre Dame tu amor y Descripción del amor.....	417
Tabla 21. Intertexto entre Pa fuera telarañas y fragmento 1 de Fuenteovejuna.....	420
Tabla 22. Intertexto entre Somos el mundo y el fragmento 2 de Fuenteovejuna .....	426
Tabla 23. Intertexto entre Soñaré y Monólogo de Segismundo (La vida es sueño). ....	432

Tabla 24. Intertexto entre Te dejo Madrid y fragmento de El sí de las niñas.....	435
Tabla 25. Intertexto entre Baile de los pobres y La cigarra y la hormiga.....	439
Tabla 26. Rúbrica de evaluación .....	490
Tabla 27. Listado de control sobre la conducta de los alumnos .....	499
Tabla 28. Anecdotario .....	500
Tabla 29. Prueba de normalidad de los test de competencia digital en su conjunto .....	524
Tabla 30. Pruebas de normalidad de los test de competencia digital por grupos .....	524
Tabla 31. Prueba no paramétrica de la evolución de la competencia digital por grupos .....	526
Tabla 32. Prueba T de los postest de la competencia digital entre los grupos .....	527
Tabla 33. Pruebas de normalidad de los test de competencia en español en su conjunto .....	530
Tabla 34. Pruebas de normalidad de los test de competencia en español por grupos .....	530
Tabla 35. Prueba no paramétrica de la evolución de la competencia lingüística por grupos .....	532
Tabla 36. Prueba T de los postest de la competencia en español entre los grupos.....	532
Tabla 37. Estadísticos de los valores de los pretest de Literatura conjuntos.....	536
Tabla 38. Prueba de normalidad de los pretest de Literatura global (Kolmogorov-Smirnov)..	538
Tabla 39. Pruebas de normalidad de los pretest de Literatura por grupos (Shapiro-Wilk) ....	542
Tabla 40. Estadísticos de los pretest de Literatura por grupos .....	546
Tabla 41. Prueba U de Mann-Whitney para los pretest de Literatura .....	550
Tabla 42. Prueba T de los pretest de Literatura entre los grupos .....	551
Tabla 43. Prueba de normalidad de los postest de Literatura por grupos.....	553
Tabla 44. Estadísticos de los postest de Literatura por grupos.....	554
Tabla 45. Prueba U de Mann-Whitney para los postest de Literatura.....	558
Tabla 46. Prueba T de los postest de Literatura entre los grupos.....	559
Tabla 47. Estadísticos del grupo de control en los pretest y los postest de Literatura .....	561
Tabla 48. Prueba de Wilcoxon entre pretest y postest del grupo de control de Literatura.....	565

Tabla 49. Prueba T entre los pretest y los postest de Literatura del grupo de control.....	566
Tabla 50. Estadísticos del grupo experimental en los pretest y los postest de Literatura.....	567
Tabla 51. Prueba de Wilcoxon entre pretest y postest de Literatura del grupo experimental	570
Tabla 52. Prueba T entre los pretest y los postest de Literatura del grupo experimental .....	571
Tabla 53. Estadísticos de la diferencia entre los pretest y postest de Literatura por grupos .	572
Tabla 54. Prueba U de Mann-Whitney de la evolución entre pretest y postest de Literatura	575
Tabla 55. Prueba T de la diferencia entre los pretest y los postest de Literatura .....	576
Tabla 56. Estadísticos globales de los pretest para Motivación situacional .....	581
Tabla 57. Estadísticos globales de los pretest para Motivación educativa .....	581
Tabla 58. Prueba de normalidad de los pretest de Motivación global (Kolmogorov-Smirnov)..	584
Tabla 59. Pruebas de normalidad de los pretest para M. Situacional por grupos .....	585
Tabla 60. Estadísticos de los pretest de Motivación por grupos.....	591
Tabla 61. Prueba U de Mann-Whitney para los pretest de Motivación.....	598
Tabla 62. Prueba T de los pretest de Motivación entre los grupos .....	599
Tabla 63. Pruebas de normalidad de los postest de Motivación en los dos grupos .....	602
Tabla 64. Estadísticos de los postest de Motivación por grupos .....	603
Tabla 65. Estadísticos del grupo de control en los pretest y los postest de Motivación.....	610
Tabla 66. Prueba de Wilcoxon entre pretest y postest de Motivación del grupo de control ..	616
Tabla 67. Prueba T entre los pretest y los postest de Motivación del grupo de control .....	617
Tabla 68. Estadísticos del grupo experimental en los pretest y los postest de Motivación ....	618
Tabla 69. Prueba de Wilcoxon entre pretest y postest de Literatura del grupo experimental	625
Tabla 70. Prueba T entre los pretest y los postest de Motivación del grupo experimental ....	626
Tabla 71. Estadísticos de la diferencia entre los pretest y postest de Motivación por grupos...	627
Tabla 72. Prueba U de Mann-Whitney de la evolución de la Motivación por grupos .....	631
Tabla 73. Prueba T de la diferencia entre los pretest y los postest de Motivación .....	632



Tabla 74. Correlaciones de Pearson entre las variables de la categoría Literatura .....	636
Tabla 75. Correlaciones de Pearson entre las variables de la categoría Motivación .....	639
Tabla 76. Correlación de Pearson de las categorías Literatura y Motivación en los pretest ..	642
Tabla 77. Correlación de Pearson de las categorías Literaria y Motivación en los postest....	644
Tabla 78. Correlación parcial de categorías en los postest controlando la variable Grupo....	647

## Índice de figuras

Figura 1. Mapa conceptual de nuestra investigación-acción según el método mixto.....	49
Figura 2. Emblemas del ranking de la fundación educativa Perspktywy. ....	262
Figura 3. Evolución número de alumnos de español en Primaria.....	267
Figura 4. Evolución número de alumnos de español en secundaria básica. ....	268
Figura 5. Evolución número de alumnos de español en secundaria superior. ....	269
Figura 6. Evolución número de alumnos de español en el conjunto de enseñanza oficiales. ....	270
Figura 7. Evolución número de alumnos ELE en centros con Sección Bilingüe. ....	273
Figura 8. Mapa conceptual de nuestra investigación-acción según el método mixto.....	336
Figura 9. Representación de las tres fases presentes en la propuesta alternativa. ....	444
Figura 10. Gráfico de sectores de la distribución de los alumnos por sexo y grupos.....	515
Figura 11. Gráfico de barras de error sobre el número de dispositivos por grupos.....	517
Figura 12. Gráfico de barras de error de los hábitos de los alumnos por grupos.....	518
Figura 13. Gráfico de barras de error del control académico de los padres por grupos. ....	520
Figura 14. Gráfico de barras de error sobre el dominio digital de los alumnos por grupos. ..	522
Figura 15. Diagrama de cajas de los resultados de la competencia digital por grupos.....	525
Figura 16. Gráfico de barras de los resultados de los alumnos en la prueba lingüística. ....	529
Figura 17. Diagrama de cajas de los resultados de la prueba lingüística por grupos. ....	531
Figura 18. Histograma y curva normal de la variable Métrica y rima. ....	539
Figura 19. Histograma y curva normal de la variable Temática.....	540
Figura 20. Histograma y curva normal de la variable Retórica. ....	540
Figura 21. Histograma y curva normal de la categoría Literatura. ....	541
Figura 22. Gráfico Q-Q normal de la variable Métrica y rima del grupo de control.....	542

Figura 23. Gráfico Q-Q normal de la variable Métrica y rima del grupo experimental.....	543
Figura 24. Gráfico Q-Q normal de la variable Temática del grupo de control. ....	543
Figura 25. Gráfico Q-Q normal de la variable Temática del grupo experimental.....	544
Figura 26. Gráfico Q-Q normal de la variable Retórica del grupo de control.....	544
Figura 27. Gráfico Q-Q normal de la variable Retórica del grupo experimental. ....	545
Figura 28. Gráfico Q-Q normal de la categoría Literatura del grupo de control.....	545
Figura 29. Gráfico Q-Q normal de la categoría Literatura del grupo de control.....	546
Figura 30. Diagrama de cajas de los resultados en los pretest de Literatura por grupos.....	548
Figura 31. Gráfico de barras de las variables generales de los pretest de Literatura.....	549
Figura 32. Diagrama de cajas de los resultados en los postest de Literatura por grupos. ....	555
Figura 33. Gráfico de barras comparativo de las variables generales de los postest.....	556
Figura 34. Gráfico de barras comparativo de las variables intermedias de los postest. ....	557
Figura 35. Diagrama de cajas del grupo de control de los pretest y postest de Literatura. ....	562
Figura 36. Gráfico de barras de la evolución de Literatura del grupo de control.....	563
Figura 37. Diagrama de cajas del grupo experimental de pretest y postest de Literatura. ....	568
Figura 38. Gráfico de barras de la evolución de Literatura del grupo experimental.....	569
Figura 39. Gráfico de barras de la diferencia pretest-postest en Literatura por grupos. ....	573
Figura 40. Gráfico Q-Q normal de la Amotivación del grupo de control. ....	587
Figura 41. Gráfico Q-Q normal de la Amotivación del grupo experimental. ....	587
Figura 42. Gráfico Q-Q normal de la Regulación externa del grupo de control. ....	588
Figura 43. Gráfico Q-Q normal de la Regulación externa del grupo experimental. ....	588
Figura 44. Gráfico Q-Q normal de la Regulación identificada del grupo de control. ....	589
Figura 45. Gráfico Q-Q normal de la Regulación identificada del grupo experimental. ....	589
Figura 46. Gráfico Q-Q normal de la Motivación intrínseca del grupo de control. ....	590
Figura 47. Gráfico Q-Q normal de la Motivación intrínseca del grupo experimental. ....	590

Figura 48. Diagrama de cajas de la Amotivación de ambos grupos en los pretest.....	593
Figura 49. Diagrama de cajas de la Regulación externa de ambos grupos en los pretest.....	593
Figura 50. Diagrama de cajas de la Regulación identificada de ambos grupos en los pretest...	594
Figura 51. Diagrama de cajas de la Motivación intrínseca de ambos grupos en los pretest...	594
Figura 52. Gráfico de barras de las variables de Motivación de los pretest por grupos. ....	596
Figura 53. Diagrama de cajas de la Amotivación en los postest por grupos. ....	605
Figura 54. Diagrama de cajas de la Regulación externa en los postest por grupos. ....	605
Figura 55. Diagrama de cajas de la Regulación externa en los postest por grupos. ....	606
Figura 56. Diagrama de cajas de la Motivación intrínseca en los postest por grupos. ....	606
Figura 57. Gráfico de barras de las variables de Motivación de los postest por grupos.....	608
Figura 58. Diagrama de cajas de la Amotivación pretest-postest del grupo de control.....	611
Figura 59. Diagrama de cajas de la Regulación externa pretest-postest del grupo de control...	612
Figura 60. Diagrama de cajas de la R. identificada pretest-postest del grupo de control.....	612
Figura 61. Diagrama de cajas de la M. intrínseca pretest-postest del grupo de control. ....	613
Figura 62. Gráfico de barras de la evolución de la Motivación del grupo de control. ....	614
Figura 63. Diagrama de cajas de la Amotivación pretest-postest del grupo experimental.....	620
Figura 64. Diagrama de cajas de la R. externa pretest-postest del grupo experimental. ....	620
Figura 65. Diagrama de cajas de la R. identificada pretest-postest del grupo experimental. ....	621
Figura 66. Diagrama de cajas de M. intrínseca pretest-postest del grupo experimental. ....	621
Figura 67. Gráfico de barras de la evolución de la Motivación del grupo experimental.....	623
Figura 68. Gráfico de barras de la diferencia pretest-postest de la Motivación por grupos. ...	629
Figura 69. Diagrama de dispersión de la evolución de la Métrica y rima y la Temática. ....	637
Figura 70. Diagrama de dispersión de la evolución de la Métrica y rima y la Retórica.....	637
Figura 71. Diagrama de dispersión de la evolución de la Temática y la Retórica.....	638
Figura 72. Diagrama de dispersión de la evolución de las variables de Literatura .....	638

Figura 73. Diagrama de dispersión de la evolución de la Amotivación y la M. intrínseca. ...	640
Figura 74. Diagrama de dispersión de la evolución de la R. externa y la M. intrínseca. ....	641
Figura 75. Diagrama de dispersión entre la Literatura y la Amotivación previas.....	643
Figura 76. Diagrama de dispersión entre la Literatura y la Motivación intrínseca previas....	643
Figura 77. Diagrama de dispersión entre la Literatura y la Amotivación finales.....	645
Figura 78. Diagrama de dispersión entre la Literatura y la Motivación intrínseca finales.....	645
Figura 79. Gráfica de barras del recuento de las unidades de observación por grupo. ....	649
Figura 80. Gráfica de barras del recuento de las anécdotas registradas. ....	652
Figura 81. Gráfica de barras de la valoración de las canciones por el grupo experimental. ..	653
Figura 82. Gráfica de barras de la valoración de las canciones por el grupo de control. ....	655
Figura 83. Diagrama de barras de error sobre la adecuación al enfoque AICLE. ....	659
Figura 84. Diagrama de barras de error sobre la adecuación al enfoque comunicativo.....	661
Figura 85. Diagrama de barras de error sobre la adecuación a la educación literaria. ....	663
Figura 86. Mapa conceptual de nuestra investigación-acción según el método mixto. ....	671
Figura 87. Gráfico de Mann-Whitney para la categoría Literatura de los pretest. ....	675
Figura 88. Gráfico de Mann-Whitney para la categoría Literatura de los postest.....	676
Figura 90. Gráfico de Mann-Whitney para la Métrica y la Rima de los postest. ....	678
Figura 91. Gráfico de Mann-Whitney para la Temática de los pretest.....	680
Figura 92. Gráfico de Mann-Whitney para la Temática de los postest. ....	681
Figura 93. Gráfico de Mann-Whitney para la Retórica de los pretest. ....	682
Figura 94. Gráfico de Mann-Whitney para la Retórica de los postest.....	683
Figura 95. Gráfico de Mann-Whitney de muestras para la Amotivación de los pretest.....	686
Figura 96. Gráfico de Mann-Whitney de muestras para la Amotivación de los postest. ....	687
Figura 97. Gráfico de Mann-Whitney para la Regulación externa de los pretest.....	689
Figura 98. Gráfico de Mann-Whitney para la Regulación externa de los pretest.....	689

Figura 99. Gráfico de Mann-Whitney para la Regulación identificada de los pretest.....	690
Figura 100. Gráfico de Mann-Whitney para la Regulación identificada de los postest. ....	691
Figura 101. Gráfico de Mann-Whitney para la Motivación intrínseca de los pretest.....	692
Figura 102. Gráfico de Mann-Whitney para la Motivación intrínseca de los postest. ....	692



## 1. Abstract

This thesis analyzes the impact of song-based literary education, which consists of teaching literary content (meter, rhyme, themes, outlines, literary topics, vocabulary, and literary resources) through intertexts and the emotional dimension of music as a cognitive and emotional bridge to the literary classics. The theoretical perspective that guided the research thereby aimed to overcome the historicist and textual approach to the conventional teaching of literature, which, as various relevant authors have pointed out, produces boredom, anxiety, incomprehension, and distancing from literature in many students.

Song-based literary education is supported by a solid pedagogical current, constructivism, which proposes grounding the learning process on prior knowledge. This proposal stems from the theory of meaningful learning (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1968), which “presupposes both that the learner manifests a meaningful learning set –that is, a disposition to relate the new material nonarbitrarily and substantively to his or her cognitive structure– and that the material learned be potentially meaningful to him or her” (p. 38). The proposal is also based on the principles of literary education (Colomer Martínez, 1991; López & Encabo, 2013, among others), which connects literary works with other artistic expressions through the reader's intertext (Mendoza Fillola, 2006), that is, through the students' literary knowledge, but also through their emotional dimension (Sanjuán Álvarez, 2013, 2014); it also draws on other current theories of emotional and creative education to bring the academic subjects closer to the students' inner world, as proposed by pedagogues like Robinson and Aronica (2009, 2015).

The study was carried out through an action research project in the classroom (Latorre Beltrán, 2007), following a mixed methodology that combined quantitative and qualitative techniques for data collection (Creswell, 2009a; Hernández Sampieri et al., 2010). During the



investigation, three interventions were conducted, which mainly took place in the context of the subject of Spanish Literature of the Spanish bilingual section of the José Martí Lyceum of Warsaw, where the doctoral candidate was teaching. During the academic year 2012/13, a prior intervention was performed with focus groups to identify the research problem. In addition, a questionnaire was administered to 160 students to determine the best-known singers and musical groups in Spanish among the students of the Spanish bilingual sections of Poland. Drawing on the results, a didactic proposal was designed, consisting of connecting the students' favorite Latin groups and singers to the literary contents of the syllabus, focusing on the main works of the Baroque and Enlightenment styles. During the 2013/14 academic year, following a model of pretest-posttest nonequivalent-groups design (Campbell & Stanley, 1995), a quasi-experiment was performed with 27 students from the José Martí Lyceum of Warsaw, aged between 17 and 18 years. This quasi-experiment allowed us to compare the impact of the alternative didactic proposal on students' literary competence and motivation with that of a conventional didactic proposal. Other qualitative tests, such as control listings, anecdotaries, rating questionnaires, and open questions were developed in parallel. Lastly, during the 2014/15 academic year, a third intervention was performed to validate the didactic proposal from different theoretical perspectives such as the CLIC approach, the communicative approach, and literary education.

Triangulation of all the collected results revealed that the song-based didactic proposal improved the students' literary competence and motivation towards Spanish literature. After controlling for the intervening variables, the quasi-experiment allowed us to confirm that the students who followed the song-based didactic proposal of literary education (the manipulated independent variable) improved their literary competence and their motivation (the two dependent variables). Students in the experimental group improved their mean literary results 15.4% more than did students in the control group, while their amotivation was reduced by

---

16.7%, and their intrinsic motivation increased 21.5% more than that of the control group, revealing a relationship between the follow-up of the didactic proposal and the results in literary competence and motivation. These results were supported by data collected through embedded qualitative techniques, which showed that the students of the alternative proposal participated more actively, more creatively, and more reflectively in the learning process than did the students of the conventional proposal. The questionnaires also revealed that song-based literary education was more meaningful from the cognitive and emotional point of view.



## PRIMERA PARTE. PLANTEAMIENTO



## 2. Introducción

Esta tesis analiza el impacto de la educación literaria basada en canciones, que consiste en enseñar contenidos literarios (métrica, rima, temas, esquemas, tópicos literarios, vocabulario y recursos literarios) aprovechando el intertexto y la dimensión emocional que tiene la música que escuchan los alumnos como puente cognitivo y emocional hacia los textos literarios clásicos. Para ello, se ha desarrollado un proyecto de investigación-acción en el aula, con un carácter esencialmente exploratorio y en un contexto de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), en concreto en el aula de Literatura española de la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia.

La tesis consta de cuatro partes: el planteamiento del problema, su marco y diagnóstico, la descripción y observación de la investigación-acción que se plantea, y el análisis e interpretación de esta. Cuatro partes que pueden considerarse a su vez cuatro etapas.

La primera consiste en la identificación del problema de la investigación, que es la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE, y en una explicación general de esta, mediante su justificación, el planteamiento de los objetivos y la elección de la metodología de la investigación y la formulación de las hipótesis de acción.

En la segunda parte se realiza un diagnóstico del estado de la cuestión del problema, que es la enseñanza de la lengua y la literatura en el contexto de español como lengua extranjera, desde distintas perspectivas, como las teorías del aprendizaje, en general, y de las enseñanzas de segundas lenguas y su literatura en particular. Siguiendo a Richard y Rodgers (2001), se consideró necesario hacer un repaso de los métodos y enfoques de aprendizaje de la lengua y la literatura españolas, centrándonos en aquellos que resultan más interesantes para este trabajo. Para concluir esta segunda parte, se analizó el sistema educativo polaco, el encaje de enseñanza

de la literatura española en las secciones bilingües de español en Polonia para concluir con el liceo José Martí, donde se desarrolló la investigación-acción.

La tercera parte de la tesis describe la propuesta alternativa diseñada de educación literaria basada en canciones y el proceso de observación en la acción, que contó con tres intervenciones. La intervención central consistió en un cuasi-experimento de grupo no equivalente con pretest y postest, que permitió comparar el impacto de la propuesta didáctica alternativa frente a una propuesta didáctica convencional, en el que se anidaron otras pruebas de carácter cuantitativo y cualitativo. Además se desarrolló una intervención previa de carácter más exploratorio y otra posterior para la validación de la propuesta didáctica diseñada.

La cuarta y última parte recoge el análisis estadístico de los resultados, y su interpretación y discusión pedagógica, lo que nos permitió triangular los datos y relacionarlos con la perspectiva teórica que guio la investigación y con las hipótesis de acción planteadas para terminar presentando una serie de conclusiones y propuestas de futuro.

La tesis se desarrolló en diferentes etapas que, como ya hemos adelantado, coinciden en líneas generales con las partes en las que la hemos dividido, si bien algunas de estas fases se solaparon en el tiempo o se alargaron durante toda la investigación, como sucedió con la revisión de la literatura y el marco del problema, algo habitual en los métodos mixtos, que fue la metodología adoptada.

El planteamiento del problema comenzó antes de iniciar la propia tesis, cuando comprobamos desde la docencia el distanciamiento que existía entre los contenidos literarios del currículo y los alumnos, si bien empezó a materializarse con esta.

El análisis y diagnóstico del marco del problema se desarrolló principalmente durante los primeros meses de la investigación, de forma previa a la intervención en el aula, mediante la revisión teórica de los temas que se consideraron centrales (los estilos de aprendizaje, la didáctica de la lengua y la literatura, las metodologías de la enseñanza de la literatura de una

lengua extranjera, etc.). Esta línea de investigación se mantuvo abierta durante todo el desarrollo de la tesis con el objetivo de actualizarla y relacionarla con la práctica.

La observación en la acción contó con tres subfases. La intervención previa se desarrolló durante la última parte del curso 2012/13 y sirvió para recoger la información necesaria para identificar el problema de la investigación y proponer alternativas. La intervención central tuvo lugar durante el curso 2013/14 mediante la puesta en práctica y observación de la propuesta didáctica alternativa y la propuesta didáctica convencional. Por último, la intervención posterior se realizó en el curso 2014/15 y se dirigió a validar la propuesta de mejora.

El análisis y la interpretación de los datos recogidos se desarrollaron en dos momentos diferentes, como corresponde al diseño transformativo secuencial (DITRAS) que seguimos. Los datos de la intervención previa se analizaron tras su recogida para la elaboración de la propuesta didáctica alternativa, mientras de la intervención central y posterior se analizaron e interpretaron de forma posterior a la observación en el aula y como última fase antes de la redacción final del informe o tesis. El calendario aproximado aparece desglosado en la tabla 1.

Tabla 1

*Calendario de elaboración de la tesis doctoral*

<b>Fases</b>	<b>Contenido</b>	<b>Periodos</b>
<b>Planteamiento exploratorio del problema</b>	Introducción	Septiembre 2012- marzo 2013
	Problema	
	Objetivo	
	Metodología	
	Hipótesis	
<b>Marco del problema</b>	Estilos de aprendizaje	Enero 2013- septiembre 2015
	Didáctica y enseñanza	
	de la lengua y la	
	literatura	
	Marco teórico	
	España	
	Exterior	
	Polonia	



Liceo José Martí			
		Encuadre metodológico	Enero-junio 2013
<b>Observación en la acción</b>	Intervención previa	Grupos de enfoque	Febrero 2013
		Elaboración y administración cuestionario previo	Marzo-junio 2013
		Selección de canciones (organizadores previos)	Junio-julio 2013
	Diseño de la propuesta didáctica basada en canciones a partir de los datos recabados en la intervención previa y de la propuesta didáctica basada en textos literarios		Julio-septiembre 2013
	Intervención central o acción estratégica	Realización de pretest y análisis del contexto	Octubre 2013
		Aplicación de las propuestas didácticas	Octubre 2013-febrero 2014
Realización de postest		Noviembre 2013-febrero 2014	
Intervención posterior	Evaluación y validación de la propuesta didáctica con un curso diferente	Septiembre 2014-marzo 2015	
<b>Análisis</b>	Análisis estadístico de los resultados		Septiembre-diciembre 2015
	Valoración e interpretación pedagógica de los datos		Enero-julio 2016
	Elaboración de análisis y conclusiones		
<b>Redacción del informe</b>	Elaboración y corrección de la tesis		Septiembre 2015-septiembre 2016

### 3. Justificación de la investigación

El origen de esta investigación fue la escasa significatividad que los contenidos literarios académicos tenían para los alumnos del contexto analizado. Una sospecha inicial que se confirmó durante una intervención previa en el aula y en la exploración teórica y el diagnóstico realizado al respecto. Así, en los grupos de enfoque realizados, los alumnos consideraron como primer factor negativo de la materia la falta de comprensión de los contenidos literarios, especialmente de los textos clásicos, seguido de la falta de motivación hacia los mismos y de la falta de conexión con su vida diaria.

Esta percepción no es aislada, sino que es un problema reconocido por la comunidad educativa, como ponen de manifiesto diversos expertos.

Con frecuencia se oyen quejas de los profesores (no sólo de los de literatura) lamentándose de que un buen número de estudiantes (aprendices de lectores) no acierten a comprender los textos (literarios) que se les presentan. Y ante este hecho, habría que reflexionar sobre la adecuación de la metodología empleada en el aula para aproximar al lector al hecho literario y a las obras; habría que reconsiderar la misma concepción de la materia y los objetivos educativos establecidos. En realidad, la metodología empleada (exposición de la historia literaria, comentario de textos, actividades de producción literaria) no siempre muestra al aprendiz el modo de establecer las interrelaciones entre los diversos textos que integran la literatura. (Mendoza Fillola, 2001, p 18)

La enseñanza de la literatura –o incluso la propia literatura– arrastra una crisis de identidad desde los años 70 perfectamente definida por una pregunta que viene repitiéndose desde entonces: ¿para qué sirve literatura? Una cuestión que se ha afrontado desde distintas

perspectivas aunque sin alcanzar, o al menos de forma clara, una respuesta definitiva. Diversos autores también ponen de relieve el fracaso de la enseñanza de la literatura, pero no tanto por los resultados académicos como por la incapacidad de consolidar los hábitos lectores entre los alumnos, que tienden a desaparecer al abandonar el sistema educativo.

Ante esta realidad, numerosos trabajos (Colomer Martínez, 1991 y 1996; Mendoza Fillola, 2004 y 2011; González y Caro, 2009; Gutiérrez Gutiérrez, 2009; Zayas, 2011a y 2013; López Valero y Encabo Fernández, 2013; y Sanjuán Álvarez, 2004, 2011 y 2014) han abogado en los últimos años por un enfoque que aproveche los gustos y conocimientos del aprendiz/lector y anteponga el placer estético de la obra literaria –que al fin y al cabo es su finalidad– a su análisis histórico y/o textual. El concepto que mejor ha recogido este cambio de perspectiva ha sido el de educación literaria, vinculado a la competencia literaria del alumno, y que se ha opuesto al de enseñanza de literatura, que venía incluyendo tanto el enfoque historicista dominante hasta los años 70 como el enfoque textual posterior.

Muchos autores apuntan a que la distancia socio-cultural entre los autores clásicos y el público adolescente actual –en una sociedad cada vez más llena de estímulos audiovisuales e interactivos–, es la principal causa de la desconexión de estas obras con la realidad socio-cultural de los alumnos y, en consecuencia, de la falta de comprensión e interés por estas.

Tal como proponía Torrente Ballester, citado en Mendoza Fillola (2001), no se trata de abandonar la lectura de los clásicos, sino de “encontrar un procedimiento para que estas historias y estos viejos textos merecieran la atención y el estudio de las generaciones jóvenes” (p. 48). Si la lectura filológica aboca muchas veces al fracaso de su fin estético y como consecuencia también a la incomprensión de dichas obras, parece pertinente buscar nuevas propuestas didácticas que recuperen la lectura estética de la literatura, tal y como propone la educación literaria. Por otro lado, es también cada vez más evidente la necesidad de adaptar la educación literaria a los alumnos no solo en el plano cognitivo, sino también en el plano

emocional, lo que incluye acercarla a sus conocimientos, pero también a sus gustos, a sus vivencias y a su contexto sociocultural.

La propuesta alternativa que se plantea, diseña y analiza en este trabajo, que hemos denominado educación literaria basada en canciones, parte de aprovechar el intertexto del lector, es decir, los textos que el alumno ya conoce, para “orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura” (Mendoza Fillola, 2011, p. 19), que el mismo autor justifica a continuación a través de una cita de F. Smith: “la posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector”

Este trabajo pretende ahondar en las posibilidades didácticas que ofrecen otras disciplinas artísticas, en este caso la música, que tiene una mayor incidencia social en nuestros jóvenes alumnos, para desarrollar la competencia literaria del alumno, potenciando la educación literaria y favoreciendo la comprensión y acercamiento a los clásicos literarios incluidos en el currículo. No se trata pues de sustituir los textos clásicos, sino de atenuar esa distancia que separa a los alumnos de estos.

La música moderna está compuesta de lenguaje poético, y por tanto hereda los principales rasgos de la tradición literaria, tanto desde el punto de vista de la métrica y la rima, como de la temática, los tópicos y los recursos literarios. Así lo han puesto de manifiesto autores como Gómez Capuz (2004 y 2009) o Zamora Pérez (2000). Por otro lado, la música moderna, como el pop, rock, rap, hip-hop, reguetón, etc., tiene una gran influencia entre los jóvenes, pese a lo cual apenas tienen cabida en los currículos educativos oficiales, obviándose en todo caso al análisis de su letra pese a su naturaleza literaria.

Este trabajo no pretende entrar a analizar su valor artístico, sino explorar su potencialidad para el desarrollo de la competencia literaria del alumno. En este sentido, hemos diseñado una propuesta didáctica alternativa partiendo de los conceptos de significatividad de Ausubel (1968, 2000, 2002) y del intertexto lector de Mendoza Fillola (2006 y 2011) para vincular los

contenidos literarios del currículo con la estructura cognitiva del alumno no solo desde un punto de vista intelectual sino también emocional.

La propuesta de educación literatura basada en canciones descansa sobre una sólida corriente pedagógica, el constructivismo, que propone asentar el proceso de aprendizaje en los conocimientos previos y los intereses de los alumnos. Así mismo, esta propuesta se fundamenta sobre dos pilares teóricos.

Por un lado, en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), que propone relacionar el contenido nuevo de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no azarosa) y no literal (sustancial, relevante y lógica) con las ideas existentes en la estructura cognitiva del individuo. Según Ausubel (1968 y 2000), el alumno asimila mejor los contenidos nuevos que le son expuestos, en nuestro caso unos contenidos literarios concretos, si se vinculan con contenidos previos mediante un puente cognitivo, también llamado organizador previo (del inglés *cognitive bridge* y *advance organizer*), y que para nosotros serán precisamente las canciones. Estos organizadores previos pueden ser comparativos, cuando sirven para actualizar los conocimientos de los alumnos mediante un proceso de vinculación; y expositivos, cuando le aportan una información nueva que será necesaria para comprender los conceptos que va a aprender.

Los organizadores previos de esta propuesta son fundamentalmente comparativos, de modo que las canciones nos servirán para actualizar los contenidos literarios que ya conoce el alumno con el objeto de relacionarlos después con las obras literarias objetos de estudio, pero también funcionan como organizadores explicativos cuando los alumnos que carezcan de estos conocimientos previos. La propuesta didáctica basada en canciones cumple así las dos condiciones requeridas para alcanzar un aprendizaje significativo según Ausubel: que la información a la que se expone al alumno tenga un significado y una estructura lógica en sí

misma, gracias a las relaciones internas que tiene entre sí; y que el alumno perciba los conceptos nuevos de una forma inclusiva y vinculada a sus conocimientos previos.

Por otra parte, esta propuesta didáctica se fundamenta en la educación literaria, de modo que la construcción de la competencia literaria parte del intertexto del lector, es decir, de las referencias literarias que el alumno tiene, tal y como propone Mendoza Fillola (2006 y 2011), y no del intertexto del discurso, que son aquellas referencias que comparten varios textos, pero no necesariamente su lector. Los alumnos manejan en su vida diaria más conocimientos literarios de los que ellos creen. Una fuente literaria para muchos jóvenes es la música moderna, que está compuesta de lenguaje literario y que, por tanto, hereda los principales rasgos de la tradición literaria, tanto desde el punto de vista de la métrica (con versos, rimas y esquemas), de la temática (con motivos y tópicos literarios), como de la retórica (con recursos fónicos, gramaticales y semánticos).

De ese modo, las canciones en las que se basa la propuesta didáctica se escogieron siguiendo criterios de significatividad e intertextualidad, partiendo de los gustos y conocimientos de los alumnos y se relacionaron con los contenidos literarios del currículo, lo que nos permitió usarlas como puentes cognitivos unos y otros. A partir de esta idea, se plantea si el uso de canciones seleccionadas en función de los gustos de los alumnos y de los contenidos de estudio favorece el aprendizaje y la motivación del alumno.

Así mismo, para el diseño de la propuesta didáctica alternativa también se tuvieron en cuenta otras teorías y metodologías de aprendizaje relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura y con el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), en el que se enmarca esta propuesta. El AICLE se integra perfectamente en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, puesto que este enfoque de enseñanza propone reforzar los conocimientos previos del alumno, en este caso fundamentalmente lingüísticos, para apoyar sobre estos los nuevos contenidos lingüísticos y literarios. Pero además, el AICLE está

directamente vinculado con dos enfoques didácticos que cuentan con una gran aceptación en la actualidad en la enseñanza de idiomas. Uno es el enfoque comunicativo, en el que prima el uso de la lengua de forma instrumental y vehicular, para dejar el análisis de la gramática y la sintaxis en un segundo plano. Otro es el enfoque basado en tareas, en el que cada unidad se plantea como un todo gradual dirigido a resolver una tarea, que en nuestro caso es la comprensión de los contenidos literarios que aparecen en una canción. De ahí que hayamos bautizado la propuesta como educación literaria basada en canciones.

#### 4. Objetivos

Esta tesis tiene distintos objetivos conectados. El primero es analizar la enseñanza de la lengua y la literatura en un contexto determinado, para explorar a partir de ahí métodos alternativos para la educación literaria en las aulas.

El segundo objetivo consiste en diseñar y poner en práctica una propuesta didáctica de mejora, la educación literaria basada en canciones, que pretende conectar los contenidos literarios del currículo con los gustos y conocimientos de los alumnos de una forma intertextual y significativa.

Otro objetivo derivado de este es observar y analizar el impacto que tiene la implementación de esta propuesta en el aula mediante distintos instrumentos de recogida de datos durante la observación en la acción.

Por último, el objetivo final es reflexionar a partir de esta experiencia sobre el uso potencial que tienen las canciones musicales que escuchan los jóvenes como puentes didácticos para el aprendizaje de contenidos literarios.

Pasamos a enumerar así los objetivos apuntados:

1. Analizar la enseñanza de la lengua y la literatura en un contexto determinado.
2. Explorar métodos alternativos para la educación literaria en las aulas.
3. Diseñar y poner en práctica una propuesta didáctica de mejora, que hemos denominado educación literaria basada en canciones.
4. Observar y analizar el impacto de la implementación de esta propuesta en el aula.
5. Reflexionar sobre el uso potencial que tienen las canciones musicales que escuchan los jóvenes como puentes didácticos para el aprendizaje de contenidos literarios



## 5. Metodología

La estrategia de indagación y el marco de esta tesis ha sido una investigación-acción crítica en el aula, la cual se ha materializado a través de una metodología mixta en la que hemos combinado técnicas cuantitativas y cualitativas siguiendo una concepción pragmática y socio-crítica del conocimiento.

Según Latorre Beltrán (2007), la enseñanza requiere un nuevo perfil de docente que supere la separación actual entre docencia e investigación. En este sentido, añade el autor, “la investigación-acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico” (p. 32).

Siguiendo la estructura propuesta por Latorre Beltrán (2007) y Evans Risco (2010) entre otros, el plan de acción se desarrolló en cuatro partes. En primer lugar se identificó el problema y se realizó un diagnóstico de la enseñanza de la lengua y la literatura, especialmente en el contexto de español como segunda lengua, que es en el que se ha desarrollado la investigación. Esto es lo que Hernández Sampieri y otros (2010a) denominan como “reporte de diagnóstico” y que incluye la descripción y situación del contexto.

A continuación se diseñó una acción o propuesta de mejora para superar este problema, que denominamos educación literaria basada en canciones, y que consistió en una propuesta didáctica intertextual y significativa para conectar éxitos latinos con clásicos españoles del Barroco y la Ilustración en un contexto de AICLE.

Esta propuesta se sometió a un proceso de observación, en este caso siguiendo una metodología mixta, que mezcló análisis cuantitativos y cualitativos. El método mixto, según señala Creswell (2009), puede concretarse mediante un modelo secuencial, cuando unas técnicas se construyen sobre los datos obtenidos en otras; o concurrente, cuando el tratamiento

de ambas es independiente, ya se administren de forma simultánea o no. Además, según Creswell (2009a) y Hernández Sampieri y otros (2010a), si la recolección y análisis de los datos sirven para probar una visión teórica determinada hablamos de un diseño transformativo.

En nuestro caso seguimos en su conjunto un diseño transformativo secuencial (DITRAS), según lo denomina Hernández Sampieri y otros (2010a), si bien el núcleo de la investigación adoptó un diseño transformativo concurrente (DISTRAC). Este proceso se representa en la figura 1, donde las abreviaturas “cuan” y “cual” se refieren a “cuantitativo” y “cualitativo”, las mayúsculas indican mayor peso o prioridad que las minúsculas, los signos “/” y “+” revelan una recolección y análisis de los datos secuencial y concurrente respectivamente, y el uso de paréntesis indica que una de las técnicas se encuentra anidada en la otra.

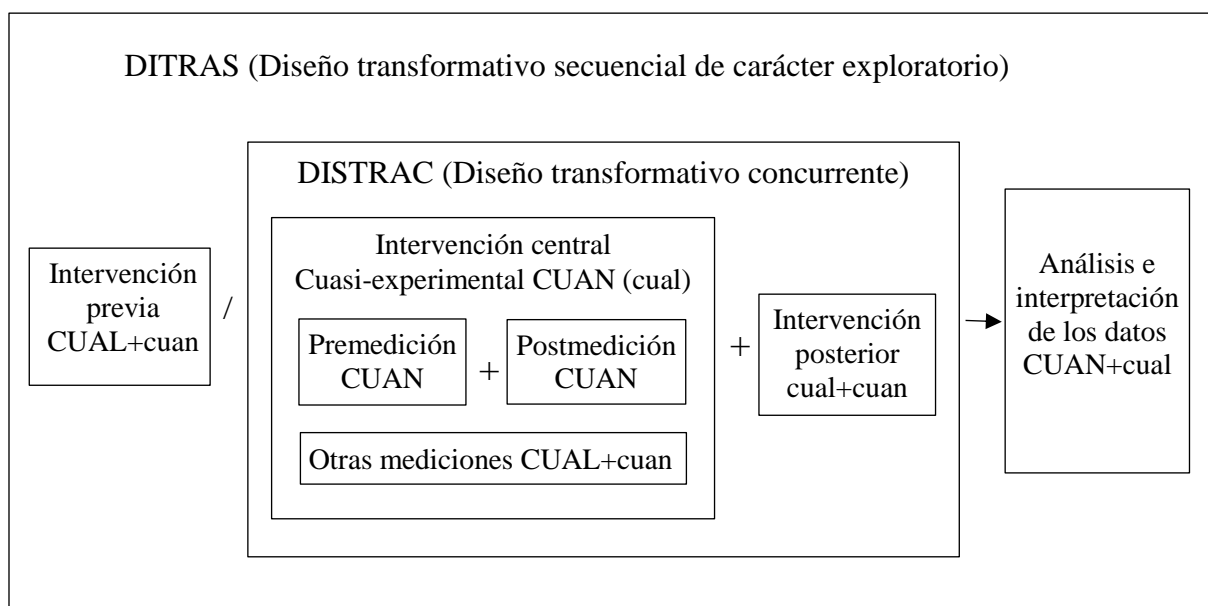


Figura 1. Mapa conceptual de nuestra investigación-acción según el método mixto.

La investigación se inició así con una intervención previa, en la que se recogieron y analizaron datos cualitativos y cuantitativos y que, dado su carácter exploratorio, podemos considerar un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), siguiendo de nuevo a Sampieri y otros (2010). El análisis e interpretación de los resultados recabados en esta fase nos permitieron diseñar la variable independiente, la cual se contrastó en el núcleo de la investigación, formado

por la intervención central y posterior, siguiendo en este caso un diseño concurrente (DISTRAC) porque los datos cuantitativos y cualitativos se recogieron de forma paralela e independiente para integrarlos y triangularlos durante la fase de interpretación. La intervención central se concretó mediante un cuasi-experimento anidado o incrustado (Guzmán Arredondo, 2014), en el que el modelo cuantitativo fue el dominante y las técnicas cualitativas quedaron anidadas a este; mientras que la intervención posterior se desarrolló a modo de un nuevo ciclo en el que se combinaron de nuevo procedimientos cuantitativos y cualitativos con el objeto de validar la propuesta didáctica alternativa de educación literaria basada en canciones.

Finalmente, se analizaron, triangularon e interpretaron desde un punto de vista pedagógico los datos recopilados en la intervención central y posterior, considerando no solo las inferencias que se derivaron de cada uno de los dos métodos, sino también las metainferencias que se produjeron como resultado de la mezcla de estos, con el fin de arrojar luz sobre el problema detectado y la propuesta de mejora diseñada.

El núcleo de la investigación se configuró así como la observación de la investigación-acción crítica, que se concibe como el diseño, implementación y análisis de una acción transformadora para dar respuesta a un problema detectado y diagnosticado. Todo ello, tal como señalan Hernández Sampieri y otros (2010a), quedó recogido en el informe final de la investigación-acción:

El reporte de los resultados de la implementación del plan contendrá las acciones llevadas a cabo (con detalles), dónde y cuándo se realizaron tales acciones, quiénes las efectuaron, de qué forma, y con qué logros y limitantes; así como una descripción de las experiencias en torno a la implementación por parte de los actores y grupos que intervinieron o se beneficiaron del plan. (p. 537)

Las estrategias de investigación y los métodos o procedimientos específicos con los que se implementan responden siempre, según señala Creswell (2009a), a unas ideas filosóficas o perspectivas teóricas del conocimiento que, en nuestro caso, fueron el pragmatismo y la teoría crítica o socio-crítica, que se orientan a la práctica en el mundo real para la resolución de problemas desde la pluralidad y, en última instancia, a la emancipación. De ahí nuestra apuesta por una metodología mixta que aúne distintas técnicas y por enmarcarla en un proyecto de investigación-acción crítica en el aula.

Por último cabe señalar que la investigación tuvo un enfoque más exploratorio y explicativo que inferencial o inductivo, lo que no impidió la utilización de instrumentos y pruebas estadísticas de naturaleza inferencial, como las pruebas de contraste de las hipótesis planteadas y los coeficientes de correlación, ya que ambas perspectivas son compatibles, tal como señalan diversos autores. Así, Morales Vallejo (2013) señala que “una investigación cuantitativa que utiliza métodos de estadística inferencial (como es la t de Student) puede ser también de carácter descriptivo o exploratorio” o que “en una misma investigación puede haber hipótesis que se desea confirmar y ser a la vez un estudio descriptivo o exploratorio” (p.6).

## 6. Hipótesis de acción

Las hipótesis de acción son aquellas preguntas que nos formulamos en un proyecto de investigación-acción en el aula para buscar una solución a un problema planteado. A diferencia de otros tipos de hipótesis, estas no tienen como objetivo su generalización, sino que se circunscriben a una acción determinada para “cambiar o transformar la situación problemática del aula” (Evans Risco, 2010, p. 43). Por ello es habitual que al principio de la investigación se planteen de una forma más general y exploratoria y que se vayan concretando al elaborar la propuesta de mejora.

Las dos primeras preguntas que nos planteamos en esta investigación fueron de carácter exploratorio. En primer lugar nos preguntamos:

*1. ¿Cuáles son los principales factores negativos o dificultades que hallan nuestros alumnos en la materia de Literatura Española?*

Para tratar de darle respuesta a esta primera cuestión realizamos un diagnóstico teórico de la enseñanza de la literatura desde distintas perspectivas (histórica, teórica, metodológica y contextual) y desarrollamos una intervención previa o exploratoria con los alumnos.

A partir de los resultados obtenidos nos formulamos una nueva pregunta:

*2. ¿Cómo hacer la enseñanza de la literatura más significativa y, por tanto, más comprensible y motivadora para ellos?*

Como respuesta formulamos una propuesta alternativa o de mejora que denominamos educación literaria basada en canciones. La puesta en práctica de esta propuesta nos condujo a la formulación de nuevas preguntas o hipótesis, relacionadas con el grado de competencia

literaria de los alumnos, que llamamos competencial, y otra su grado de motivación, que llamamos motivacional. Estas hipótesis de acción, que podemos considerar como las centrales de la investigación-acción en el aula, quedaron formuladas de la siguiente manera:

*3. Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones aumentan de media su competencia literaria más que los alumnos de la propuesta convencional.*

*4. Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones mejoran de media su motivación situacional más que los alumnos de la propuesta convencional.*

Mientras que las dos primeras cuestiones fueron de carácter exploratorio y sirvieron para construir el núcleo de la investigación-acción en el aula (de ahí el diseño transformativo secuencial), estas dos hipótesis se dirigieron a comprobar si la propuesta de mejora había permitido solucionar el problema planteado en nuestro caso.

No obstante, como ya hemos señalado antes y a diferencia de lo que sucede con las hipótesis convencionales, el objetivo de las hipótesis de acción no es obtener una solución empírica y generalizable a otros casos, sino comprobar si la acción realizada ha supuesto alguna mejora al problema detectado, aunque sea en un modo exploratorio. Por ello, estas se adaptan a la realidad cuantitativa y cualitativa del aula, donde ni la cantidad de alumnos ni su singularidad permiten, por lo general, generalizar la prueba a otros casos.



SEGUNDA PARTE. MARCO Y  
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA





## 7. Teorías del aprendizaje

El origen de las teorías contemporáneas del aprendizaje se remonta a la epistemología, como rama de la filosofía que estudia los fundamentos y métodos del conocimiento del mundo. Según Schunk (2012), Platón y Aristóteles ya apuntan en el s. IV a. C. las dos posturas filosóficas ante el conocimiento, una que considera la experiencia y los sentidos como fuentes del conocimiento, y otra que señala a la razón como verdadero origen del conocimiento.

Esta dicotomía puede rastrearse en la historia moderna como si se tratara de dos grandes paradigmas en el que se enmarcan las principales teorías filosóficas de acercamiento al conocimiento. Por un lado encontramos, por ejemplo, el empirismo de Francis Bacon o el positivismo de Auguste Comte y John Stuart Mill que, a grandes rasgos, consideran los fenómenos como elementos objetivos y analizables empíricamente a través de los sentidos; y por otro el racionalismo de René Descartes, el criticismo de Immanuel Kant o el interpretativismo de Max Weber, que consideran en cambio que los fenómenos sociales solo pueden ser comprendidos desde la razón y la subjetividad del individuo.

Aunque esta contraposición fue diluyéndose a lo largo del siglo XX, ambos paradigmas tuvieron una gran influencia en las teorías del aprendizaje. A grandes rasgos, las teorías conductistas o del condicionamiento siguieron una interpretación más empirista y positivista, diseccionando la conducta en una serie de respuestas previsibles a los estímulos dados; mientras que las teorías cognitivas y constructivistas partieron de una interpretación más racionalista e interpretativista, que consideraban el aprendizaje como el resultado de un complejo proceso de conocimientos y creencias.

Driscoll (2005) amplía, por su parte, esta división a tres grandes orientaciones o tradiciones epistemológicas vinculadas al aprendizaje: el objetivismo, el pragmatismo y el

interpretativismo. Según Driscoll, para el objetivismo la realidad es externa y el conocimiento se adquiere a través de la experiencia, para el pragmatismo la realidad es interpretada a través de signos internos y externos, de modo que el conocimiento es el resultado de la experiencia y la razón; mientras que para el interpretativismo la realidad es interna y el conocimiento se construye a partir de la razón. Para este autor, objetivismo, pragmatismo e interpretativismo difieren respecto de la asunción de la realidad, la naturaleza de las afirmaciones que defienden, la fuente de conocimiento y las teorías de aprendizaje con que se asocian (véase la tabla 2).

Tabla 2

*Three Epistemological traditions and their relation to the study*

	<b>Objectivism</b>	<b>Pragmatism</b>	<b>Interpretivism</b>
<b>Assumptions about reality</b>	Reality is objective, singular, fragmentable	Reality is interpreted, negotiated, consensual	Reality is constructed, multiple, holistic
<b>Nature of truth statements</b>	Generalization, laws, focus on similarities	Working hypotheses, focus on similarities or differences	Working hypotheses, focus on differences
<b>Source(s) of knowledge</b>	Experience	Experience and reason	Reason
<b>Types of research designs</b>	Experimental, a priori	Any design may be useful for illuminating different aspects of reality	Naturalistic, emergent
<b>Associated learning and instructional theories</b>	Behaviorism, cognitive information processing, Gagné's instructional theory	Educational semiotics, Bruner's and Vigotsky's views of learning and development	Piaget's developmental theory, constructivism

*Nota:* Recuperada de Driscoll, 2005, p.15

Driscoll (2005) defiende que dentro de cada estilo de aprendizaje encontramos diferentes teorías y propuestas que siguen siendo válidas hoy en día. Aunque algunos planteamientos teóricos parecen haber quedado desterrados y otros se presentan como una superación de los anteriores –como sucede con el cognitivismo o el constructivismo frente al conductismo–, la

realidad es que el debate está lejos de agotarse, como demuestran los defensores y renovadores de unas y otras perspectivas. Por otra parte, las interferencias son habituales, con corrientes que no responden a una sola tradición o que resulta difícil distinguir entre sí, como sucede con el cognitivismo y el constructivismo, con autores que tan pronto se adscriben a una como a otra, como el caso de Vygotsky, o que proponen posturas integradoras, como la psicología genético-cognitiva de Piaget.

Estas teorías psicológicas de aprendizaje pueden considerarse la base de modelos de enseñanza y de las propuestas y estrategias didácticas que se han puesto en práctica durante el último siglo. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002) señalan que es evidente que la didáctica como ciencia, como arte y como praxis necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje, si bien no puede realizarse una transferencia mecánica desde los principios psicológicos a las determinaciones normativas de la didáctica. En la misma línea, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) afirman que la aplicación de las diferentes corrientes psicológicas ha permitido comprender, ampliar y desarrollar los fenómenos educativos, aunque también ha requerido de la implicación de otras ciencias humanas, sociales y educativas.

Lógicamente sería inabarcable –y se escaparía además al objetivo de este trabajo– aludir aquí a todas estas teorías, pero sí se ha visto necesario hacer un breve repaso de las teorías psicológicas de aprendizaje más relevantes antes de centrarnos en la propuesta que hemos considerado más pertinente para nuestro trabajo, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, así como en algunas propuestas posteriores que nos permiten actualizar la perspectiva ausubeliana con otras dimensiones del proceso cognitivo, como los actores que intervienen, el contexto social y tecnológico o su dimensión emocional.

Después de introducir las teorías de aprendizaje, abordaremos la adquisición de las lenguas extranjeras, para continuar con la didáctica y los métodos de enseñanza de la lengua y la literatura, y concluir con el contexto y el encuadre metodológico de esta investigación.

## 7.1 Conductismo

Se considera que el conductismo surge como disciplina psicológica a comienzos del siglo XX bajo la influencia de las teorías darwinistas y del positivismo, corrientes que apostaban por analizar los fenómenos, fueran naturales o sociales, bajo la óptica del método científico.

This attempt to reason by analogy from human conscious processes to the conscious processes in animals, and vice versa: to make consciousness, as the human being knows it, the center of reference of all behavior, forces us into a situation similar to that which existed in biology in Darwin's time. (Watson, 1994, p. 249).

Suele considerarse a John Broadus Watson como el fundador de la Escuela Psicológica Conductista gracias a sus investigaciones para predecir y controlar la conducta o el comportamiento humano, que es el objeto de estudio de los psicólogos conductistas por su carácter observable y medible. Su propósito es, por tanto, crear una ciencia de la conducta humana. Watson define la psicología conductista –en un artículo publicado por primera vez en 1913– como una rama experimental de las ciencias naturales:

Psychology as the behaviorist views it is a purely objective experimental branch of natural science. Its theoretical goal is the prediction and control of behavior. Introspection forms no essential part of its methods, nor is the scientific value of its data dependent upon the readiness with which they lend themselves to interpretation in terms of consciousness. The behaviorist, in his efforts to get a unitary scheme of animal response, recognizes no dividing line between man and brute. The behavior of man, with all of its refinement and complexity, forms only a part of the behaviorist's total scheme of investigation. (Watson, 1994, p. 248)

Algunos de los principales investigadores del conductismo fueron Iván Pávlov, Edward Lee Thorndike y Burrhus Frederic Skinner. Sus estudios se centraron en analizar las conductas

animales y humanas como respuesta a diferentes estímulos positivos o negativos. Pávlov desarrolló diferentes experimentos para demostrar la asociación entre estímulos y una respuesta que se producía como resultado de una actividad psicológica, a la que llamó reflejo condicional. Thorndike analizó el aprendizaje como una serie de conexiones entre un estímulo y una respuesta y profundizó en la influencia positiva que tenían las consecuencias satisfactorias. Skinner desarrolló, a partir de estos hallazgos, la teoría del condicionamiento operante, en el que añadió a los estímulos discriminativos que se presentan de forma previa para provocar una respuesta; el de los estímulos reforzantes, que se presentan después, con el objetivo de aumentar la probabilidad de obtener una respuesta futura en la misma situación. De esa forma comprobó que las conductas, como respuestas, son provocadas no solo por el carácter discriminativo de los estímulos que anteceden, sino también por las expectativas que los estímulos reforzantes generan, es decir, por sus consecuencias.

Para ello distinguió entre los refuerzos positivos: “A positive reinforcer is a stimulus that, when presented following a response, increases the future likelihood of the response occurring in that situation” (Schunk, 2012, p. 92) y los refuerzos negativos: “A negative reinforcer is a stimulus that, when removed by a response, increases the future likelihood of the response occurring in that situation” (p. 93)

Buena parte de las estrategias y estímulos que se han utilizado en la enseñanza tradicional históricamente antes de que se formularan de forma teórica –como los castigos, recompensas, evaluaciones positivas o negativas, etc. –, se explican por las teorías del conductismo y del condicionamiento operante, aunque tuvieron un origen anterior.

Pero el conductismo y el condicionamiento operante de Skinner han tenido además una influencia destacable en la práctica de la enseñanza posterior. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002) enumeran los programas de refuerzo, la enseñanza programada, las máquinas de enseñar, los programas de economía de fichas en el aula, el análisis de tareas y los programas

de modificación de conducta como algunos ejemplos prácticos que derivan de este. Todas estas aplicaciones y procedimientos didácticos parten de dos supuestos: que el aprendizaje es un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos, recompensas y respuestas; y que los refuerzos, ya sean positivos o negativos, tienen un poder absoluto sobre el aprendizaje.

Pese a que ha pasado ya más de un siglo desde las primeras aportaciones del conductismo, lo cierto es que su influencia en la instrucción sigue siendo importante hoy en día. De hecho, aunque la mayoría de sus planteamientos teóricos han sido cuestionados, muchos de los procedimientos que se derivan de estos –como los antes señalados– siguen estando presentes en las aulas de forma generalizada. Pero además, aunque la mayoría de los currículos y programas parten de los enfoques cognitivos y constructivistas, a los que nos referiremos a continuación, estos siguen concretándose en la práctica en planteamientos conductistas, como la asimetría total de los roles del profesor y el alumno, la concepción del aula como un espacio estanco o el seguimiento mecánico de libros de textos.

## **7.2 Cognitivismo**

El origen del cognitivismo o cognoscitivismo no está claro, si bien Pozo (2006) lo sitúa en torno a 1956, el año en el que se celebró el II Simposio sobre Teoría de la Información, en el que se reunieron algunas de las principales figuras de la psicología cognitiva, y en el que se publicaron algunos trabajos fundacionales de este movimiento por autores como George A. Miller y Jerome Bruner.

El cognitivismo considera que el aprendizaje se produce por una modificación de significados y conceptos en la estructura cognitiva o los esquemas de conocimiento que el alumno ya posee previamente a través de procesos mentales que tienen lugar durante la relación del individuo con el entorno.

Cognitive psychology is concerned with various mental activities (such as perception, thinking, knowledge representation, and memory) related to human information processing and problem solving, and it presently represents the mainstream of thinking in both psychology and education. The emphasis is no longer strictly on behavior, but on the mental processes and knowledge structures that can be inferred from behavioral indices and that are responsible for various types of human behavior. (Shuell, 2011, p. 83)

La corriente cognitivista supuso por tanto una superación de las teorías conductistas a las que acusó de no explicar el proceso de aprendizaje y de olvidar los procesos mentales y personales que intervienen en este. “Stimuli and reinforcement may explain some human learning, but much research shows that to explain learning –and especially higher-order and complex learning– we must take into account people’s thoughts, beliefs, and feelings” (Schunk, 2012, p. 115). Una revolución en la concepción psicológica que vivió sus años de más intensidad durante la década de los 60 y 70 de la mano de psicólogos norteamericanos como Miller y Bruner, que se reunieron en torno el Centro para Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard para conseguir desarrollar modelos no solo teóricos sino también instruccionales que tomaran el relevo de los conductuales.

In the late 1960s and throughout the 1970s, the behavioral paradigm gradually gave way to the cognitive approach to learning. Beginning with Bruner, instructional researchers began to move away from the stimulus-response-reinforcement model of instruction and to develop instructional theories based, at least in part, on the mental processes of the learner. The definition of instructional design at this point shifted to considerations of learning theory and to the development of models linking those theories to the design of instruction. The result was rapid proliferation of instructional systems design models and instructional design theories covering a wide range of perspectives as psychologists and educators pursued their individual ideas in a generally competitive environment. (Tennyson, 2010, p. 4)



Suele destacarse la influencia que tuvo en este movimiento la revolución tecnológica, que llevó a comparar el funcionamiento del cerebro con el del ordenador, y la investigación sobre psicología del aprendizaje en Europa, especialmente de Jean Piaget y Lev Vygotsky, si bien autores como Pozo (2006, p. 41) ponen en duda esta última. Los puntos en común entre cognitivismo y constructivismo son muchos, hasta el punto de que muchos autores confunden deliberadamente ambos conceptos, si bien otros destacan que parten de enfoques diferentes. Pozo (2006, p. 166) habla de dos corrientes cognitivas, la primera representada por el procesamiento de la información, que recogería las teorías computacionales, y la segunda centrada en el carácter organicista y estructuralista del aprendizaje, que entroncaría con el constructivismo. Ambas corrientes, aunque compartirían conceptos clave como los esquemas mentales o la condición activa del sujeto, también tendrían importantes diferencias. Así, mientras que para los primeros el origen del cambio sería básicamente externo, su naturaleza sería empírica o cuantitativa y se produciría por asociación de conceptos; para los últimos el origen del cambio sería básicamente interno, su naturaleza sería racionalista o cualitativa y se produciría por reestructuración.

De esta forma, el cognitivismo mantendría algunos puntos en común con el conductismo, como por ejemplo el mecanismo de aprendizaje por asociación –si bien las relaciones entre significados e ideas resultarían más complejas– o la concepción cuantitativa de este, asumiendo la posibilidad de cuantificarlo y reducirlo a números, como sucede con la metáfora del ordenador, con la que pretenden representar la complejidad del procesamiento mental. Además, la teoría mental del procesamiento de la información basada en la analogía con el ordenador como piedra angular del cognitivismo, supondría que la mente, como el ordenador, según señala Pozo (2006, p.45), se definiría por una serie de leyes sintácticas, lógicas o matemáticas de procesamiento de la información que permitiría constituir procesos complejos.

Pozo (2006) considera que la principal diferencia de este con el aprendizaje por reestructuración, radica en que mientras el primero parte de la idea de que el conocimiento se puede descomponer en unidades menores o conceptos que se asocian entre sí dando lugar a significados más complejos, para el constructivismo la estructura cognitiva no es igual a la suma de los elementos discretos que la componen, por lo que el aprendizaje de “conceptos sería ante todo, el proceso por el que cambian las estructuras”, consecuencia de lo cual “la reestructuración es un proceso de cambio cualitativo y no meramente cuantitativo” (p. 155).

Algunos autores han tratado de conciliar, en cambio, el cognitivismo con el constructivismo desde planteamientos integradores. A mediados de los años sesenta, Robert Gagné consideró que el proceso de aprendizaje se producía por la combinación de condicionamientos internos y externos desde que el estímulo, que es externo, es recibido por el individuo y lo internaliza mediante un proceso de asociación verbal, discriminación y aprendizaje para alcanzar una respuesta adecuada a este.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002) señalan que el cognitivismo ha tenido una importante aplicación para la enseñanza partiendo del papel que el conflicto cognitivo juega para provocar el desarrollo del alumno. Por ejemplo en las actividades cooperativas, comunicativas y de intercambio de opiniones; en las que permiten percibir las discrepancias entre sus esquemas y los de los demás, en las actividades educativas destinadas a estimular y orientar el desarrollo del individuo o de sus capacidades cognitivas: desde las actividades sensorio-motrices de discriminación y manipulación de objetos, hasta las operaciones intelectuales más complejas, mediante el uso de analogías y ejemplos.

### **7.3 Constructivismo**

Si bien la psicología cognitiva amplió el foco desde la conducta del individuo a los cambios que se producen en su estructura cognitiva durante el aprendizaje, algunos críticos

consideraban que esta seguía sin explicar cómo se producía el proceso de aprendizaje, es decir “¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 29), que es la pregunta piagetiana a la que tratan de dar respuesta precisamente las teorías constructivistas.

El origen de las teorías constructivistas se remonta a la psicología europea de entreguerras, con teorías como el aprendizaje por *insight* de la escuela de la Gestalt, la teoría de la asimilación y acomodación de Piaget y el aprendizaje constructivista social de Vygotsky. La escuela de la Gestalt, que tiene lugar en Alemania, se produce de forma contemporánea al surgimiento del conductismo, en EEUU, aunque se opone casi por completo a este. Según explica Pozo (2006, p. 158), esta rechaza la idea de que el conocimiento sea la suma de partes más pequeñas que se asocian entre sí, puesto que considera que la unidad mínima de análisis es la estructura cognitiva, que como tiene una naturaleza cualitativa –en lugar de cuantitativa o acumulativa– no puede descomponerse en partes arbitrarias.

El constructivismo rechaza de este modo la idea del alumno como “mero receptor o reproductor de los saberes culturales” y “la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002 p. 30). En cambio, se centra en la idea de que el alumno participa de la construcción de su conocimiento por medio de un papel activo ante los nuevos conocimientos a los que es expuesto. En este sentido, para psicólogos de la escuela de la Gestalt, como Max Wertheimer, el conocimiento se alcanzaría por una especie de intuición o *insight* cuando se dieran las condiciones necesarias para la comprensión real de un problema y tras la toma de conciencia de sus rasgos estructurales. Distingue así el pensamiento productivo o comprensivo, que es el ideal, del pensamiento reproductivo o memorístico, al que se había limitado el conductismo. Una línea de investigación que es retomada después por Piaget.

Por otro lado, dentro del constructivismo suelen diferenciarse dos perspectivas: la que atribuye el funcionamiento de la mente de los individuos a mecanismos intelectuales y endógenos, como el constructivismo psicogenético de Piaget, que considera que la formación de las estructuras mentales dependen principalmente de aspectos internos y genéticos; y la que lo atribuye más bien a mecanismos socioculturales y exógenos, como el constructivismo social de Vygotsky y la escuela sociocultural o socio-histórica, que considera las estructuras mentales como una reconstrucción de las estructuras sociales con las que se encuentra el individuo. Dentro de esta última nos encontramos con autores que defienden que la construcción del conocimiento es completamente subjetiva, como Humberto Maturana o Ernst Von Glasefeld, lo que se denominada constructivismo radical.

Según Piaget, el progreso cognitivo no es el resultado la suma de pequeños aprendizajes concretos, sino la respuesta interna y orgánica del individuo ante los conflictos con los que se encuentra, y ante los que responde con un doble proceso de asimilación y acomodación del conocimiento que, si se resuelve con éxito, daría lugar a un nuevo equilibrio:

Assimilation refers to fitting external reality to the existing cognitive structure. When we interpret, construe, and frame, we alter the nature of reality to make it fit our cognitive structure. (...) Accommodation refers to changing internal structures to provide consistency with external reality. We accommodate when we adjust our ideas to make sense of reality. (...). Assimilation and accommodation are complementary processes. As reality is assimilated, structures are accommodated. (Schunk, 2012, p. 236)

Vygotsky, en cambio, considera que el proceso de aprendizaje depende más del entorno social —el cual actúa como facilitador— que de aspectos genéticos. De este modo, el conocimiento se construye a través de las experiencias y de la interacción social del individuo, por lo que el componente principal del aprendizaje sería el entorno. Vygotsky distingue dos

tipos de funciones mentales, las que denomina inferiores, que son las que tienen un origen genético, y las superiores, que tienen un origen social. En este sentido defiende que los individuos reciben del entorno social una serie de herramientas psicológicas como el lenguaje, los símbolos o los signos, que son interiorizadas durante la infancia y que permiten alcanzar después las funciones mentales que denomina superiores.

Un concepto clave de Vygotsky es la zona de desarrollo próximo (ZDP), que define como la distancia entre el nivel de desarrollo actual del individuo –lo que este ya sabe– y su nivel de desarrollo potencial –lo que es capaz de aprender–, aunque para ello requiera de una ayuda externa:

El nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1988, p.133)

Según Vygotsky, para alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo es necesario centrarse en esta zona de desarrollo más próximo. “Enseñar algo que está más allá de ella es infructuoso porque el niño no tiene posibilidad de aprenderlo” (Rosas y Sebastián, 2001, p. 46) y enseñar lo que el alumno ya sabe tampoco tiene sentido.

A partir de esta idea nace la metáfora o teoría del andamiaje (del inglés *scaffolding*), acuñada por Jerome Bruner a mediados de los 70 para referirse al uso de estrategias que faciliten el acceso del alumno a conocimientos situados en un nivel superior. Conforme el nivel se va consolidando, se van retirando los andamios y se van colocando más arriba para posibilitar la construcción de nuevos conocimientos.

Wood, Bruner y Ross (1976, p. 98) desarrollaron un estudio para identificar las funciones que cumple el andamiaje del profesor al desarrollar una tarea. En total enumeraron seis, que resumimos a continuación:

- 1) Captar el interés del niño o alumno.
- 2) Reducir el grado de incertidumbre, simplificando y centrando la tarea.
- 3) Mantener su orientación hacia el objetivo de la tarea.
- 4) Marcar o acentuar los aspectos de la tarea que son relevantes.
- 5) Controlar la frustración y reducir el riesgo de estrés.
- 6) Demostrar o modelar las soluciones para la tarea.

Van Merriënboer, Kirschner y Kester (2003) y Van Merriënboer y Sweller (2005) –ambos citados en Schunk (2012)– señalan que el andamiaje acerca a los alumnos a conocimientos y habilidades que de otra forma no podrían alcanzar suavizando, por un lado, la carga cognitiva extraña para ellos y facilitándoles, por otro, los nuevos conocimientos que queremos enseñarles:

Initially the scaffold helps learners acquire skills that they would be unlikely to acquire without the assistance. The scaffolding helps to minimize the extrinsic load so learners can focus their resources on the intrinsic demands of the learning. As learners develop a schema to work with the information, the scaffold assistance can be phased out. (Schunk, 2012, p. 224)

Dodge (2001) propone usar el andamiaje en tres momentos o situaciones clave:

- En la recepción de información. Cuando los alumnos entran en contacto con información que posiblemente no han visto antes, proporciona una guía y les permite extraer los datos relevantes.

- En la transformación. Cuando necesitan integrar la información, les provee de modelos y patrones para integrarla mediante procesos de comparación o contraste con la información ya conocida.

-En la producción. Cuando los estudiantes deben crear cosas que no han creado nunca antes, suministra pautas, plantillas, guías y estructuras que internalizan hasta que pueden producir por sí solos.

Normalmente es el profesor, como encargado de transmitir los nuevos conocimientos, quien aporta y sustenta este andamiaje, pero las corrientes socio-constructivistas y los métodos de aprendizaje cooperativo apuestan por apoyarlo también en el conocimiento de los compañeros mediante el trabajo solidario en grupo, lo que se denomina andamiaje colectivo, reduciendo así la carga cognitiva nueva que debe soportar cada estudiante: “With greater task complexity, dividing the cognitive processing demands across individuals reduces cognitive load on individual students. These ideas fit well with the constructivist emphasis on peer collaboration” (2012, p. 224).

El constructivismo, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002), ha servido para constatar el carácter constructivo y dialéctico del desarrollo individual, así como para determinar que el conocimiento y el comportamiento de las personas se construyen como resultado de procesos de interacción subjetiva con el mundo exterior, lo que permite establecer esquemas de pensamiento y acción sobre esquemas anteriores. En esta idea se sostienen numerosas estrategias del aula, como la realización de esquemas, resúmenes, los mapas conceptuales y las redes semánticas o las estructuras textuales.

### 7.3.1 El aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo surge a comienzos de los años 60 con tres artículos que publica su ideólogo, el norteamericano David Ausubel, centrados en el campo del aprendizaje verbal (1960, 1961 y 1962). Estos tres artículos recogen ya la base de la teoría del aprendizaje significativo, que este pedagogo desarrolla de una forma más profunda en dos de sus monografías principales, publicadas respectivamente en 1963 y 1968, y que sigue actualizando hasta finales de siglo, como él mismo reconoce en su última gran revisión del año 2000.

Ausubel define aprendizaje significativo de la siguiente forma: “Meaningful learning presupposes both that the learner manifest a meaningful learning set –that is, a disposition to relate the new material nonarbitrarily and substantively to his or her cognitive structure– and that the material learned be potentially meaningful to him or her” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1968, p. 38).

En los años 60, a raíz de los trabajos de psicólogos como Jean Piaget o Jerome Bruner, se produce un interés inusitado por llevar la realidad al aula para que el alumno la descubra por sí mismo. Estos autores defienden que los niños aprenden y se desarrollan cognitivamente mediante el contacto directo y la interacción con la realidad, es decir, descubriendo de primera mano lo que les rodea, lo que lleva a identificar el aprendizaje por descubrimiento (del inglés *discovery learning*) con el aprendizaje significativo, y el aprendizaje verbal por recepción (*verbal reception learning*) con el aprendizaje mecánico.

La obra de Ausubel trata de romper la dicotomía señalando que el aprendizaje significativo puede alcanzarse tanto por recepción como por descubrimiento: “It is equally important to appreciate that verbal reception learning is not necessarily rote in character and can be meaningful without prior nonverbal or problem-solving experience” (Ausubel y otros,



1968, p. 22) “Neither can we assume that reception learning is necessarily more passive and mechanical than independent data-gathering and interpretation” (p. 88).

En cambio, Ausubel asegura que el principio necesario para que se dé un aprendizaje significativo es que este se asiente sobre lo que el alumno ya sabe, es decir sobre su estructura cognitiva, por lo que insta a averiguarlo primero. “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing is what the learner already knows” (1968, p. VI) “Find out already knows and teach him accordingly” (p. 337).

Ausubel se centra en sus obras posteriores en el aprendizaje significativo por recepción, olvidándose deliberadamente del aprendizaje por descubrimiento ante la progresiva pérdida de interés por este tipo de aprendizaje. Ausubel desarrolla su teoría y subraya que el aprendizaje significativo basado en la recepción requiere una significatividad potencial tanto en el material que se presenta al alumno, como en la estructura cognitiva de este.

1) “que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria (plausible, razonable y no aleatoria) y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente (esto es, que posea un significado lógico); y 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material de pueda relacionar. (Ausubel, 2002, p. 25)

Así, concluye que “el significado real para el individuo (significado psicológico) emerge cuando el significado potencial (significado lógico) del material de aprendizaje se convierte en contenido cognitivo diferenciado e idiosincrásico por haber sido relacionado, de manera substantiva y no arbitraria, e interactuado con ideas relevantes existentes en la estructura cognitiva del individuo” (citado en Rodríguez Palmero, 2008, p. 11 y 12).

Ausubel distingue tres tipos de aprendizajes por recepción. Por un lado, el aprendizaje representacional, que consiste en la vinculación de palabras, es decir, símbolos arbitrarios, con los objetos, eventos o conceptos reales. Este es el modo de aprender de los niños durante su primera etapa y se basa en un axioma: todo tiene un nombre. Por otro, el aprendizaje conceptual o de conceptos, que supone una segunda fase en que estos primeros símbolos incorporados a la estructura cognitiva se van enriqueciendo con una serie de características y limitaciones que permiten al individuo abstraer regularidades y generalizaciones para formar conceptos y distinguirlos entre sí. Y por último, el aprendizaje proposicional, que tiene un proceso muy similar al aprendizaje representacional y conceptual, aunque es más complejo, ya que en lugar de vincular una palabra con un referente, se vinculan expresiones verbales compuestas tanto por palabras como por sus relaciones gramaticales y sintácticas –que es lo que Ausubel denomina proposición– con otras ideas compuestas ya incorporadas con anterioridad a nuestra estructura cognitiva. Un proceso de aprendizaje con el que enriquece la estructura cognitiva de una forma muy superior a la simple suma de conceptos.

### ***7.3.1.1 Los subsumidores o ideas de anclaje***

Para profundizar en el aprendizaje proposicional vamos a analizar un elemento clave de la teoría del aprendizaje, que son los subsumidores, y que Ausubel define como proposiciones ya presentes en la estructura cognitiva y sobre las que conectamos los conocimientos nuevos. Al igual que sucede con la estructura cognitiva, los subsumidores no son fijos, sino dinámicos, de modo que se van transformándose a lo largo del aprendizaje.

De este modo, según señala Rodríguez Palmero, los “subsumidores se ven enriquecidos y modificados, dando lugar a nuevos subsumidores o ideas-ancla más potentes y explicativas que servirán de base para futuros aprendizajes”, dentro de un “proceso natural que concluye

con la retención y/o el olvido de todos aquellos conocimientos –subsumidores– que van quedando en desuso por falta de funcionalidad” (2008, p. 11).

Atendiendo a la relación entre los conocimientos nuevos y estos subsumidores, el aprendizaje proposicional puede ser, según Ausubel, de tres tipos: subordinado (o de orden inferior), supraordenado (o de orden superior) o combinatorio. El primero tiene lugar cuando una proposición nueva se subordina, mediante una relación significativa, con proposiciones ya presentes en la estructura cognitiva que son más abstractas, generales e inclusivas y que van a funcionar como subsumidores o ideas de anclaje de los conocimientos nuevos (Rodríguez Palmero 2008). Este tipo de aprendizaje es el más habitual y se relaciona con el pensamiento deductivo, consistente en llegar a proposiciones o principios particulares nuevos a partir de proposiciones o principios generales ya conocidos. El aprendizaje supraordenado se produce cuando la proposición que se incorpora a la estructura cognitiva resulta ser más abstracta, general e inclusiva que la ya existente, de modo que las proposiciones previas se subordinan a la nueva. Este tipo de aprendizaje se relaciona con el pensamiento inductivo, consiste en llegar a un principio o proposición general a partir de principios o proposiciones más concretas, como puede ser la observación de hechos o casos particulares. Por último, el aprendizaje combinatorio se refiere a los casos en los que no se establece una subordinación de unas proposiciones –ya sean las nuevas o las ya existentes a las otras–, pero sí que se producen relaciones pertinentes entre las ideas generales y los contenidos de ambas, por lo que se produce también un aprendizaje significativo.

De esta forma, la teoría del aprendizaje significativo se circunscribe al constructivismo porque concibe el aprendizaje como un proceso de reestructuración más cualitativo que cuantitativo, y que no es mecánico, sino que requiere de la implicación del propio aprendiz. Por ello, además de contar con un material potencialmente significativo y con subsumidores o ideas

de anclaje, es necesario que exista una actitud potencialmente significativa del alumno, ya que este debe estar predispuesto a conectar el nuevo material con su estructura cognitiva.

Los valedores del aprendizaje significativo han propuesto pautas didácticas para diseñar materiales potencialmente significativos y predisponer al alumno a comprenderlo de forma significativa. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) destacan las estrategias para organizar la información que se ha de aprender, como los mapas o redes semánticas o los cuadros sinópticos; las actividades dirigidas a orientar de forma selectiva la atención de los alumnos, como las preguntas insertadas, las pistas, claves e ilustraciones; y, fundamentalmente, las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, mediante secuencias cronológicas, asociativas y causales; o mediante actividades comparativas, contrastivas e inductivas a partir de los conocimientos del alumno.

A continuación vamos a referirnos a una estrategia que desarrolla Ausubel dentro de su teoría del aprendizaje significativo y que resulta clave en este trabajo: los organizadores previos o puentes cognitivos.

### ***7.3.1.2 Los organizadores previos o puentes cognitivos***

Los subsumidores o ideas de anclajes son, como hemos visto, proposiciones ya presentes en la estructura cognitiva en los que conectamos los conocimientos nuevos. Como hay tantas estructuras cognitivas como individuos, y como los subsumidores que estas contienen son a su vez dinámicos, es decir, que se van enriqueciendo y transformando a lo largo del aprendizaje, no siempre es posible anclar los conocimientos nuevos a estos subsumidores. Esto nos obliga a intervenir para posibilitar o facilitar esa anclaje creando un puente que una los conocimientos o proposiciones nuevas con los ya presentes en la estructura cognitiva.

Es lo que Ausubel (1960 y 1978) denomina *advance organizers*, que hemos traducido como organizadores previos, o *cognitive bridge*, traducido como puentes cognitivos, y que

define en su última revisión de la siguiente manera: “An advance organizer is a pedagogic device that helps implement these principles by bridging the gap between what the learner already knows, and what he needs to know if he is to learn new material most actively and expeditiously” (2000, p. 11).

Los organizadores previos también se vinculan con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y con el concepto del andamiaje de Bruner. De hecho, Ausubel, Novak y Hanesian (1968) se refieren a estos organizadores previos en varias ocasiones como andamios ideales:

“The organizer serves to provide ideational scaffolding for the stable incorporation and retention of the more detailed and differentiated materials that follow. Thus, advance organizers are not the same as summaries or overviews which comprise text at the same level of abstraction as the material to be learned, but rather are designed to bridge the gap between what the learner already knows and what he needs to know before he can successfully learn the task at hand.” (p. 148)

Al igual que sucede con la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel también fue revisando y actualizando la definición de los organizadores previos a lo largo de su obra para responder a las acusaciones recibidas respecto a la vaguedad del concepto. En ocasiones lo hace de forma teórica tratando de definir no solo el concepto, sino también su función.

Ausubel (1960) proposed the use of organizers (i.e. advance introductory material at a high level of abstraction, generality, and inclusiveness) as a means of investigating programmatically the effects of short-term cognitive structure variables. By systematically manipulating the properties of organizers, it was possible to influence various attributes of cognitive structure and then to ascertain the influence of this manipulation on new learning, retention, and problem solving. (1961, p. 505)

Creando casi un manual de uso para investigadores o docentes.

These organizers are introduced in advance of learning itself, and are also presented at a higher level of abstraction, generality, and inclusiveness; and since the substantive content of a given organizer or series of organizers is selected on the basis of its suitability for explaining, integrating, and interrelating the material they precede, this strategy simultaneously satisfies the substantive as well as the programming criteria for enhancing the organization strength of cognitive structure. (1963, p. 81)

Y lo hace también de forma práctica, poniendo como ejemplo resultados obtenidos por otros estudios y adentrándose él mismo en el análisis de su impacto en el proceso de aprendizaje de nuevos contenidos, mostrando que los organizadores previos que presentan información relevante y conceptos inclusivos facilitan el aprendizaje del alumno: “Ausubel (1960) showed, for example, that when under graduated were exposed to organizers presenting relevant and appropriately inclusive subsuming concepts, they were better able to learn and retain unfamiliar ideational material.” (1961, p. 505).

No obstante, la contestación por parte de sus detractores fue tal que Ausubel (1978) los reivindicó en un artículo cuyo título resulta revelador: “In defense of advance organizers: a reply to the critics”, en el que alaba el papel facilitador de los organizadores previos y su capacidad de maximizar el aprendizaje:

More inclusive ideas related to existing ideas in cognitive structure should be deliberately introduced in advance of learning material to bridge the gap between what the learner already knows and what he needs to know on order to learn new subject matter effectively. (p. 253).

En este artículo, asegura que no puede ser más específico porque su construcción depende de factores como la naturaleza del material de aprendizaje, la edad de los estudiantes y de su

grado de familiaridad con el aprendizaje (p. 251). Aun así, distingue entre dos tipos de organizadores previos, expositivos y comparativos, que funcionan de una forma diferenciada.

“Expository organizers are used when the new learning material is completely unfamiliar, as determined by pretests, and attempts merely to provide inclusive subsumers that are both related to existing ideas in cognitive structure and to the more detailed material in the learning passage. Comparative organizers, on the other hand, are used when the new learning material is relatively familiar or relatable to previously learned ideas” (1978, p. 252-253).

De esta forma, mientras los organizadores expositivos aportan información para comprender la información nueva, los comparativos trazan analogías con la información previa: “Expository organizers provide students with new knowledge needed to comprehend the lesson. (...) Comparative organizers introduce new material by drawing analogies with familiar material” (Schunk, 2012, p. 218). A continuación vamos a profundizar en los conectores comparativos, que es los que nos interesan para nuestro trabajo.

### **7.3.1.3 Los conectores comparativos**

Ausubel (2000) señala que a diferencia del aprendizaje mecánico, el aprendizaje significativo es activo porque precisa que el profesor sea capaz de identificar y poner en valor los conocimientos que existen ya en la estructura cognitiva y detectar similitudes, diferencias y contradicciones con los contenidos nuevos que permitan anclarlos, reformulando el material de aprendizaje en función de la estructura cognitiva del alumno. "Only to the extent that more inclusive and appropriately relevant concepts are already available in cognitive structure to serve a subsuming role or to provide ideational anchorage" (Ausubel, 1967, p. 222).

Los organizadores previos comparativos, como su nombre indica, relacionan los conocimientos previos de los alumnos con los contenidos nuevos mediante una serie de

relaciones comparativas. Pero esta vinculación no debe entenderse exclusivamente como una identificación entre los conocimientos previos y los nuevos, sino que la conexión puede producirse mediante relaciones de igualdad, similitud, diferencia u oposición.

Para ello, los materiales y su exposición deben cumplir lo que Ausubel (1968 y 2000) denomina principios programáticos o facilitadores. Los dos más importantes son la diferenciación progresiva, referida a la progresión jerárquica con la que deben presentarse estos materiales, que suele ir de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad a menos, de forma que los detalles y particularidades se van diferenciando de forma progresiva; y el otro es la reconciliación integradora, que se produce cuando el profesor es capaces de prever, neutralizar o reconciliar –en la presentación de los contenidos y el material didáctico–, las similitudes, diferencias o contradicciones entre las ideas, conceptos o proposiciones nuevas y las que ya existen en la estructura cognitiva del alumno para evitar la confusión.

Otros principios facilitadores que insta a aprovechar Ausubel son la organización secuencial, es decir, las dependencias secuenciales o jerárquicas que se pueden trazar entre los subsumidores o ideas claves de la estructura cognitiva del alumno y la información nueva; y la revisión-consolidación, es decir, la recuperación y actualización de los conocimientos previos del alumno para asentar sobre estos los conocimientos nuevos.

### 7.3.2 Otras perspectivas teóricas compatibles

La teoría del aprendizaje significativo ha tenido una gran influencia no solo en la práctica educativa del último medio siglo sino también en la revisión teórica y en la investigación. Muchas otras perspectivas derivan claramente de esta o son, al menos, compatibles. Así mismo, la investigación posterior ha permitido revisar algunos de sus planteamientos. Por ello conviene repasar algunas de estas teorías para actualizar la perspectiva ausubeliana.



### ***7.3.2.1 El cambio conceptual y los campos conceptuales***

Rodríguez Palmero (2008, p. 201) señala que la teoría del aprendizaje significativo es un “eje vertebrador de buena parte de la investigación realizada en los últimos años, que derivó en el cambio conceptual”, desde las teorías que defendían un reemplazo de conocimientos viejos por nuevos, a las que proponían un enriquecimiento o evolución de estos conceptos. Para autores como Pozo, los 80 fue la década de las concepciones y teorías alternativas que trataron de buscar una explicación instruccional al cambio conceptual, aunque Moreira y Greca (2003) adelantan el origen de algunas de estas teorías a los años setenta y prolonga sus efectos hasta los noventa.

Según Moreira, estas teorías trataron de contestar a una pregunta clave: ¿cómo se produce el cambio conceptual?, pero también a cuestiones paralelas sobre la interacción entre conocimientos aparentemente incompatibles o la persistencia de los conocimientos previos. Un fenómeno clave para estos es el conflicto cognitivo entre lo que el individuo cree saber y el conocimiento nuevo al que se expone, un conflicto que, sin embargo, para los defensores del cambio conceptual no es estructural y cualitativo, como sucedía en la teoría piagetiana y en la teoría del aprendizaje significativo, sino asociativo y cuantitativo. El origen y la naturaleza del conflicto tienen por tanto una naturaleza cognitivista, aunque el proceso de aprendizaje para resolverlo resulta compatible con el constructivismo, ya que el individuo responde mediante estrategias de asimilación y acomodación similares a las propuestas por Piaget.

Moreira y Greca (2003) citan como ejemplo varios modelos teóricos. El modelo de Posner propone que para que se produzca un cambio conceptual, el individuo debe experimentar una insatisfacción con las concepciones existentes, mientras que la nueva concepción debe ser comprensible, plausible y potencialmente extrapolable para este. El modelo de Susan considera que los conceptos y conocimientos van cambiando y evolucionado conforme estos resultan inadecuados para comprender el mundo. Estos cambios pueden consistir en diferenciaciones

conceptuales, en la unificación de conceptos que antes eran considerados diferentes, en la transformación de conceptos simples en complejos o en la relocalización de estos en nuevas categorías ontológicas. Esta reestructuración puede ser a su vez fuerte o débil, dependiendo de que los cambios afecten a lo que denomina principios centrales o a principios periféricos. Dentro de las teorías del cambio conceptual nos encontramos con propuestas más enfocadas a la instrucción como, por ejemplo, la de Silveira, que parte de la psicología inversa y consiste en presentar un concepto erróneo como correcto para que sea el alumno quien detecte su inconsistencia y ponga en marcha los procesos de asimilación y acomodación.

Las teorías del cambio conceptual parten por tanto del conflicto cognitivo entre concepciones antiguas y nuevas, y los mecanismos que se activan tratan de compensar la resistencia del individuo al cambio. Como hemos visto, este proceso entronca en buena medida con los postulados del constructivismo y del aprendizaje significativo, aunque Ausubel rechaza la idea del cambio conceptual entendido como una sustitución de conceptos. Según Ausubel y otros (1968) la idea nueva potencialmente significativa se relaciona y queda asimilada por la idea anterior creando un producto complejo que ya no se puede desasociar y que da lugar a una idea más estable. De modo que cada resultado es, en buena medida, la idea anterior o subsumidor ya modificado, por lo que si pudiéramos realizar la trazabilidad del producto final podríamos reconocer la aportación del anterior.

Gérard Vergnaud propone en 1990 la teoría de los campos conceptuales, que resulta igualmente compatible, según Moreira (2012), con la del aprendizaje significativo, y que reinterpreta el aprendizaje en términos de progresividad y complejidad centrándose en la conceptualización del desarrollo cognitivo. Según Vergnaud, son las situaciones las que dotan de sentido a los conceptos, por lo que estas deben ordenarse en niveles crecientes de complejidad para que los nuevos conocimientos, al incluir los anteriores, tengan un sentido lógico para el aprendiz.

Como el nombre de la teoría indica, Vergnaud (2009) considera clave en el proceso de aprendizaje el concepto de campo conceptual, que es progresivo y dinámico en función de las situaciones, de forma similar a los subsumidores en la teoría del aprendizaje:

It is at the same time a set of situations and a set of concepts tied together. By this, I mean that a concept's meaning does not come from one situation only but from a variety of situations and that, reciprocally, a situation cannot be analyzed with one concept alone, but rather with several concepts, forming systems.

As schemes and situations are the roots of cognitive development, and because concepts-in-action are essential parts of schemes, the development of a conceptual field requires children's meeting and being faced with contrasting situations. (p. 86)

De esta forma, como propone también Ausubel en la teoría del aprendizaje significativo, "el aprendizaje se va haciendo cada vez más significativo, los subsumidores se quedan más elaborados, más ricos, más diferenciados y más capaces de dar significados a nuevos conocimientos" (Moreira, 2012, p.56). Si bien, no debemos olvidar que Ausubel considera la estructura cognitiva como una unidad indivisible en constante transformación y no como la suma de unidades discretas asociables.

### **7.3.2.2 *Modelo interaccionista-social de Gowin y humanista de Novak***

Entre los modelos más enfocados a la instrucción que asumen los planteamientos de la teoría del aprendizaje significativo vamos a destacar dos. El primero es el modelo interaccionista-social de Bob Gowin, citado en Moreira (2012, p.52-54), que define el proceso de enseñanza-aprendizaje por las relaciones del modelo tríadico que forman el profesor, el alumno y los materiales educativos.

Para Gowin, el éxito de este proceso, que se produce cuando el profesor y el alumno logran compartir significados, depende de distintos factores relacionados con cada uno de estos tres componentes. Así, resumiendo a Moreira (2012), el profesor debe actuar de manera intencional, presentar al alumno los significados ya compartidos por la comunidad en relación con las materias del plan de estudios, cerciorarse de que los ha captado, volver a presentarlos de otro modo si no llega a compartir significados y, por último, verificar que los significados que el alumno captó son compartidos por la comunidad. El alumno, por su parte, debe manifestar disposición para el aprendizaje significativo, actuar intencionalmente para captar el significado, devolver al profesor los significados que captó las veces que sean necesarias, verificar si estos significados son los compartidos por la comunidad y los que el profesor quería que captase y, finalmente, decidir si quiere o no aprenderlos significativamente. Como se ve, existe una reciprocidad de responsabilidad entre ambos, aunque la decisión final de aprender significativamente dependería del alumno. El material educativo, que es el tercer componente, debe contener significados coherentes y facilitar el aprendizaje, una circunstancia que es a su vez responsabilidad del profesor y de la propia comunidad educativa.

El modelo humanista de Joseph Novak, coautor de algunos trabajos junto a Ausubel y Gowin, considera que no es suficiente que el material sea potencialmente significativo y que el alumno esté preparado y predispuesto para aprender ese material significativamente, sino que también es necesario que exista una propensión emocional a hacerlo con el resto de factores que le afectan, como el propio profesor, su experiencia previa o el contexto en el que se produce. No es lo mismo aprender con un maestro, un familiar o un amigo; estudiarlo por primera vez o de forma repetitiva; o hacerlo en una escuela, en casa, el parque o un reformatorio.

Así, Novak (citado en Moreira, 2012) señala que para alcanzar un aprendizaje significativo se requiere, además del uso de materiales potencialmente significativos y la existencia de conocimientos relevantes, la disposición del alumno para aprender, lo cual viene

determinado por los pensamientos, sentimientos y acciones que se interrelacionan durante este proceso, lo que Novak denomina “conceptos inclusivos”. En este sentido, no solo resultan clave sus conocimientos previos –lo que Ausubel consideraba la estructura cognitiva de partida–, sino también su actitud y sentimientos respecto a su experiencia educativa anterior. Si su aprendizaje ha sido significativo y positivo, este subyacerá y facilitará el nuevo aprendizaje, de lo contrario la intervención en el material deberá ser aún mayor para potenciar su disposición a aprender. Moreira (2012) concluye –citando a Novak– que la “enseñanza debe ser planeada para que facilite el aprendizaje, propicie experiencias afectivas positivas” mientras que “la evaluación del aprendizaje debe buscar evidencias de aprendizaje significativo” (p. 63).

Tanto Gowin como Novak son creadores e impulsores de numerosas herramientas y estrategias pedagógicas facilitadoras como el diagrama V y los mapas conceptuales, diseñados para ayudar a extraer significados en el proceso de aprendizaje. El diagrama V, concebido por Gowin, es una herramienta heurística que permite desentrañar o desempaquetar los conocimientos presentes en un material educativo o de investigación para que el estudiante los recomponga en una estructura comprensible para él sobre la que construir su conocimiento.

El diagrama toma el nombre de la forma que tiene su representación, que se puede desarrollar en la pizarra, papel o soporte digital. En el hueco central de la “V” se colocan las preguntas centrales que sirven para enfocar la búsqueda de información sobre los acontecimientos y objetos, mientras que en su vértice inferior se sitúa la descripción de los hechos y objetos a estudiar que pueden responder a esas preguntas centrales. En el lado izquierdo se representa el dominio conceptual que el alumno debe alcanzar para resolver esos interrogantes, como la filosofía de la materia, el tema que se presenta, las teorías que lo sustentan, los principios y leyes que lo rigen y los conceptos claves de esta. Por último, en el lado derecho se incluye el dominio metodológico, con las afirmaciones referidas al valor práctico, estético, moral o social del concepto estudiado; las afirmaciones referidas al

conocimiento obtenido, una síntesis de las transformaciones de este conocimiento realizadas mediante tablas, gráficos, mapas conceptuales o estadísticas; y, en último lugar, los hechos u observaciones registradas. De esta forma, además de poner de relieve los aspectos más importantes de la materia de estudio, se pone también en evidencia la influencia mutua que tienen entre sí los aspectos conceptuales o de pensamiento con los aspectos metodológicos o procedimentales, según destaca el propio Gowin (2005).

Novak, que desarrolló junto a Gowin esta y otras técnicas durante los años 80, es a su vez uno de los principales impulsores de los mapas conceptuales. Según Novak (2011), los mapas conceptuales facilitan el aprendizaje significativo y ayudan a desentrañar la estructura conceptual de la materia de estudio y establecer sus relaciones, no solo durante su presentación, sino también durante el proceso de creación, negociación o reconstrucción.

Tanto el diagrama V como los mapas conceptuales son también herramientas metacognitivas, en el sentido que potencian la reflexión sobre el propio conocimiento y el proceso cognitivo de aprendizaje (Rodríguez, 2008).

### **7.3.2.3 La taxonomía de Bloom y el aprendizaje crítico**

Otro modelo de carácter eminentemente instruccional es la taxonomía de Benjamin Bloom, quien dividió el dominio cognitivo en seis categorías graduales, de más simple a más compleja y de más concreta a más abstracta, de modo que para alcanzar cada una era requisito necesario superar la anterior. Estas categorías o grados definidos son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación (en inglés *knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation*). Cada una de estas, excepto la tercera, se divide a su vez en subcategorías (Ritchhart, R. y otros 2011).

La taxonomía de Bloom surgió en el marco de la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología de 1948 con la finalidad de diseñar una herramienta que

permitiera medir de forma homogénea los objetivos educativos de los alumnos. No obstante, esta clasificación ha tenido múltiples aplicaciones en educación, tanto para clasificar los objetivos curriculares, desarrollar contenidos o diseñar instrumentos de evaluación, y ha contado a su vez con varias actualizaciones en los últimos años.

La principal revisión, desarrollada en 2001 por uno de los coautores de la original, David R. Krathwohl, y por un discípulo de Bloom, Lorin W. Anderson, dividió esta taxonomía en dos dimensiones integradas a su vez por distintas categorías. La primera, la dimensión del conocimiento, coincidía con la primera de las seis categorías de la taxonomía de Bloom, lo que aumentaba claramente su relevancia; mientras que sus categorías coincidían aproximadamente con las subcategorías de la original: conocimiento de los hechos (en inglés *factual knowledge*), conocimiento conceptual (*conceptual knowledge*) y conocimiento procedimental (*procedural knowledge*). Incluía además una nueva categoría, el conocimiento metacognitivo (*metacognitive knowledge*), destinado a reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, dando respuesta a una idea que había ido abriéndose paso en la psicología educativa desde la publicación de la taxonomía de Bloom.

A fourth, and new category, Metacognitive Knowledge, provides a distinction that was not widely recognized at the time the original scheme was developed. Metacognitive Knowledge involves knowledge about cognition in general as well as awareness of and knowledge about one's own cognition. It is of increasing significance as researchers continue to demonstrate the importance of students being made aware of their metacognitive activity, and then using this knowledge to appropriately adapt the ways in which they think and operate. (Krathwohl, 2002, p. 214)

El segundo gran bloque de esta revisión se denominó dimensión del proceso cognitivo, a la que se trasladaron las seis categorías restantes de la taxonomía original, aunque con importantes cambios. El primero y más llamativo, el paso del uso de sustantivos a verbos para

destacar el carácter más activo de esta dimensión frente a la del conocimiento. Así, *application*, *analysis* y *evaluation* pasaron a denominarse *apply*, *analyze* y *evaluate*. Además, tres de las categorías se renombraron, el aspecto verbal de la primera, *knowledge*, pasó a denominarse *remember* y *comprehension* pasó a considerarse *understand* como si fuese un estadio superior. Finalmente *synthesis* cambió de orden renombrada como *create*.

Más allá de la nomenclatura, esta nueva taxonomía supone un reconocimiento mayor de la complejidad del proceso de aprendizaje, en el que el alumno debe pasar por diferentes estadios que requieren la implicación activa del propio individuo, frente a la simple asimilación de información sin contrastar. De ahí la necesidad no solo de recordar, como ejercicio más pasivo, sino también de entender, aplicar, analizar, evaluar y crear, como ejercicio más activo. De este modo, esta taxonomía puede usarse como herramienta de desarrollo, organización y medición de estrategias educativas para dirigir el proceso de enseñanza y ayudar al alumno a comprender, contrastar e incluso cuestionar la realidad. Estas categorías sirven así de base teórica para el desarrollo de estrategias que promuevan el uso del pensamiento por parte de los alumnos, pero no se pueden considerar estrategias en sí mismas, por lo que resulta necesario un trabajo de concreción y desarrollo antes de pasar a la práctica.

Pintrich (2002), colaborador de la taxonomía revisada de Bloom, propone algunas estrategias de aprendizaje que agrupa en tres grandes categorías: ensayo, elaboración y organización (en inglés *rehearsal*, *elaboration* y *organizational*). Entre las estrategias de ensayo destaca la repetición de palabras o términos, aunque reconoce que no son las más efectivas para el aprendizaje de procesos cognitivos complejos; entre las de elaboración incluye tareas para resumir, parafrasear o seleccionar las ideas principales de un texto con las que profundizar en la comprensión y el aprendizaje; y, para terminar, entre las de organización recoge actividades descriptivas, mapas conceptuales y toma de notas, para que los estudiantes hagan conexiones entre diferentes elementos del contenido. Pintrich (2001) añade además las



estrategias metacognitivas que ayudan al estudiante a planificar, monitorizar y regular su aprendizaje y pensamiento, como realizar una lista de objetivos, hacerse preguntas a sí mismo cuando ellos leen un texto, revisar sus respuestas, releer algunas cosas que no entiende o corregir sus propias respuestas; evaluar la validez de diferentes afirmaciones, hacer inferencias de diferentes fuentes de datos y buscar ejemplos que permitan validarlas o refutarlas.

Pintrich se centra además en la nueva categoría, el conocimiento metacognitivo, y enumera algunos ejemplos de tareas en este ámbito con los beneficios que tiene para el proceso de aprendizaje en general, como en el caso de la comprensión de textos.

Metacognitive knowledge includes knowledge of general strategies that might be used for different tasks, knowledge of the conditions under which these strategies might be used, knowledge of the extent to which the strategies are effective, and knowledge of self. For example, learners can know about different strategies for reading a textbook as well as strategies to monitor and check their comprehension as they read. Learners also activate relevant knowledge about their own strengths and weaknesses pertaining to the task as well as their motivation for completing the task. Suppose learners realize they already know a fair amount about the topic of a chapter in a textbook (which they may perceive as a strength), and that they are interested in this topic (which may enhance their motivation). This realization could lead them to change their approach to the task, such as adjusting their reading approach or rate. Finally, learners also can activate the relevant situational or conditional knowledge for solving a problem in a certain context (e.g., in this classroom; on this type of test; in this type of real-life situation, etc.). (2001, pp. 219-220)

Otra línea de renovación didáctica que ahonda en los procesos y estrategias de metacognición es la relacionada con el pensamiento crítico del alumno. Randy (2012) señala que en la actualidad vivimos rodeados de ilusiones, muchas de ellas creadas de forma deliberada con motivaciones diversas: hacernos consumir ciertos productos, decantarnos por ciertas

opciones políticas o que nos dejemos arrastrar, de forma lenta pero progresiva, por un sistema de creencias determinado. La forma de combatirlo, explica Randy, es educar a los alumnos en un pensamiento crítico, instruyéndoles para tomar decisiones por sí mismos y dotándoles de las herramientas y habilidades necesarias para distinguir entre propaganda e información.

En los últimos años se han sucedido planteamientos educativos que trasladan la psicología del pensamiento crítico al aula y que reciben diferentes nombres: aprendizaje reflexivo, aprendizaje activo, aprendizaje basado en la toma de decisiones, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en el pensamiento, el pensamiento visible, o el aprendizaje significativo crítico. Como sería imposible aludir a todos, nos vamos a centrar solo en aquellos que han tenido un mayor reconocimiento y que tienen una mayor aplicabilidad a este trabajo.

Moreira (2005) presenta su teoría del aprendizaje significativo crítico reconociendo su deuda con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y del aprendizaje subversivo de Postman y Weingartner, formulada ya a finales de la década de los 60. Esta última defendía que en la sociedad de cambio en la que estaba inmerso el individuo, la escuela debía enseñar a los alumnos partiendo de conceptos como la relatividad, la probabilidad, la incertidumbre, la causalidad múltiple o la asimetría, en lugar de seguir instaurada en conceptos que ya se consideraban superados como la verdad absoluta, la certeza, las entidades aisladas, las causas simples, las dicotomías o la autoridad.

Moreira añade otros conceptos que considera que están fuera de foco y en los que persiste la educación actual, como la necesidad de la información, la idolatría tecnológica, el consumismo, la globalización económica y la liberalización del mercado. El aprendizaje significativo crítico permite al alumno “formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías” (Moreira, 2005, p. 88).

A los principios programáticos de Ausubel –la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la organización secuencial y la consolidación–, Moreira añade los

principios facilitadores, que son ideas y estrategias facilitadoras que permiten al alumno aprender de forma significativa y crítica al mismo tiempo. Estos son el principio de interacción social y cuestionamiento –enfazando el intercambio de preguntas entre profesor y alumno–, el principio de no centralización en el libro de texto –que supone un obstáculo a la educación individualizada y a la capacidad crítica del alumno–, el principio del aprendiz como perceptor/representador –porque es capaz de abandonar percepciones inadecuadas–, el principio del conocimiento como lenguaje –porque los lenguajes no son neutros y condicionan nuestra percepción–, el principio de la conciencia semántica –porque el significado reside además en las personas, no en las palabras–, el principio del aprendizaje por el error –pero no en el sentido punitivo sino como mecanismo humano para construir el conocimiento–, el principio del desaprendizaje –relacionado con la necesidad de cuestionar en ocasiones nuestros conocimientos previos para captar el nuevo conocimiento y con el ambiente de permanente y rápida transformación en el que nos encontramos–, el principio de incertidumbre del conocimiento –ya que este es siempre relativo– y , por último, el principio de la participación activa del alumno y de la diversidad de estrategias de enseñanza. (Moreira 2005, pp. 88-95)

Ritchhart, Church y Morrison (2011), en su defensa del pensamiento visible (del inglés *visible thinking*), consideran que el verbo pensar se utiliza de una forma demasiado general en la educación, lo que impide al alumno comprender bien qué es lo que se espera de él y cómo llegar a alcanzarlo. Por ello, consideran que para hacer visible el pensamiento en el aula es necesario que el profesor facilite antes a los alumnos la tarea de pensar en el aula. De esta forma, estos autores parten de la taxonomía revisada de Bloom para cuestionarse cómo promover el cumplimiento de cada una de las categorías mediante estrategias y rutinas de pensamiento estandarizables. Estos autores hacen además una distinción entre aprendizaje profundo, para referirse a un aprendizaje que pone el foco en el entendimiento a través de procesos activos y constructivos, y un aprendizaje superficial, centrado en la memorización o retención de datos y

conocimiento. Algunos de ellos han participado en distintos proyectos educativos para trasladar esta filosofía al aula, como es el caso de Project Zero, desarrollado en la Harvard Graduate School of Education, que examina desde 1967 el desarrollo de los procesos de aprendizaje e investiga sobre la naturaleza de la inteligencia, la comprensión, el pensamiento o la creatividad para elevar el grado de aprendizaje y pensamiento en el aula.

Muy relacionada con las anteriores está la teoría del aprendizaje basado en el pensamiento. Pogré y Lombardi (2004) o Swartz y otros (2010) proponen favorecer en la escuela el pensamiento activo de los alumnos, que consideran subordinado a otras capacidades intelectuales a pesar del reconocimiento histórico con el que ha contado:

The idea of teaching thinking is very old, but a fully developed art and craft of teaching is actually quite new. Socrates demonstrated and encouraged patterns of thought for making better sense of a puzzling world, Aristotle formulated the notion of syllogism as mechanisms for reliable inference, Francis Bacon articulated the scientific method towards enhancing the investigate precision of human acknowledged, the teaching of thinking in tandem which subject-matter understanding as a systematic and scalable enterprise hit its strike perhaps only during the latter half of the 20<sup>th</sup> century, when a number of philosophers and psychologists and teachers and others in diverse styles but with some degree of communication began to sort out what needed to be done and how to go about it. Today a rich history of laboratory studies, school-based studies, and concrete experience inform the practice. (Swartz y otros, 2010, p. X)

Para ello, los autores apuestan por fomentar el pensamiento eficaz mediante el uso de estrategias directas y sistemáticas, como organizadores gráficos o transferencias del aprendizaje para desarrollar la capacidad crítica y la creatividad del alumno fomentando una comprensión más profunda y aumentando su motivación por aprender y pensar de forma eficiente. Este estaría formado, según Swartz y otros (2010), por:

1. Thinking skills. Using specific and appropriate mental procedures for the kind of thinking engaged in by the thinker.
2. Habits of mind. Driving the use of these procedures in ways that manifest broad and productive task-related mental behaviors.
3. Metacognition. Doing both of these based on the thinker's own assessment of what is called for by the thinking task and guided by the thinker's plan as to how accomplish the task. (p.1)

Este tipo de pensamiento eficaz puede ser estimulado, según sus defensores, a cualquier nivel y en cualquier materia mediante actitudes reflexivas adecuadas, lo que provoca una mejora sustancial tanto en el aprendizaje de los contenidos, como en la motivación de los alumnos, porque refuerza sus habilidades, su resolución ante nuevos problemas y tareas complejas, su confianza personal y, en definitiva, su autoestima. Los autores proponen una serie de actividades que permiten desarrollarlo entre las que se encuentran la comparación y el contraste, la realización de hipótesis o previsiones, la clasificación, la formulación y la respuesta de preguntas relevantes, el uso del humor, la búsqueda de información pertinente o la resolución de problemas.

Para su organización en el aula, se propone la realización de mapas estratégicos de pensamiento por escrito, con diferentes partes diferenciadas. Así, ante un problema cualquiera, podemos plantear por un lado la definición de este, las posibles soluciones existentes, las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, y terminar haciendo una valoración de estos para alcanzar un aprendizaje reflexivo antes de tomar una decisión o dar una respuesta.

Este tipo de aprendizaje parte de la premisa de que el pensamiento eficaz ayuda a los alumnos a que "aprendan más sobre los contenidos y sean capaces de aplicar de forma eficiente las destrezas de pensamiento en diversas asignaturas y contextos" (Swartz, 2013, p. 27). Entre los hábitos que según Swartz contribuirían a un pensamiento eficaz destacan los siguientes:

Persisting at task that requires thinking, managing impulsivity in thinking and acting, thinking flexibly, striving for accuracy and precision, thinking interdependently, listening with understanding and empathy, communicating with clarity and precision, responding with wonderment and awe, creating, imagining an innovating, taking responsible risks in thinking, finding humor, questioning and problem posing, applying past knowledge to novel situations, gathering data through all the senses, remaining open to continuous learning. (2010, p. 20)

Tanto Swartz y otros (2010) como Beyer (2001) tratan de hacer una división entre los tipos de pensamientos que se debería enseñar a los alumnos mediante tareas de pensamiento complejo distinguiendo entre los que se centran en la toma de decisiones, donde hay que elegir la mejor acción entre varias; los que requieren una “resolución de problemas”, donde hay que encontrar la mejor solución para un problema determinado; y los que se centran en la conceptualización, cuyo objetivo es la comprensión profunda. En cada materia de estudio predomina una de estas tareas, que a su vez emplea distintas combinaciones de destrezas, que se pueden sintetizar en procesar y ampliar la información, evaluar de forma crítica la información y argumentar.

#### ***7.3.2.4 El conexionismo, la flexibilidad cognitiva y el conectivismo***

Durante los años 80 se desarrolla el conexionismo o neoconexionismo, que trata de trasladar a la psicología cognitiva los incipientes avances en el conocimiento de las redes neuronales (Campanario, 2004, p. 93). Esta teoría se aplicó fundamentalmente a la didáctica de las ciencias partiendo de un “enfoque multidisciplinar” que relaciona campos aparentemente distantes como las matemáticas, la inteligencia artificial, la epistemología, la lingüística, la informática, la neurobiología y otros. Según esta teoría, cualquier sistema artificial de conexiones se reduce a un “modelo matemático basado en ciertas características de las células

neuronales, concretamente en las respuestas ‘todo o nada’ derivadas del potencial de acción, que son interpretadas como valores binarios de ceros y unos” (Caballero y Robles, 2005, p. 78). De este modo, se produce una cadena de retroalimentación similar a la que se produce en la arquitectura del sistema nervioso central.

Tal como exponen Rumelhart y McClelland (1986), el conexionismo supone una superación del modelo tradicional de la psicología cognitiva y propone un procesamiento complejo, con diversos cálculos y operaciones en paralelo y conectados, frente a una suma de procesos lineales y estancos.

Spiro (1988 y 2008), por su parte, desarrolla la teoría de la flexibilidad cognitiva partiendo del cognitivismo, el constructivismo psicogenético de Piaget y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. En esta propone un modelo de aprendizaje que oriente la adquisición de conocimientos a la resolución problemas y situaciones nuevas, frente a los enfoques tradicionales dirigidos por la linealidad, la regularidad y la homogeneidad:

Learning that has these characteristics of openness and plurality produces cognitive flexibility: the ability to adaptively re-assemble diverse elements of knowledge to fit the particular needs of a given understanding or problem-solving situation. In an ill-structured domain, one cannot fit the wide variety of real-world cases of a given type that will be encountered to the same “plaster-cast” knowledge structured. (Spiro y Jeheng, 2009, p. 169)

Para alcanzar esa flexibilidad cognitiva, Spiro recomienda evitar simplificaciones y partir de actividades de aprendizaje con representaciones múltiples de los contenidos contextualizadas en situaciones reales. Propone así una enseñanza basada en casos que permita construir el conocimiento a partir de la interconexión de los contenidos, en lugar de dividirlos en materias estancas.

Johnson-Laird desarrolla en los años 80 otra teoría que podemos situar a medio camino de la flexibilidad cognitiva y la neurociencia cognitiva, que denomina la teoría de los modelos mentales. Para ello, parte de una paradoja metacognitiva: la mente humana nunca va a ser capaz de desentrañar por completo cómo funciona su mente porque se encuentra limitada por esta. Siempre tendrá mayor complejidad el funcionamiento de la mente que cualquier planteamiento que se haga por media de esta para tratar de comprenderla.

No obstante, Johnson-Laird (2004, p. 187) plantea al menos tres niveles de operación mental: Las representaciones proposicionales, que es el lenguaje de símbolos que permite al hombre representar el mundo que le rodea –algo así como el lenguaje universal de la mente–; las imágenes o representaciones concretas de esas mismas cosas cuando son interpretadas desde un punto de vista particular; y los modelos mentales, que son las estructuras análogas del mundo que se reproducen bajo el prisma de nuestra mente, los cuales nos permiten operar y transformar la realidad desde nuestra percepción.

Pero la propuesta quizá más ambiciosa llega en la última década del siglo XX de la mano de George Siemens y Stephen Downes: el conectivismo, que surge como respuesta a la revolución social que provocan la informática e internet. Esta corriente alternativa explora las relaciones de la información en este mundo interconectado y cambiante, en el que se vincula e incluso se asimila el proceso de aprendizaje con la tecnología, el mundo de internet y las conexiones de redes.

Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing. (Siemens, 2005, p. 7)



En este sentido, Siemens (2005) entiende que el conectivismo está basado en la premisa de que la realidad cambia continuamente y, por tanto, también la información. Así, considera fundamental que el alumno aprenda a discernir en ese aparente caos la información importante de la que no lo es y que adquiera y perfeccione la competencia o capacidad crítica para asumir estos cambios, lo cual es tan importante como la propia información. Los principios que rigen el conectivismo son:

- Learning and knowledge rests in diversity of opinions.
- Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources.
- Learning may reside in non-human appliances.
- Capacity to know more is more critical than what is currently known
- Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.
- Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.
- Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities.
- Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision. (p. 8)

Siemens concluye que el aprendizaje ha dejado de ser un proceso interno e individual para convertirse en un proceso mediatizado por múltiples herramientas o mecanismos, que a su vez están conectados entre sí, lo que hace imprescindible centrar el proceso de aprendizaje también en estos para saber gestionarlos adecuadamente. Esta reflexión entronca con la metáfora de la aldea global, acuñada por Marshall McLuhan en los años 60 para referirse a las consecuencias de la globalización y la interconexión de los seres humanos a través de los medios de comunicación de masas, principalmente el cine, la televisión y los medios

audiovisuales; y que se ha enriquecido con la llegada de internet. Son cada vez más los autores que advierten del riesgo que genera la exposición indiscriminada del individuo –en nuestro caso del alumno– a estas tecnologías de la información, por lo que consideran que la enseñanza no debe limitarse a una instrucción técnica, sino que debe educar también sobre su uso crítico. Para ello identifican algunos de sus riesgos:

- La pseudoinformación (disponer de mucha información no significa estar más informado si no se ha dotado al sujeto de herramientas para seleccionar la información y para analizarla críticamente separando lo relevante de lo accesorio, tendencioso o manipulador).
  - La saturación de la información (la sobrecarga de información puede producir un efecto de saturación cognitiva, que impediría el aprendizaje).
  - La dependencia tecnológica (darle mayor valor al "saber cómo" que al "saber qué o por qué").
- (Suárez Rodríguez y Gargallo López, 2002, apartado 3).

Carr (2010) advierte que internet no solo ha producido cambios en el modo de acceder a la información, sino también en la forma de gestionarla y en los hábitos de lectura. Mientras el papel favorecería la lectura lineal, profunda, activa, concentrada y sosegada; las nuevas tecnologías y las redes sociales provocarían una lectura diagonal, superficial, pasiva, distraída por otras tareas y ávida de respuestas inmediatas. Un cambio que lejos de ser coyuntural, sería estructural debido a que la flexibilidad y plasticidad de la mente transformaría la forma de pensar y comprender el mundo. Algunos estudios neurocientíficos (Kim y otros, 2011; Derbyshire y otros, 2013; y Kühn y Gallinat, 2015; entre otros) apuntan que el abuso de las nuevas tecnologías, internet y las redes sociales pueden tener afecciones fisiológicas, como el debilitamiento de las conexiones neuronales o la alteración del proceso de liberación de dopamina en el cerebro –un neurotransmisor químico asociado a la motivación, el placer y la

recompensa–, provocando la pérdida de capacidad de atención y concentración o, en último extremo, actitudes adictivas y compulsivas.

L'Ecuyer (2014) señala igualmente que la sobreestimulación que conlleva muchas veces el uso de las nuevas tecnologías (con la realización de multitareas, la sobreexposición audiovisual, o el estado permanente de alerta y búsqueda) puede provocar un embotamiento del cerebro –un estado entre el aburrimiento y la ansiedad–, que lo hace más impulsivo, dispersa su atención y crea una dependencia de la fuente de estímulos externos, como se diagnosticada cada vez en más casos de adicción a las nuevas tecnologías.

#### **7.3.2.5 Teorías neuroeducativas y educación emocional**

La neuroeducación (del inglés *neuroeducation*), denominada también neurociencia educativa (*educational neuroscience*), neurodidáctica (*neurodidactic*), o con un sentido más amplio neurociencia cognitiva (*cognitive neuroscience*), ha suscitado un creciente interés durante las últimas dos décadas avivado sin duda por los avances en neurociencia, que han permitido contar con análisis cada vez más certeros y menos invasivos sobre el comportamiento del cerebro durante el aprendizaje.

Un buen ejemplo son los numerosos congresos, publicaciones, iniciativas y programas desarrollados alrededor de la neuroeducación tanto desde organismos públicos como desde universidades de prestigio, que han iniciado una carrera por liderar este nuevo campo, tal y como dan cuenta, por ejemplo, Ansari y otros (2012). Por supuesto, sería imposible abordar todo este nuevo panorama en unas pocas líneas, pero sí resulta interesante analizar algunos de los aspectos principales de esta nueva disciplina, así como algunos de los retos que comporta, para poder ponerlos más adelante en relación con nuestra propuesta didáctica.

La neuroeducación pretende aprehender la relación del cerebro y la mente durante la educación o el aprendizaje, por lo que suele referirse también a esta por la combinación de

palabras como mente, cerebro, educación y aprendizaje (en inglés *mind, brain, education y learning*). En este sentido se han desarrollado numerosos estudios en los últimos años aplicados a distintos casos, materias y tipos de alumnos, con especial énfasis en aquellos que presentan trastornos del aprendizaje o de rendimiento, como alumnos con dislexia, déficit de atención o superdotados.

Los estudios neurocientíficos han permitido comprobar que el cerebro no solo modifica su funcionalidad durante la experiencia vital y el aprendizaje, sino que también lo hace estructuralmente, lo que condiciona su comportamiento posterior ante cualquier experiencia. La neuroeducación analiza las partes que se activan en el cerebro durante los procesos de educación para establecer a partir de ahí medidas, estrategias o intervenciones que favorezcan el aprendizaje.

Most importantly, through the wide availability of non-invasive methods to image the functions of the human brain, such as functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI), Electroencephalography (EEG) and Near Infrared Spectroscopy (NIRS), to mention a few, it has become possible to measure which brain regions are involved in school-taught skills, such as reading and arithmetic, and how their neural correlates change over the course of learning and development. Recent studies have revealed that these changes are not restricted to brain function but can also be observed in the brain structure. (Ansari y otros, 2012, p. 106)

El desarrollo de la neuroeducación se enmarca dentro de un entusiasmo por la neurociencia en numerosas disciplinas, como la neurotecnología, la neuroeconomía o el neuromarketing, la neuroquímica, la neurofísica, la neuroanatomía o la neuropsicología entre otras neurociencias (Tallis, 2014, p.15), lo que ha llevado a algunos autores –especialmente a sus detractores–, a hablar de la neuromanía y de los neuromitos. Dos conceptos diferentes pero relacionados entre sí.

La neuromanía trata de aglutinar las exageraciones atribuidas a la neurociencia y la teoría de la evolución para explicar la conciencia humana, el comportamiento, la cultura y la sociedad. Según Tallis (2014), pese a la extraordinaria evolución de la neurociencia, esta ha ido acompañada de una falsa creencia: que la actividad del cerebro es condición suficiente para reducir a términos neuronales la conciencia humana y nuestro comportamiento diario. El autor habla de “castillos construidos en la arena” (p. 73) y alerta de los riesgos que conlleva asumir la parte por el todo y despreciar otros factores que también entran en juego. Además, critica el desprecio en el que muchas veces caen los estudios neurocientíficos hacia los avances desarrollados con antelación a esta disciplina. En el caso de la neuroeducación, por ejemplo, hacia la teorías de aprendizaje anteriores y la evolución metodológica.

Los neuromitos, por su parte, son aquellas teorías y afirmaciones que se han extendido rápidamente debido al entusiasmo por lo *neuro* –es decir, por la neuromanía– pese a no haber sido suficientemente contrastadas. Algo que ha llevado a una comunidad determinada a asumirlas como verdades científicas sin serlo. Entre los neuromitos en educación, algunos autores incluyen también aproximaciones teóricas que han contado con una gran repercusión, como la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner en 1983:

One prominent example of this are so-called ‘Neuromyths’. These are commonly held and articulated assumptions about brain function that directly contradict or are largely unsubstantiated by available evidence. For example, it is often thought that some people are ‘right-brained’ while others are ‘left-brained’ and that this has implications for the kinds of abilities that they can acquire. This assumption is directly contradicted by a vast amount of evidence showing that the brain activation during most cognitive processes involves both hemispheres and that communication between the cerebral hemispheres is a key component of neuronal processing. This neuromyth is often linked to another faulty assumption: the existence of learning styles or the notion that some individuals are better auditory learners, while others may excel if material is presented visually or kinesthetically. A recent, systematic

literature review suggests that there is currently no evidence to support the notion of learning styles. (Ansari y otros, 2012, p. 112)

En cualquier caso, incluso los más críticos reconocen que los estudios neuroeducativos aportan numerosas oportunidades para comprender mejor el proceso de aprendizaje. La neuroeducación permite mapear el cerebro, localizar las funciones del cerebro, definir cómo funcionan sus circuitos internos y cómo se transmiten los impulsos nerviosos, o ahondar en la evolución, la plasticidad y la flexibilidad del cerebro.

Para Gamo (2012), la neurociencia ha permitido controlar el impacto que tiene aspectos subjetivos del individuo, como la implicación emocional, la motivación, la curiosidad, la creatividad y la autoconfianza en el proceso de aprendizaje o la memoria al poner de relieve el efecto que tienen en el sistema límbico y en neurotransmisores como la dopamina y la acetilcolina. En este sentido, este autor señala que las ciencias cognitivas y las neurociencias permiten perfeccionar el proceso de aprendizaje, hacerlo más significativo y “desarrollar estrategias didácticas y metodologías más eficaces” (p. 7).

El desarrollo de técnicas no invasivas de digitalización cerebral y de obtención de neuroimágenes de la actividad cerebral –*computed tomography* (CT), *positron emission tomography* (PET), *magnetic resonance imaging* (MRI), *magnetic resonance angiography* (MRA), etc.– han permitido confirmar científicamente algunos de los postulados cognitivistas y constructivistas respecto al funcionamiento del cerebro durante la construcción del conocimiento, mediante mapas tridimensionales que han mostrado cómo responde el cerebro ante los estímulos en diferentes situaciones. Así, han demostrado, por ejemplo, la baja actividad cerebral de los estudiantes ante una clase magistral, o el incremento de esta ante elementos novedosos y participativos, como el uso del juego, la práctica diferenciada, el ejercicio o el arte.

En este sentido, aunque Gamo reconoce que de momento la pedagogía y las políticas educativas siguen dando la espalda a la ciencia, se muestra convencido de que el uso de las actuales técnicas neurocientíficas aplicadas al proceso de aprendizaje, adquisición y elaboración de los conocimientos servirá para optimizar el proceso cognitivo y “diseñar un contexto pedagógico y didáctico que nos permita aprender con todo nuestro potencial a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo” (p. 1).

Según Mora (2013), los estudios llevados a cabo en neuroeducación revelan, por ejemplo, la importancia de la emoción y la curiosidad en el aprendizaje, hasta el punto de que el autor los considera requisitos indispensables para que se produzca este. Algunas investigaciones han identificado además la repercusión que las emociones negativas (miedo, tristeza, ansiedad, estrés, etc.) y positivas (seguridad, felicidad, relajación, etc.) tienen en el cerebro, las primeras reduciendo la actividad cerebral y bloqueando el paso de la información y, las últimas, activando el cerebro, e intensificando la memoria y el aprendizaje.

Estas evidencias han permitido detectar las implicaciones que tiene la afectividad en el proceso de aprendizaje y diseñar nuevas estrategias para enganchar al alumno a partir de lo que se ha denominado una educación emocional (del inglés *emotional education*, *emotional learning* o *social and emotional learning*), tanto en el ámbito internacional (Immordino-Yang, 2015) como nacional (Bisquerra Alzina y otros, 2010, Mora, 2013). Esta línea no se circunscribe a las materias consideradas tradicionalmente más emotivas, sino que incluye también las que parecen a priori menos, como las matemáticas, ingeniería y física.

Mora (2013) plantea así una serie de estrategias para fomentar la curiosidad en el alumno en el aula y, con ello, su disposición a aprender, cuando esta no surge de forma espontánea:

- 1) Comenzar una clase con algo provocador, sea una frase, un dibujo, un pensamiento o algo chocante (...)
- 2) Presentar un problema cotidiano que lleve a despertar al alumno al principio de las clases (...)

- 3) Crear una atmósfera para el diálogo por parte de los alumnos en la que éstos se vean relajados y a gusto y no cuestionados sobre si sus preguntas son tontas o sin ningún interés.
- 4) Dar el tiempo suficiente para que algún alumno desarrolle un argumento y se vea con ello motivado a encontrar la solución ante los demás del problema que plantea.
- 5) (...) No preguntar sobre un problema, sino incentivar al estudiante a que sea él quien plantee el problema de forma espontánea. Ello estimula su propia querencia, autoestima y motivación personal.
- 6) Introducir en la clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa, complejidad, desconcierto e incertidumbre.
- 7) Procurar la participación activa del estudiante y su exploración personal.
- 8) En seminarios o clases prácticas procurar la participación activa del estudiante y su exploración personal.
- 9) Reforzar el mérito y el elogio ante una buena pregunta o resolución de un determinado problema.
- 10) Modular pero no dirigir la búsqueda de una respuesta por parte del alumno y menos proporcionar la resolución del problema. (pp. 77-78)



## 8. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras

Para realizar una aproximación a las teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras vamos a tomar como punto de partida la clasificación de Larsen-Freeman y Long (1991), que agrupan las más de cuarenta teorías existentes en tres grupos: innatistas o nativistas, medioambientalistas e interaccionistas. Esta clasificación sigue siendo una referencia, como pone de manifiesto su uso en obras posteriores como Moreno Fernández (2004 y 2007), que distingue entre teorías ambientalistas o contextualistas, nativistas o innatistas e interaccionistas; si bien añade las teorías variacionistas, centradas en las diferencias entre unas lenguas y otras.

La teoría de la variación está sirviendo para que la enseñanza de lenguas y el estudio de la adquisición no encuentren en la variabilidad un obstáculo, sino una base firme sobre la que construir sus estrategias. De hecho, ya se han presentado modelos de adquisición de segundas lenguas creados a partir de la noción de variación lingüística, entendida como la posibilidad de decir unas mismas cosas de modo diferente. (2007, p. 61).

### 8.1 Ambientalistas o contextualistas

Dentro de las teorías ambientalistas se incluyen aquellas propuestas que dan una mayor importancia en la adquisición de las lenguas extranjeras a los factores externos o ambientales, como principios mecánicos y acumulativos que determinan el aprendizaje del individuo, lo que sitúa sus planteamientos dentro de la corriente conductista de estímulo-respuesta. Esta es la base de algunos enfoques y métodos de aprendizaje que luego veremos, como el método audiolingual, que tuvieron su desarrollo principalmente durante la primera mitad del siglo XX.

Tal como señalan Larsen-Freeman y Long (1991), las teorías ambientalistas apenas han evolucionado en los últimos años y han sido superadas por teorías innatistas e interaccionistas

al no tener en cuenta los procesos cognitivos, si bien algunas teorías particulares sí que han contado con un desarrollo posterior y con postulados más sólidos. Entre estas últimas se encuentran algunas propuestas vinculadas a las teorías conexionistas, como el procesamiento distribuido en paralelo (PDP), de David E. Rumelhart, James L. McClelland y el grupo de investigación del PDP, que frente a los procesos acumulativos, predecibles y estancos, proponen procesos complejos en función de la frecuencia de estímulos del *input* con diversos cálculos y operaciones conectadas en paralelo.

El modelo de aculturación e hipótesis de la pidginización de John Schuman pone de relieve la influencia que algunos factores ambientales, como la distancia psicológica y social del individuo con los hablantes de la lengua meta, tienen en el aprendizaje de una lengua. Según recogen Larsen-Freeman y Long (1991), esta distancia psicológica tiene un sentido individual, que el autor identifica con factores como el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación o la permeabilidad del ego; mientras que la distancia social se relaciona con características de una comunidad, como el dominio o grupo social, el modelo de integración, el tamaño del grupo, su grado de acotamiento y cohesión, la concordancia cultural, la actitud entre los individuos o el tiempo de residencia previsto.

## **8.2 Nativistas o innatistas**

Las teorías nativistas o innatistas son aquellas que consideran que la clave del proceso de aprendizaje de las lenguas radica en las características innatas o biológicas del individuo. La principal teoría es la gramática universal de Noam Chomsky, entendida como una capacidad o talento innato para la adquisición lingüística que se completa durante los primeros años de vida por medio de *input* no necesariamente ricos. Aunque esta teoría se centra principalmente en la adquisición de la primera lengua, también se ha aplicado al análisis del aprendizaje de las segundas lenguas en cuestiones como la interlengua, la transferencia o la adaptación.

La gramática universal de Chomsky (1986) requiere también de una serie de estructuras básicas compartidas por todas las lenguas, que se denominan universales y que sirven de anclaje para que los individuos adquieran de forma natural la gramática nuclear de cualquiera de ellas, frente a la gramática periférica, que se adquiere de forma posterior y menos espontánea. Esta distinción y progresión es la base del desarrollo curricular no solo de las primeras lenguas, sino también de las lenguas extranjeras.

La gramática generativa entiende que el ser humano tiene una capacidad innata o genética para el lenguaje y que se concreta mediante su exposición a situaciones comunicativas. Supone así una superación del conductismo, puesto que el proceso de aprendizaje deja de ser predecible y computable mediante la simple repetición, imitación o transferencia sistemática de reglas, y encuentra acomodo en el cognitivismo y el constructivismo, donde el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa se vincula con procesos psicológicos internos, aunque estén provocados por la interacción social del individuo.

Otra de las teorías nativistas más valoradas es la de la monitorización de Stephen Krashen, que surgió en un principio como un modelo de actuación –el enfoque natural, que luego veremos– y que asume ya de forma decidida las teorías cognitivistas de aprendizaje. Krashen distingue entre adquisición lingüística, entendida como el resultado inconsciente de la participación del individuo en intercambios comunicativos reales, y el aprendizaje lingüístico, que surge como resultado de un proceso consciente en un contexto de enseñanza formal dirigido a conocer principalmente las reglas gramaticales. A partir de esta distinción, Krashen señala dos hipótesis, una vinculada con la adquisición, según la cual existe un orden predecible de adquisición de estructuras y reglas gramaticales, y otra con el aprendizaje, según la cual los aprendices pueden controlar sus producciones lingüísticas e incorporar las nuevas estructuras mediante una especie de monitor que se activa cuando se reúnen tres condiciones básicas: que

el alumno haya tenido tiempo suficiente para aprender y aplicar una regla, que haya conseguido deducir su forma y que haya asimilado esa regla.

Krashen señala otras hipótesis que afectan al aprendizaje, como el *input* comprensible, según el cual el aprendiz debe ser expuesto al mayor número de *input* controlados y adecuados a su nivel, y la hipótesis del filtro afectivo, que destaca la importancia de factores personales en el proceso de aprendizaje como la actitud, la motivación, las emociones, el afecto, la aptitud, el uso de la primera lengua o la edad del aprendiz.

La principal crítica a la teoría de la monitorización de Krashen ha sido la imposibilidad de demostrar científicamente la diferencia entre adquisición y aprendizaje, así como la débil barrera que separa una de otra. Por otro lado, la importancia que esta teoría confiere al *input* externo ha llevado a cuestionar su carácter nativista, y a encuadrarlo dentro de las teorías ambientales o incluso interaccionistas, tal como destacan Larsen-Freeman y Long (1991).

### 8.3 Interaccionistas

Las teorías interaccionistas explican el aprendizaje de la lengua por la suma de las condiciones innatas y ambientales, lo que supone no solo una fortaleza como podría parecer a simple vista, sino también una debilidad. A mayor amplitud de variables y causas, mayor dificultad también de comprobación, según destacan Larsen-Freeman y Long (1991). Además, la falta de concreción ha llevado a incluir aquí teorías muy heterogéneas vinculadas a distintos ámbitos como la psicolingüística experimental, la psicología cognitiva, la teoría social, cognitiva y lingüística, el análisis del discurso, la pragmática o la comunicación, entre otras.

Como su nombre indica, estas teorías se centran en los procesos de interacción que se producen entre los hablantes y que, según sus defensores, condicionarían el aprendizaje y la producción lingüística. De este modo, los hablantes modificarían sus producciones no solo en función de sus conocimientos innatos o adquiridos, sino también de las características de sus

interlocutores, por lo que esa interacción se convertiría en un elemento crucial del aprendizaje. “Las teorías interaccionistas intentan explicar la adquisición teniendo en cuenta que la interacción personal afecta a la percepción y la producción de la lengua adquirida y que, en su análisis, deben manejarse principios psico-socio-lingüísticos y pragmáticos” (Moreno Fernández, 2007, p. 59).

Una de las teorías interaccionistas más valoradas es la de Thomas Givón, que trata de explicar los cambios lingüísticos –incluidos los que se producen durante la adquisición de una lengua– mediante un análisis sintáctico funcional tipológico, entendiendo que el cambio sintáctico es el resultado de una serie de principios psicolingüísticos y pragmáticos que se producen en el discurso humano en función de la situación comunicativa. Otra propuesta reconocida es la de Michael Long, centrada en analizar la influencia que tienen las conversaciones de los aprendices, tanto cuando se producen con otros compañeros de un nivel similar como cuando tienen lugar con hablantes con una competencia muy diferentes, como sucede, por ejemplo, cuando un aprendiz interactúa con un hablante nativo o bilingüe.

Estas teorías y modelos han contado en los últimos años con distintas reformulaciones y ampliaciones en función de los niveles a los que se refieren (fonético, gramatical, sintáctico, discursivo, etc.), de los aspectos en los que se centran (sociolingüísticos, psicolingüísticos, interlingüísticos, etc.) y de otros enfoques (socioculturales, competenciales, nocio-funcionales, comunicativos, etc.). Así, han surgido también algunas teorías más centradas en la comunicación lingüística que en el propio lenguaje, las denominadas teorías comunicativas, cuyo germen estaba ya en la dicotomía del estructuralista Ferdinand de Saussure entre lengua y habla, y de una forma más nítida en los actos de habla de John Searle. El lenguaje, es decir, el sistema, sería el objeto de la lingüística mientras que los actos de habla, es decir, el uso del lenguaje, sería el objeto de las teorías de la comunicación.

Martínez Celis (2013), dentro ya de las teorías pragmáticas –que ponen el foco en el uso del lenguaje–, plantea la convergencia de todas estas teorías en una sola, por cuanto la comunicación es la función primordial de la lengua. Según esta investigadora, una de las propuestas más influyentes en la enseñanza del español como lengua extranjera, es la de Robert Craig (1999), redefinida por Algarra (2009), que propone revisar la evolución de la lingüística desde una perspectiva más didáctica, como una confluencia de tradiciones.

Así identifica una tradición retórica, entendida como el arte práctico del discurso; una tradición semiótica, que parte del estructuralismo y se centra en los signos lingüísticos o de otro tipo; una tradición fenomenológica, que trata de explicar la interacción y la comunicación de un modo filosófico y racional a partir de la conceptualización del proceso comunicativo como fenómeno; una tradición cibernética, que aborda el lenguaje como mensaje en sí mismo en un sistema complejo de sistemas y redes por los que se transmite la información –revalorizada en los últimos años al hilo del desarrollo de las tecnologías de la información–; una tradición socio-psicológica, más centrada en los comportamientos sociales y los intercambios de conocimiento durante el proceso de comunicación que en los propios signos –es decir, en el sistema–; y una tradición sociocultural, en la que el lenguaje reproduce patrones compartidos por una comunidad. Martínez Celis (2013) añade todavía una tradición crítica, según la cual no basta con que el lenguaje asimile estos modelos y órdenes sociales, sino que requiere “que los comunicadores articulen, cuestionen y discutan abiertamente sobre el mundo objetivo, las normas morales y las experiencias internas” (p. 42) mediante un proceso reflexivo y metacognitivo que les permita neutralizar tensiones como la presión social, la sociedad de clases, la manipulación o la opresión.

Para terminar, cabe destacar que las tecnologías de la comunicación y más recientemente las redes sociales han generado una auténtica revolución lingüística de consecuencias aún impredecibles en la que es el propio lenguaje –más que su aprendizaje– el que parece haber

entrado en una transformación vertiginosa. Basta reflexionar un instante sobre los códigos, símbolos, errores ortográficos y abreviaturas que se han generalizado tanto en español como en otras lenguas –estén más o menos admitidos– en estos nuevos canales, tal como apuntaban ya hace una década y media algunos autores.

Por otra parte, y retomando la frase de Marshall McLuhan: «El medio es el mensaje», nos hallamos ante una ingente sucesión de avances tecnológicos que no se adaptan a la lengua sino que motivan que la lengua se adapte a ellos (ejemplos palpables los encontramos en los ordenadores, más concretamente en el chateo o en la mensajería que contienen los teléfonos móviles), y decimos esto ya que las restricciones espaciales hacen que la lengua se deforme, y consecuentemente, la enseñanza de la lengua y la literatura se convierta día a día en una tarea cada vez más ardua. (López Valero y Encabo Fernández, 2001, pp. 205-206)

## 9. La didáctica y la enseñanza

La didáctica tiene una doble finalidad: una teórica, dirigida a la reflexión, comprensión y profundización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y otra práctica encaminada a la elaboración de propuestas de acción e intervención en este proceso (Mallart, 2001). En este sentido, la didáctica se encarga de articular la teoría y la práctica con el objetivo de perfeccionar este proceso educativo. No obstante, estas dos dimensiones no siempre se han complementado como cabría esperar.

Granata, Barale y Chada (2000) aseguran que la didáctica y la enseñanza han seguido muchas veces caminos divergentes e insisten en la conveniencia de reconducir la relación. En este sentido, ponen como ejemplo que las corrientes neoconductistas desarrolladas a partir de los años 60, centradas en el cambio y el logro de conductas en los alumnos, le dieron la espalda a los procesos favorecedores del desarrollo personal que postulaba la Escuela Nueva, e incluso a los procedimientos de transmisión de contenidos perfeccionados por la enseñanza tradicional. De la misma manera, pese al desarrollo y al respaldo que las propuestas didácticas derivadas de planteamientos cognitivos y constructivistas han tenido en las últimas décadas, como ha sucedido con el aprendizaje significativo de David Ausubel, estas han encontrado una fuerte resistencia para su integración en los planes curriculares y en el aula.

Contreras, citado por Granata, Barale y Chada (2000), señala al respecto:

La didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa y, sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica. (p. 46)



Siguiendo a Mallart (2001), el término didáctica, aunque ya había sido utilizado en relación con la enseñanza tanto en griego como en latín, adquiere su sentido actual en el s. XVII en dos obras: *Principales aforismos Didácticos*, publicada en 1629 por Wolfgang Ratke, y *Didáctica Magna*, publicada en 1630 por Jan Amós Comenio, en la que se recogen los principios científicos del arte o ciencia para aprender y enseñar. El término cayó después en desuso hasta que fue recuperado en el siglo XIX por Johann Friedrich Herbart para referirse a los procesos educativos e instructivos y, poco después, por Otto Willmann con un sentido más general, confundiéndolo con la pedagogía o ciencia global de la educación. Ya en el siglo XX, otros autores, como Jerome Bruner, redefinen el término centrándose en el carácter psicológico de la enseñanza, dentro de lo que se puede considerar como una teoría de la instrucción, pero finalmente se impone un sentido más general, en el que se integran, además del papel del profesor y el alumno, otros elementos como el material, el aula, los contenidos y su secuenciación, los objetivos, las competencias, la evaluación, etc. La tabla 3 recoge los tres enfoques más importantes de la didáctica según Mallart (2001):

Tabla 3

*Preguntas fundamentales y elementos que constituyen el ámbito de la didáctica*

<b>Enfoque de la didáctica tradicional</b>	<b>Enfoque de la didáctica moderna</b>	<b>Elementos del acto didáctico como acto de comunicación</b>
• ¿A quién se enseña?	• ¿Quién aprende?	• Alumno
• ¿Quién enseña?	• ¿Con quién aprende el alumno?	• Maestro
• ¿Por qué se enseña?	• ¿Para qué aprende el alumno?	• Objetivos
• ¿Qué se enseña?	• ¿Qué aprende el alumno?	• Contenidos
• ¿Cómo se enseña?	• ¿Cómo aprende el alumno?	• Metodología
	• ¿Con qué material didáctico?	• Recursos didácticos
	• ¿Desde qué condiciones?	• Prerrequisitos
	• ¿En qué ambiente?	• Vida del aula
	• ¿Qué, cómo y por qué evaluar?	• Evaluación formativa

Recuperado de Mallart (2001).

Por otro lado, además del concepto de didáctica general, referido a los principios generales que deben regir el proceso de enseñanza-aprendizaje, suelen considerarse otros dos tipos de didáctica: la didáctica diferencial o diferenciada, que se relaciona con la evolución, diversidad y características del individuo para realizar las necesarias adaptaciones para cada caso; y la didáctica especial o específica, que se refiere a los principios y métodos específicos de cada materia o disciplina de estudio.

Resultaría inabarcable también analizar pormenorizadamente la evolución y el estado de cuestión de la enseñanza, la didáctica general o las didácticas específicas de la lengua y la literatura, incluso si nos ciñéramos a las de la literatura española y su enseñanza como lengua extranjera, en la que se centra este trabajo. No obstante, consideramos indispensable hacer una aproximación a todas estas para encuadrar posteriormente nuestra propuesta didáctica.

## 9.1 Evolución de la enseñanza

La enseñanza, entendida como transmisión de conocimientos, está inevitablemente vinculada a los orígenes de esos conocimientos, los cuales marcan a su vez la periodización de las edades del hombre. Así, la Prehistoria, que termina con el descubrimiento de la escritura, se divide en el Paleolítico y el Neolítico –antigua y nueva Edad de Piedra–, que se refieren a la construcción de instrumentos con piedra tallada y pulida respectivamente, o la Edad de Los Metales al uso progresivo del cobre, el bronce y el hierro.

No obstante, las primeras constancias de prácticas propiamente educativas pertenecen a la Edad Antigua –en el segundo y el primer milenio antes de Cristo– y se localizan principalmente en las culturas china, india, egipcia y hebrea, relacionadas con la transmisión de conocimientos espirituales, ceremoniales, culturales y técnicos. El modelo humanista o humanístico, que es el que se impone en Occidente, aparece en Grecia a partir del siglo V a. C. con las *paideias* griegas (traducido como educación), que Jäger (1995) define como un proceso

de transmisión de valores y saberes técnicos para la formación cívica de los niños que incluía nociones de gramática, retórica, poesía, filosofía o matemáticas. Junto a este concepto encontramos la figura de sofistas como Sócrates que, según el mismo autor, es “el fenómeno pedagógico más formidable de Occidente” (citado en Guyot, 2000, p. 45).

La transmisión de estos saberes tuvo su continuación en el imperio romano bajo el concepto *humanitas*, impulsado en el siglo I. a. C por Marco Tulio Cicerón, y por las escuelas romanas. De su continuidad da cuenta tres siglos después Aulo Gelio en *Noches Áticas*, donde se refiere a estas de la siguiente forma: “Llamaron *humanitas* a lo que, con poca diferencia, los griegos llaman *paideia*, y nosotros instrucción e iniciación en las artes liberales” (citado en Paradinas Fuentes, 2009, p. 144).

Con el final del imperio romano en el siglo V y la llegada de la Edad Media se produce un paréntesis en la evolución del modelo humanista, pero no una ruptura de la corriente educativa existente, ya que el cristianismo –consolidado durante el periodo anterior– toma el relevo filtrándolo, eso sí, con la doctrina moral cristiana. Es lo que dará lugar a la escolástica, que tratará de conciliar el conocimiento grecolatino, es decir, la razón, con los dogmas cristianos, la fe. Aún con ello, el papel de los monjes es fundamental para la conservación y transmisión del legado cultural clásico desarrollado en los *scriptorium* monásticos.

Dentro de esta corriente didáctica se enmarca también una forma de predicar basada en el uso de *sententiae* y *exempla*, que siguen los preceptos religiosos. Ambos modelos coincidían en presentar ejemplos y consejos de corte moralista, aunque los segundos contaban con un mayor desarrollo narrativo. Para ello, los religiosos compilaban y adaptaban textos didácticos de origen latino y árabe, a través de las cuales llegaba también respectivamente la influencia griega y oriental. Esta fórmula se promueve en los decretos del IV Concilio de Letrán de 1215, que animó a los clérigos a reforzar su preparación en los monasterios y poner sus conocimientos al servicio de la iglesia para el adoctrinamiento de los feligreses.

Alrededor de los centros de conocimiento creados en los monasterios y catedrales surgen las escuelas catedralicias, en las que se imparten materias como Teología, Apologética, Sagradas Escrituras y Derecho, siguiendo el esquema didáctico del sistema de estudios de las artes liberales que había ideado Severino Boecio. Muchas de estas escuelas van creciendo hasta convertirse a lo largo del siglo XIII en estudios generales, que son el germen de la institución educativa que mejor ha perdurado al paso del tiempo: la universidad. Esta fue regulándose mediante estatutos, como el que otorgó Alfonso X el Sabio a la de Salamanca en 1254, y mediante reconocimientos, como el que concedió a los títulos de esta el papa Alejandro IV.

El fenómeno de la universidad y la importancia de la educación del individuo se consolidan en la baja Edad Media y de forma especial en el Renacimiento, que supone –como su nombre indica– un renacer de la cultura, las artes y la ciencia. En España este florecimiento, aunque tardío, tiene un gran esplendor, de ahí que empiece a usarse la expresión Siglo de Oro para referirse al siglo XVI, ampliada después al siglo XVII para incluir a los grandes autores del Barroco. Otro concepto clave en esta época es humanismo, que reconoce al hombre como una pieza clave del desarrollo de la sociedad y del mundo, y al que era necesario educar en consecuencia, lo que favorece también la búsqueda de nuevos modelos educativos que den respuesta a sus necesidades e inquietudes.

Existe un gran vínculo entre humanismo y educación, pues esencialmente este movimiento fue una revolución pedagógica, considerado así por los más grandes humanistas, quienes dedicaron largos tratados a contraponer los métodos de la nueva educación que estaba emergente frente a la educación escolástica de tiempo anteriores”. (Martín Sánchez, 2009, p. 56)

De este modo, la educación cobra una relevancia especial, que se ve reforzada por el aumento de los programas de estudio que los privilegios reales otorgan a la universidad, así como por el aumento de su autonomía y de las dotaciones económicas.

Los siglos XVI y XVII están marcados además por la Reforma Protestante de Lutero y la Contrarreforma. Si la primera plantea como ideal la instrucción elemental gratuita a cargo de los municipios y el Estado –acercándose así a posturas humanísticas–, la Contrarreforma responde promoviendo también una enseñanza primaria popular y gratuita con escuelas dedicadas a la enseñanza de las clases pobres a través de órdenes religiosas que tiene como objetivo difundir dogmas de fe, pero que abarcan muchas otras materias.

En esta Europa convulsa destacó el pedagogo checo Jan Amós Komenský, Comenio, que está considerado el padre de la didáctica y la pedagogía por la importancia que concedió a la educación en el desarrollo del hombre y por su *Didáctica magna*, publicada por primera vez en 1630. Esta obra, que apostaba por un método cíclico de instrucción en el que se graduaban y repetían los contenidos en función del nivel del alumno, renovó la tradición pedagógica general y se considera todavía hoy una obra precursora de la didáctica general, “cuya influencia se proyectó hasta bien entrado el siglo XX” (Ruiz, 2011, p. 14).

La familia de Comenio perteneció a una modesta iglesia fundada en 1547 por Rehor y basada en las ideas reformistas del sacerdote y teólogo Jan Hus –al que Comenio debe su nombre– que defendía una iglesia sencilla, primigenia y austera. Una visión crítica que fue rápidamente perseguida por los poderes y gobiernos católicos, a los que Comenio combatió con una labor educativa, que le llevó a recorrer gran parte de Europa. Incluso se le considera el impulsor del libro de texto ilustrado, que usó como vehículo para impedir la desaparición del protestantismo en la actual República Checa.

La Contrarreforma, por su parte, “trató de impulsar la instrucción y educación popular para prevenir a los católicos contra las nuevas corrientes religiosas que predicaban los protestantes” (Martín Sánchez, 2010, p. 218). Entre estas órdenes se encontraban, por ejemplo, las Escuelas Pías de San José de Calasanz y las Escuelas Cristianas de San Juan Bautista de la Salle, pero destacó la Compañía de Jesús, que creó multitud de colegios y centros educativos.

Según recopila Martín Sánchez (2010), “en 1556 poseían 39 colegios repartidos en siete naciones europeas y la India; en 1580 el número había aumentado hasta 140; 245 colegios existían ya en 1600; en 1615, 372, y en 1626 tenían un total de 444 más 56 seminarios eclesiásticos abiertos a seculares” (p. 228). Pero más allá de la cantidad, tuvo un valor especial su preocupación por el modelo pedagógico, muy centrada en el alumno y la formación autodidacta, como la de su fundador Ignacio de Loyola.

Otro documento que gozó de gran influencia en la época fue el *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, publicado en 1599 por Jacobo Dominichi, que fue el sistema pedagógico adoptado por los colegios jesuitas y que sirvió de ejemplo para otros compendios posteriores. Esta publicación establecía el currículo de los estudios inferiores y estudios superiores –los primeros centrados en Gramática, Humanidades y Retórica; y los últimos en la formación filosófica y teológica–, en la cual ya se hacía referencia a cuestiones metodológicas, del contexto de la clase e incluso del aprendiz. “Se concede importancia a la higiene personal, a las condiciones materiales y ambientales de las aulas y a la singularidad y peculiaridad de cada alumno, pidiendo a los maestros que se adapten en la medida de lo posible a las posibilidades y características de cada uno de los alumnos” (Martín Sánchez, 2010, p. 230). De la importancia que tuvo la educación jesuita da cuenta el vacío que dejó su expulsión de distintos reinos durante la segunda mitad del siglo XVIII y la supresión de la Compañía de Jesús decretada en 1773 por el papa Clemente XIV.

En el siglo XVII se encuadra también una corriente pedagógica reaccionaria conocida como realismo pedagógico, que trató de superar la sumisión al texto y al hecho cultural del humanismo para dotar de mayor funcionalidad al aprendizaje. Uno de los principales representantes fue Wolfgang Ratke, consagrado a la pedagogía por consejo de Francis Bacon y que presentó en 1616 un memorial de reforma educativa donde se comprometía “a mostrar un método universal para la enseñanza rápida y universal de las lenguas, las artes y las ciencias

(...) fundamentado en la graduación y la reiteración del ejercicio práctico, de tal modo que se suavizaría el esfuerzo de los alumnos y profesores, prescindiendo de la memoria y desarrollando la inteligencia de cada uno” (Martín Sánchez, 2009, p. 59).

Con la llegada de la Ilustración como movimiento cultural europeo, que surge en Francia a finales del siglo XVII y se extiende por Europa a lo largo del XVIII, se comienza a cuestionar la educación tradicional y se “van asumiendo progresivamente las perspectivas racionalistas, empiristas y utilitarias propias de la Ilustración” (Martín Sánchez, 2009, p. 60). Las ideas ilustradas persiguieron la mejora de la sociedad a través, principalmente, de la educación del pueblo, por lo que el término educación empezó a acompañarse del concepto de universalidad, aunque no pasó de ser una utopía. El conocido también como Siglo de las Luces estuvo marcado por una vorágine de planes, reformas y proyectos educativos que contaron con el favor de la prensa y las organizaciones sociales, económicas y culturales, en torno a los que se crearon importantes centros culturales, como museos y reales academias. En el caso de España se constituyeron, por ejemplo, la Real Academia de la Lengua Española fundada en 1713, o la Real Academia de la Historia, en 1738.

Los cambios más significativos en la práctica llegaron en la segunda mitad del s. XVIII y sobre todo en el siglo XIX con la Revolución Industrial, que urgió la necesidad de tener una población bien formada. Fue entonces cuando se dieron los primeros pasos para generalizar la educación pero con un motivo claramente práctico: formar mano de obra al servicio de la revolución que se estaba produciendo. Se establece así un modelo de educación centrado principalmente en la instrucción y la transmisión de contenidos y destrezas de una manera magistral, unidireccional y estandarizada, es decir, de una forma homogénea para todos. Es lo que se conoce todavía como modelo educativo tradicional.

Las ideas del progreso y democracia favorecieron durante la segunda mitad del siglo XIX y el comienzo del siglo XX la progresiva universalización de la educación como una marca de

madurez social y de compromiso, lo que impulsó el desarrollo de un sistema educativo que se ha prolongado hasta nuestros días. No obstante, como veremos a continuación es el periodo en el que el modelo tradicional recibe también una mayor contestación.

Algunos sociólogos y pedagogos actuales insisten – normalmente con un sentido crítico– en la deuda que los sistemas educativos actuales siguen teniendo todavía con la Revolución Industrial:

Why are school systems like this? The reasons are cultural and historical. Again, we'll discuss this at length in a later chapter, and I'll say what I think we should do to transform education. The point here is that most systems of mass education came into being relatively recently –in the eighteenth and nineteenth centuries. These systems were designed to meet the economic interests of those times– times that were dominated by the Industrial Revolution in Europe and America. Math, science, and language skills were essential for jobs in the industrial economies. (Robinson y Aronica, 2009, p. 35)

Esa misma idea podemos verla en el manifiesto por una nueva escuela publicado por Seth Godin (2012), que considera el nacimiento de la escuela pública como una doble respuesta a la nueva economía industrial: la de formar trabajadores y consumidores.

The common school (now called a public school) was a brand new concept, created shortly after the Civil War. “Common” because it was for everyone, for the kids of the farmer, the kids of the potter, and the kids of the local shopkeeper. Horace Mann is generally regarded as the father of the institution, but he didn't have to fight nearly as hard as you would imagine because industrialists were on his side. The two biggest challenges of a newly industrial economy were finding enough compliant workers and finding enough eager customers. The common school solved both problems. (p.11)



## 9.2 Métodos alternativos de enseñanza

Aunque el método tradicional de enseñanza ha sido el predominante en la práctica educativa, desde sus orígenes ha estado acompañado de corrientes alternativas dirigidas a abrir nuevos horizontes y romper la estandarización y unidireccionalidad. Frente al aprendizaje mecánico en el aula, Aristóteles defiende el peripatetismo, una doctrina filosófica que apuesta por alcanzar la razón en un ambiente natural mientras el maestro y el discípulo deambulan y dialogan. Por su parte, Horacio defiende la fórmula *docere et delectare*, que trata de aunar la enseñanza con el placer, sobre todo a través de la literatura. Dos corrientes que se mantienen con menor o mayor intensidad hasta la Edad Moderna.

La Revolución Francesa –que suele considerarse el final de esta– trajo también consigo una revolución del concepto de educación gracias a la importancia que le otorgaron algunos de sus principales filósofos. Jean-Jacques Rousseau, en su obra *Emilio, o de la educación* muestra las claves para educar al ciudadano partiendo de que el hombre es bueno por naturaleza y que es la sociedad la que lo corrompe. Más allá de este planteamiento, esta obra supone un giro liberal en la educación de los individuos, puesto que no aspira a “imponerles una cultura determinada, sino ayudarles a desarrollar sus potencialidades naturales de acuerdo con sus intereses, consiguiendo de este modo eliminar, o al menos disminuir, las desigualdades sociales” (Paradinas Fuentes, 2007, p. 134). Además, supone un gran paso hacia la universalización de la educación –como reclaman los ilustrados– abriéndose a todos los ciudadanos, independientemente de su origen, aunque sigue relegando a la mujer a una educación subordinada a los padres y al marido.

Aun con todo, es durante los últimos años del siglo XIX y, sobre todo, durante el siglo XX, cuando se produce una renovación instruccional gracias al auge que alcanzaron algunas corrientes pedagógicas liberales que apostaron por una educación dirigida a la emancipación del individuo y a la transformación de la sociedad. Así, el pragmatismo o pedagogía progresista

–encabezada en Estados Unidos por John Dewey–, o el krausismo en Europa –que debe su nombre al alemán Karl Christian Friedrich Krause–, promovieron la libertad de cátedra, el papel activo del alumno en el aula como base de la práctica educativa y la eliminación de los dogmas oficiales y religiosos.

Estas tendencias, englobadas bajo la etiqueta Escuela Nueva, calaron principalmente en España a través de la Institución Libre de Enseñanza, un proyecto educativo que fue fundado por una serie de intelectuales, entre los que se encontraba Giner de los Ríos, como reacción al dogma oficial político y religioso del momento, especialmente al decreto Orovio de Cánovas del Castillo en 1875, que suspendió la libertad de cátedra en España en los casos en que atentara “contra los dogmas de fe”.

Esta institución apostó como contraposición por una enseñanza centrada en el alumno, y no en el contenido o el profesor.

Pero de todos los medios educativos hay uno al que Giner presta especial atención; es lo que él llama el método intuitivo, que no puede confundirse simplemente con una enseñanza empírica; en él entra la observación sensible, desde luego, pero también la introversión, el pensar por cuenta propia, el estímulo de la actividad crítica y creadora y el desarrollo del elemento racional con sentido de responsabilidad, el impulso hacia el trabajo propio y personal, alimentando toda clase de iniciativas sanas y enriquecedoras de la personalidad, etc. En una palabra, todo aquello que contribuya a que el alumno perciba intuitivamente el contenido de la enseñanza a través de la realidad y no por medio de abstracciones y generalizaciones cuyo sentido resulta a veces difícil de precisar. (Abellán, 1996, p. 432)

En la Institución Libre de Enseñanza y especialmente en la metodología de Giner de los Ríos está ya el germen de algunas de las teorías del aprendizaje y las propuestas pedagógicas que más interés han concitado en la segunda mitad del siglo XX, aunque la falta de una base

teórica y experimental han negado a este pedagogo el lugar que ocupan otros psicólogos posteriores. Basta leer un fragmento del discurso inaugural del curso del curso 1880-1881 en la Institución Libre de Enseñanza para encontrar algunas de estas ideas pioneras:

Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y el tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección, o al alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos, un círculo poco numeroso de escolares activos que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración con la obra del maestro. Vedlos excitados por su propia espontánea iniciativa, por la conciencia de sí mismos, porque sienten ya que son algo en el mundo y que no es pecado tener individualidad y ser hombres” (Giner de los Ríos, 1973, p, 107)

La Institución Libre de Enseñanza se convirtió en un vivero de intelectuales, artistas y científicos que favoreció el desarrollo cultural y social del país durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, aunque esta evolución se vio truncada por la Guerra Civil y la posterior dictadura franquista. En el resto de Europa, la primera mitad del siglo también estuvo marcado por los acontecimientos bélicos de las dos guerras mundiales, después de las cuales se inició una progresiva consolidación y universalización del sistema educativo, estimulado por la necesaria reconstrucción económica, social e industrial del viejo continente. Algo similar a lo que sucedió en Estados Unidos, en este caso acuciado por la guerra fría. Una coyuntura que, según diversos autores, propició también un *boom* de teorías y metodologías educativas encaminadas a superar el modelo tradicional y renovar la práctica educativa.

In the 1950s, two developments outside the fields of education and psychology played an important role in establishing momentum for increased instructional theory research. First, the post World War II baby boom presented a challenge to the existing educational system. Within a very short period in the early 1950s, schools were forced to absorb a significant increase in students, necessitating rapid changes in instructional methods. Second, in 1957, the Russians launched Sputnik, shattering the comfortable image of American educational and technological superiority and calling into question the adequacy of contemporary methods of instruction. In response to the perceived challenge, the United States government increased its interest in and funding of research and development of new curricular and teaching methods. (Tennyson, 2010, p. 2)

Este auge de metodologías alternativas o experimentales para superar la enseñanza tradicional se ha intensificado durante las últimas décadas, aunque más en unos países que otros, y dentro de una creciente competición por renovar los sistemas educativos y mejorar los resultados de los índices de educación que no siempre refleja la realidad del aula, mucho menos dinámica. Propuestas como el aprendizaje basado en proyectos (del inglés *project-based learning*), el aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*), las escuelas creativas (*creative schools*), el pensamiento de diseño (*design thinking*), la gamificación (*gamification*), la educación basada en la tecnología (*technology-enabled education*) o el aula invertida (*flipped classroom*) son solo algunos de los ejemplos más conocidos de una corriente innovadora que tiene como objetivo repensar la educación.

Estas propuestas tienen cada vez más eco gracias al éxito mundial que han recibido sistemas educativos, especialmente en países como Finlandia, Suecia, Canadá o Corea del Sur; y a la labor de plataformas y redes educativas, como *changemaker schools*, que ponen en contacto y difunden experiencias alternativas en las que se priorizan cuestiones como la cooperación, la empatía, la creatividad, la imaginación o la resolución de los problemas sobre

la adquisición de los conocimientos. De estas experiencias también se hacen eco pedagogos influyentes, como sucede a nivel internacional con Robinson y Aronica (2015); o en España con Bona (2016).

Washor y Mojkowski (2013) señalan que para comprometer a los alumnos con el aprendizaje es necesario abrir las aulas al mundo real del estudiante aportándoles experiencias relacionadas con los que estos hacen fuera, en lugar de separar ambas realidades con currículos academicistas y rígidos, que se suman a otras barreras físicas y sensoriales, como las paredes del aula y los timbres, que separan unas lecciones de otras, y a estas de los intereses del alumno.

En la misma línea, Robinson y Aronica (2015) apuestan por una educación emocional que convierta la educación en un proceso flexible y creativo que conecte la materia de estudio con las habilidades personales y la realidad que los estudiantes viven fuera del aula. Para ello proponen un aprendizaje creativo (del inglés *creative learning*), que sitúe al individuo en el centro de la educación y que desvíe el foco desde lo que denominan el mundo exterior del alumno, que se concretaría en asignaturas estancas, hacia su mundo interior:

The conventional academic curriculum is focused almost entirely on the world around us and pays little attention to the inner world. We see the results of the every day in boredom, disengagement, stress, bullying, anxiety, depression, and dropping out. These are human issues and they call for human responses.

As we argue in the Element books, what people contribute to the world around them has everything to do with how they engage with the world within them. There are some things that we want all students to know, understand, and be able to do as result of their education. But they also have their own unique patterns of aptitudes, interests, and disposition. Education must attend to those too. Making education personal has implications for the curriculum, for teaching, and for assessment. It involves a transformation in the culture of schools. What does that look like in practice? (Robinson y Aronica, 2015, posición 915)

Todas estas propuestas tratan de superar el aprendizaje como un proceso estandarizado y unidireccional al que el alumno debe adaptarse, para convertirlo en un proceso flexible y dinámico que se adapte a la circunstancias, intereses, modos y tiempos del alumno, proponiendo nuevos equilibrios en la relación entre el profesor, el alumno y el entorno, y entroncando con los resultados de los estudios neuroeducativos. Kohonen, citado en Nunan (2004), enumera algunos de los rasgos que comparten estas experiencias innovadoras:

- Encourage the transformation of knowledge within the learner rather than the transmission of knowledge from the teacher to the learner.
- Encourage learners to participate actively in small, collaborative groups (I see group and pair work as important, although I recognize that there are many contexts where class size makes pair and group work difficult).
- Embrace a holistic attitude towards subject matter rather than a static, atomistic and hierarchical attitude.
- Emphasize process rather than product, learning how to learn, selfinquiry, social and communication skills.
- Encourage self-directed rather than teacher-directed learning.
- Promote intrinsic rather than extrinsic motivation. (p.12)

## 10. La didáctica y la enseñanza de la lengua y la literatura

Guillén Díaz (2012) señala que el estudio de la didáctica de la lengua y la literatura se puede abordar desde distintas perspectivas según afrontemos:

- a) los problemas planteados en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura en torno a la enseñanza/aprendizaje de las lenguas vivas.
- b) las diversas asignaturas en las que se especializa su objeto de estudio.
- c) los modelos que toma de otras ciencias y que sustentan o fundamentan las concepciones sobre la naturaleza de su objeto de estudio.
- d) las distintas concepciones que suponen las grandes líneas de investigación.
- e) las vertientes sincrónica y diacrónica. (p. 161)

Empezando por el final, la didáctica de la lengua y la literatura no se constituye como tal hasta los años 80, de forma paralela al surgimiento de la didáctica de las lenguas y las culturas de la mano del francés Robert Galisson, al que se atribuye también el concepto de la didáctica de las lenguas desligada ya de la lingüística y el de la didáctica de las lenguas extranjeras. Galisson (1990, pp. 108-110) defiende la autonomía de la didáctica de las lenguas y sus culturas gracias a su transversalidad con otras disciplinas, a la cohesión y coherencia interna que presenta, a las características específicas que la unen –independientemente de que también existan características diferenciadoras– y al progresivo anclaje de la materia correspondiente en los sistemas educativos.

En España, la materia Lengua castellana y literatura se implanta en la educación superior con la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), aprobada en 1983, y en la educación primaria y secundaria con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de

España (LOGSE), aprobada finalmente en 1990. Esta vino a sustituir a la Ley General de Educación de 1970, vigente desde la dictadura de Franco, que en Educación General Básica (EGB) se centraba en la lengua –aunque partiera para su estudio de textos literarios– y que en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) distinguía por una parte la materia de Lengua española, obligatoria en 1º de BUP, y por otro la de Literatura, obligatoria en 2º de BUP y opcional en 3º de BUP. En el Curso de Orientación Universitaria (COU), Lengua volvía a ser obligatoria, mientras que Literatura era optativa en la rama de Ciencias Sociales.

Hasta los años 80 la enseñanza de la lengua y la de la literatura contaban con dos didácticas específicas, la primera vinculada a la lingüística y la segunda a la historia, la teoría y la crítica literarias. Esta nueva disciplina se construye por tanto con transposiciones de otras disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la pedagogía o la didáctica general, como explican Mendoza Fillola (2003) y Camps y otros (2010).

La enseñanza de la lengua había seguido con anterioridad una concepción tradicional caracterizada, según Calude Simard, por:

- Insistencia en la función referencial de la lengua, que es vista en tanto útil de pensamiento para representar la realidad, mientras sus dimensiones interpersonales y afectivas permanecen en segundo plano.
- Enfoque magistral y de transmisión de la enseñanza, que considera el aprendizaje como mero proceso de captación de lo expuesto por el docente, a base de ejercicio y repetición.
- Utilización de técnicas de análisis gramatical, ejercicios y dictados, procediendo de las unidades más pequeñas a las más grandes.
- Visión normativa, que elimina y anatemiza socialmente cualquier variedad no estándar de la lengua.
- Hegemonía de la lengua escrita, adoptada como referencia del «bien hablar». (citado en Ruiz Bikandi, 2011, pp. 14 y 15)



Esta había sido la línea general de enseñanza de la lengua hasta la década de los 60 y 70, cuando las teorías lingüísticas estructuralistas y generativistas empiezan a cuestionar ese modelo tradicional:

La concepción tradicional de la enseñanza de la lengua mantiene implícita la idea de que el idioma es un contenido enseñable, una cosa que debe aprenderse aprendiendo sus elementos y las reglas que los relacionan: aprender la lengua, entonces, se reduce a aprender las palabras (que constituyen un repertorio cerrado, contenido en el diccionario), su pronunciación (cifrada en una serie de reglas) y su combinación (la gramática, también cifrada en una serie de reglas). Enseñar lengua, por tanto, equivale a enseñar el léxico, la fonética y la gramática del idioma y el aprendizaje de la lengua puede limitarse al estudio de los manuales de gramática, empleando los diccionarios como libros auxiliares. (Mendoza Fillola, 2003, p. 16)

La enseñanza de la literatura había estado subordinada tradicionalmente a la enseñanza de la lengua y no se empieza a considerar una materia propia hasta mediados del siglo XIX. La literatura española “se introduce por primera vez en nuestro país en el sistema educativo en 1866, y en el último año de los estudios secundarios” (López Valero y Encabo Fernández, 2013, capítulo 1.3.1, párrafo 18), destinada a “la enseñanza cronológica de la literatura de las obras de los clásicos, entendidos como espejo de una época” (Ruiz Bikandi, 2011, p. 15). Un enfoque historicista que comienza a renovarse también en la década de los 60 y 70 del siglo XX por influencia del análisis estructural del texto, que “inauguró nuevos modos de estudiar la literatura que han tenido una importante repercusión en la enseñanza” (Ruiz Bikandi, 2011, p. 15).

La convergencia de ambas disciplinas fue posible a partir de los años 80 gracias a la superación de los planteamientos tradicionales y a la evolución desde un enfoque prescriptivo y gramatical en el caso de la lengua, e historicista en el caso de la literatura, hacia enfoques cada vez más funcionales y comunicativos. No obstante, el carácter ecléctico de la didáctica de

la lengua y la literatura ha impedido que esta se emancipe totalmente de las disciplinas de las que procede y que disfrute de una perfecta comunión interna. De hecho, actualmente esta sigue sin constituirse como un área de conocimiento independiente en diversas lenguas y países.

No ayuda a responder esta cuestión la existencia de otras disciplinas culturales y artísticas que también se sirven del lenguaje, como puede ser el cine, los videojuegos o la música, y que tienen cada vez más protagonismo en el aprendizaje lingüístico. “Aunque tradicionalmente se ha tratado la lengua unida a la literatura, en los tiempos actuales es preciso asociar el término cultura a la enseñanza de la lengua” (López Valero y Encabo Fernández, 2013, capítulo 2, párrafo 1). La RAE (2012) define la literatura en su primera acepción como “arte que emplea como medio de expresión una lengua”, por lo que cabría preguntarse si esta abarca también otras expresiones artísticas que también hacen uso del lenguaje literario.

Tampoco lo aclara la diversidad de situaciones en las que se produce la enseñanza de la lengua y la literatura, por ejemplo en función contexto lingüístico y social en el que se imparte. Si esto es importante en cualquier materia, lo es aún más en este caso, donde la lengua es además de la materia objeto, el instrumento de enseñanza. El principal ámbito de aprendizaje de una enseñanza de una lengua y/o su literatura es, desde la perspectiva lingüística, el de la comunidad hablante de esta –sea o no su única lengua– y, desde la perspectiva social, el ámbito académico, si bien cualquiera de estos ámbitos o contextos pueden y suelen ser compartidos con otros.

Respecto al primero de ellos, aunque la enseñanza de la primera lengua (L1) sigue siendo irremplazable –puesto que es la lengua de comunicación–, en las últimas décadas se ha incrementado exponencialmente el aprendizaje de lenguas no nativas, tanto de segundas lenguas (L2), especialmente en territorios plurilingües y en zonas con alta tasa de inmigración, como de lenguas extranjeras (LE), debido a la globalización, la mejora de las comunicaciones y al incremento de los flujos migratorios.

Esto nos lleva a un nuevo dilema: si estas casuísticas requieren de didácticas de la lengua diferentes o si podemos hablar de la misma didáctica de la lengua con diferentes particularidades.

Pensar que cada «lengua» y cada tendencia de las anteriores requiere una «didáctica» diferenciada, a pesar de que todas ellas tienen lugar en el contexto escolar; nos conduciría hacia una didáctica de la lengua materna, una didáctica de las lenguas extranjeras y una didáctica de las segundas lenguas. Sin embargo, cabe preguntarse si esto ha de ser así necesariamente y también si es aconsejable que sea así. (Trujillo Sáez, 2007, p. 72)

También hay que tener en cuenta que el aprendizaje lingüístico no se produce solo en el ámbito educativo, sino también en otros, como el familiar, el público y el profesional, tal como destaca el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MECyD, 2002). La lengua, como instrumento social y comunicativo que es, se desarrolla en todos ellos, si bien de forma diferente atendiendo al contexto lingüístico. El aprendizaje de la primera lengua o lengua materna, tal como señala Trujillo Sáez (2007), suele desarrollarse inicialmente en el ámbito familiar, frente al de la lengua extranjera, que suele darse en el ámbito académico, aunque también puede producirse en una situación de inmersión, en cuyo caso cobra especial relevancia los ámbitos público y profesional. El caso de la segunda lengua varía todavía más dependiendo de las circunstancias del aprendiz-hablante.

Para Trujillo Sáez (2007), la combinación de estas variables da lugar a situaciones muy diferentes “tanto en el nivel de competencia comunicativa de partida en las lenguas de estudio de los estudiantes, como en los recursos a disposición para el estudio” (pp. 73). Por ello, este autor señala que, en todo caso, las didácticas diferenciadas o específicas deberían establecerse en virtud de las situaciones de aprendizaje, más que del ámbito lingüístico o social en el que se producen. Además, aunque reconoce tendencias propias en cada una de estas, como la

gramaticalización del currículo en la enseñanza de la L1, la atención en aulas de inmersión en la L2 o la descontextualización de la cultura en LE, insiste en que todas estas situaciones de aprendizaje comparten un mismo objetivo: el aprendizaje funcional de la lengua. “En este sentido, la finalidad del aprendizaje de la lengua en la escuela no puede ser el dominio del sistema lingüístico como fin en sí mismo, sino que ésta ha de estar más en relación con las funciones personales y sociales de la lengua” (Trujillo Sáez, 2007, pp. 73).

Cabe recordar además que estas situaciones no son estancas sino que se mezclan a menudo. Así, en una misma clase podemos encontrar alumnos de L1 compartiendo su aprendizaje con alumnos de L2 –aunque estos últimos puedan contar con clases de inmersión extra– e incluso, aunque sea menos frecuente, de LE. Una razón suficiente para cuestionar, según el mismo autor, la existencia de didácticas diferenciadas de la lengua y apostar, en cambio, por un enfoque comunicativo (que integre el aprendizaje por competencias y tareas, el currículo integrado, el aprendizaje cooperativo e interactivo y la utilización de las TIC) como estrategia de innovación para atender a todos los estudiantes.

Hasta ahora nos hemos centrado en los contextos de aprendizaje de la lengua, pero el de la literatura también varía. Así podemos diferenciar la literatura de la lengua materna, frente a la literatura de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Y lo mismo podemos decir respecto a los diferentes ámbitos sociales de adquisición de la competencia literaria, como el académico y el familiar, entre otros. La combinación de todos ellos, como pasaba en el caso de la lengua, da también lugar a una amplia casuística con diferentes tendencias que tampoco son unívocas.

Podemos distinguir así, por ejemplo, el uso de la literatura infantil de la lengua materna en el ámbito familiar frente a las obras recomendadas de la primera lengua o las lecturas graduadas en una lengua extranjera en el ámbito académico.

Para terminar, queda todavía sin responder la cuestión inicial: si podemos separar el aprendizaje de una lengua del de su literatura, es decir, si se trata de una misma materia o de

dos. A continuación vamos a hacer un repaso histórico de la enseñanza de esta o estas disciplinas distinguiendo los dos grandes contextos lingüísticos en los que se produce, como primera lengua y como segunda lengua o lengua extranjera; para adentrándonos después en algunos de los enfoques y métodos de enseñanza más interesantes para esta investigación. Empezamos por analizar el caso de la enseñanza de la lengua castellana y la literatura como L1, es decir, en los países hispanohablantes, que es la más habitual, aunque nos centraremos posteriormente en la enseñanza del español y de su literatura como lengua extranjera, que es el contexto del trabajo que hemos desarrollado.

### **10.1 La enseñanza del español como primera lengua**

La lengua nativa o primera lengua, como es el caso del español en los países hispanohablantes, es –desde un punto de vista académico– una materia instrumental, por lo que su aprendizaje es fundamental no solo como contenido, sino también para alcanzar “otros logros académicos, profesionales y personales” (López Valero y Encabo Fernández, 2013, capítulo 3.1, párrafo 2). Además, tal y como recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), “la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas” (MECyD, 2002, pp. 48 y 49). La lengua condiciona la forma en que percibimos e interpretamos el mundo, por lo que es todavía más importante promover un aprendizaje crítico que permita al alumno construir su conocimiento en base a sus propias creencias, ideas y sensibilidades; las cuales no tienen por qué coincidir con la opción mayoritaria del contexto en el que aprende. Cada individuo es, como dijo José Ortega y Gasset, la suma de él y sus circunstancias.

El origen de la enseñanza o transmisión de la lengua como forma de comunicación es tan antigua –y por lo tanto tan difícil de datar– como las propias lenguas, cuya primera constatación escrita en Oriente Medio puso fin a la Prehistoria en el cuarto milenio a. C, según la definición

clásica. No obstante, la reflexión sobre la práctica de su enseñanza cobró especial relevancia durante el periodo de esplendor de las lenguas clásicas, principalmente del griego y del latín.

De Aristóteles, Cicerón o Quintiliano (...) emanaron orientaciones y métodos sobre cómo proceder para usar mejor la lengua; técnicas y materiales de soporte para el aprendizaje de tal o cual aspecto de la lengua o de su uso que tuvieron gran predicamento y que constituyen lo que ha dado en denominarse el enfoque tradicional, la tradición pedagógica de la enseñanza de la Lengua”. (Ruiz Bikandi, 2011, p. 14)

Durante la Baja Edad Media se produce en Occidente un interés renovado por el aprendizaje de las lenguas propias y extranjeras debido a la evolución y estandarización que habían experimentado las lenguas romances en los diferentes reinos, pero también por aprender las lenguas clásicas –que ya no se hablaban– para acceder al conocimiento cultural e histórico que atesoraban. Este fenómeno tuvo lugar fundamentalmente en los centros religiosos, como las escuelas catedralicias, pero también en centros paganos, como la Escuela de Traductores de Toledo. Otra clave en la enseñanza de las lenguas fueron las gramáticas, que en el caso del castellano tuvo como hito la publicación en 1492 de la *Gramática de la Lengua Castellana*, del profesor Antonio de Nebrija, convertida en un manual de castellano tanto para nativos como para hablantes de otras lenguas que querían acercarse a esta por distintos motivos.

El interés posterior de los humanistas por el aprendizaje de las lenguas en general y por las lenguas romances en particular queda acreditado en obras como *El Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés, escrita sobre el año 1535, que tomaba como referencia la lengua oral, con instrucciones de uso relativas a la fonética, el léxico y el estilo. “El humanismo no era otra cosa que la pasión filológica, y esa pasión debía aprenderse y ejercitarse” (Mainer, 2014, p. 66).

Durante el siglo XVII se produjo un movimiento pedagógico relacionado con la Reforma Protestante denominado realismo pedagógico que, en el caso de la lengua, se centró en su

enseñanza como instrumento práctico de comunicación y de acceso al conocimiento. De ello dio cuenta la obra que Jan Amós Comenio consagró a la enseñanza de las lenguas: *Puerta abierta a las lenguas*, publicada en 1631 como un manual para el aprendizaje del latín a partir del checo, con una distribución en dos columnas que permitía comparar ambos idiomas. Esta obra se convirtió pronto en una referencia para otras obras dirigidas a la enseñanza del latín desde casi cualquier idioma, unas veces mediante la traducción directa y otros mediante la adaptación; y más tarde en un modelo para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera.

También fue trascendental la labor que durante el siglo XVII y comienzos del XVIII dedicaron los ilustrados a la enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras. El modelo de la Academia Francesa de la Lengua, que surgió en 1635, se extendió después a otras lenguas, como sucedió con la Real Academia Española (RAE), fundada en Madrid el año 1713 con el objetivo fijar y dar esplendor al español. En este siglo se incluyeron por primera vez en el currículo la enseñanza de lenguas extranjeras, aunque ello no conllevó una renovación metodológica. “Las técnicas y procedimientos que se utilizaron para la enseñanza de las lenguas modernas fueron las mismas que para la enseñanza del latín, espejo donde se miraron los primeros métodos de enseñanza de lenguas extranjeras” (Martín Sánchez, 2009, p. 61).

En la segunda mitad del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX se desarrolló el modelo tradicional o prusiano –recopilado en 1845 por William Sears–, que vino a consolidar algunas prácticas docentes puestas en práctica durante los siglos anteriores para el aprendizaje del latín como lengua culta y para las lenguas modernas. Así, se consolidó el enfoque prescriptivo de la enseñanza de la lengua, centrado en la memorización de vocabulario y de un conjunto de reglas gramaticales y sintácticas, apoyada en expresiones ejemplares sacadas casi siempre de los textos literarios, como si el objetivo final del aprendizaje de la lengua fuera capacitar al alumno para la comprensión e imitación del registro culto.

Hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX no se puede empezar a hablar propiamente de una renovación pedagógica en general y de la enseñanza de la lengua en particular, la cual se produjo desde un punto de vista teórico, científico y práctico, aunque no fueran siempre al unísono.

En esta orientación se elaboraron numerosos instrumentos para medir el rendimiento escolar de manera cuantitativa y para evaluar la incidencia de los métodos y de intervenciones didácticas en un proceso de pre-post test. No se cuestionaban los contenidos de enseñanza, que en el caso de la lengua seguían siendo mayormente tradicionales, aunque, por supuesto la renovación pedagógica aportaba ideas que todavía hoy pueden constituir puntos de referencia para una renovación de la enseñanza. (Camps, 2012, pp. 25-26)

En nuestro caso, el desarrollo de la didáctica de las lenguas avanza de forma subordinada –como rastrean López Valero y Encabo Fernández (2013) o Mendoza Fillola (2003) entre otros autores– a la evolución de la lingüística. “La científicidad venía dada por el rigor de los estudios lingüísticos y lo que debía hacer la enseñanza no era más que aplicar a las finalidades docentes los principios que emanaban de la lingüística” (Camps, 2012, p. 26). Esto convierte la didáctica de la lengua en una mera transposición del saber científico de la lingüística, entendida como un “proceso de adecuación (de unos contenidos) a los objetivos y a las situaciones de enseñanza” (Ruiz, 2011, p. 27) o en todo caso como una “reconfiguración didáctica”, según la denomina Claude Vargas (citado en Ruiz Bikandi, 2011), por el que los conceptos procedentes de las teorías lingüísticas se integrarían en una configuración teórica superando la simple amalgama e incluso la contraposición entre unas y otras.

Así, de un sistema centrado en la instrucción del lenguaje escrito a partir de modelos prescriptivos, se pasó durante las primeras décadas del siglo a la presentación del lenguaje de una forma descriptiva y dual, como propusieron el estructuralismo y la Escuela de Ginebra,



representada por la lingüística de Saussure, en la que empezó a cobrar interés el lenguaje oral. El funcionalismo de la Escuela de Praga, que se abrió paso en los últimos años del periodo de entreguerras, se centró además en las funciones comunicativas del lenguaje.

Los estudios sobre gramática universal de Noam Chomsky o sobre el modelo de habla de Dell H. Hymes provocaron una renovación metodológica durante la segunda mitad de siglo que dirigió la enseñanza de la lengua hacia la adquisición y desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa. Hymes define la didáctica de la lengua como “una disciplina de intervención que tiene como objetivo no solo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos” (Romera y Trigo, 2010, párrafo 13).

Esta transformación se vio enriquecida con las aportaciones de otras teorías lingüísticas modernas como la pragmática lingüística –centrada en los actos de habla–, la sociolingüística –que analiza el uso de la lengua en lugar de la norma–, la psicolingüística –que hereda algunos de sus rasgos de la psicología–, la teoría de la acción comunicativa de Habermas –dirigida al análisis de las situaciones comunicativas y los universales del habla– o la lingüística del texto y el análisis crítico del discurso de Teun Van Dijk –que pusieron de relieve estructuras superiores a la oración, como la cohesión y la coherencia–.

Estas teorías, según Mendoza Fillola (2003), “han alterado sustancialmente la concepción tradicional de la enseñanza de la lengua y se han aplicado, por vez primera, al estudio de la comunicación oral, de sus rasgos y sus condicionantes” (p. 15), entre los que se incluyen conceptos como la interacción, el contexto, el enunciado o los procesos de adquisición oral. A esto hay que añadir las aportaciones que durante el final del siglo XX y principios del XXI se han producido en la didáctica en general, como el pensamiento crítico, el conexionismo, la flexibilidad cognitiva, el conectivismo o las teorías neuroeducativas, que han puesto de relieve el papel trascendental que juegan el lenguaje y la comunicación en la construcción del conocimiento y del pensamiento dentro de una sociedad cada vez más globalizada.

## 10.2 La enseñanza de la literatura española como primera lengua

Hasta la invención de la imprenta una de las principales motivaciones para aprender a leer y escribir en una o varias lenguas, aunque por supuesto no la única, era la de formar copistas capaz de recoger por escrito, traducir y reproducir libros sagrados y obras clásicas. De ahí que los centros religiosos, las escuelas catedralicias y los estudios generales enseñaran a escribir también mediante la copia y el dictado de estas –tal como recogen, entre otros, Chartier y Hebrárd (2002)– con especial atención a la ortografía y la gramática. Según fue mecanizándose el copiado, la transcripción literal fue perdiendo interés y lo fueron ganando otras tareas complementarias, como la glosa, la comprensión, la expresión o su análisis.

Los textos literarios también se utilizaban para enseñar y practicar habilidades retóricas en actividades como el sermón religioso o el discurso político, aunque también para la práctica narrativa, dramática o didáctica, según explica Colomer Martínez (1996). La literatura también se enseñaba, aunque de una forma más minoritaria, con una finalidad creativa, al igual que otras disciplinas artísticas. De hecho, durante la Edad Media la poesía llega a considerarse una ciencia, la *gaya ciencia*, que cultivaban los poetas.

Durante el Renacimiento, la literatura pasó a considerarse una herramienta para educar la cultura y la sensibilidad del caballero, del hombre de armas y de letras, como lo fueron algunos de los principales autores de la literatura renacentista y barroca, Garcilaso de la Vega, Lope de Vega o Miguel de Cervantes, entre otros. El humanismo animaba a imitar los textos literarios de las lenguas clásicas y vernáculas. El denominado estilo ciceroniano, que tomaba el “vocabulario, las formas y las cadencias de Cicerón” (Martín Sánchez, 2009, p. 58) para la enseñanza del latín se expandió posteriormente al estudio de otras lenguas. Tanto es así, que el uso de la literatura como ejemplo culto para enseñar a leer y escribir se consolidó desde el punto de vista metodológico a partir del siglo XVIII bajo la denominación de modelo ciceroniano, prusiano o tradicional.

Al margen de servir para la enseñanza de la escritura, la práctica retórica o la formación artística, la literatura entró a formar parte como materia de estudio *per se* en los programas de enseñanza durante los últimos años del siglo XVIII con la moda enciclopedista de los ilustrados, una corriente que se intensificó con el fervor nacionalista de los románticos del siglo posterior y su rechazo a la enseñanza humanista. “A lo largo del siglo XIX, especialmente a partir de los movimientos románticos, se produjeron críticas a la enseñanza retórica, tildando de formalistas y vacías de contenido este tipo de actividades docentes y acusándolas de enmascaramiento de la falta de inspiración artística” (Colomer Martínez, 1996, capítulo 1, párrafo 3)

La enseñanza de la literatura se dirigió principalmente a destacar la esencia y los valores culturales y artísticos de un país, por lo que adquirió una perspectiva historicista. Se publicaron cánones y compendios literarios que respondían a intereses políticos y a una visión occidental de la literatura. Este modelo de encumbramiento de los clásicos, a modo de patrimonio cultural cronológico, fue el principal antecedente de la historiografía literaria actual. Colomer Martínez (1996) recuerda que todavía en el siglo XIX se aprobaron decretos educativos que desaconsejaban la lectura de novelas, romances y otros “libros perniciosos”, y recomendaban la lectura “del silabario, el catecismo y las fábulas de Samaniego” (capítulo 2, párrafo 2).

En esta época se inició una universalización progresiva de la enseñanza, amparada por leyes que empezaban a defender el carácter público de la educación y a definir su currículo, lo que favoreció la alfabetización de la población, el desarrollo de las técnicas e instrumentos docentes, incluidos los libros de texto, y el aumento y la mejora de las escuelas, aunque la mayor parte dependían todavía de las órdenes religiosas. En España surgen así los primeros manuales de literatura, como el *Manual de literatura española* (1842-1844) de Antonio Gil y Zárate, con una antología de clásicos españoles que se convirtió en el libro de texto de referencia para los institutos y en el canon del que beberían después otros pedagogos como Manuel Milá y Fontanals y Marcelino Menéndez Pelayo. Esta visión historicista y patrimonial de la literatura

tuvo gran arraigo en el sur de Europa, pero no en los países anglosajones, “donde el aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían sobre la función ideológica de la literatura en la cultura y la educación” (Colomer Martínez, 1996, capítulo 3.1, párrafo 6).

Durante el siglo XX se produjo una renovación de la enseñanza de la literatura partiendo de los nuevos principios pedagógicos que, poco a poco, tendió a complementar la visión historicista de la literatura con el análisis textual, entendido como un modo de acceso al sentido de la obra y, por extensión, a la cultura. La obra de Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature?*, publicada en 1948, se adelanta a un debate que a partir de los años 60 trata de determinar el objetivo de la enseñanza de la literatura.

Distintas propuestas teóricas y prácticas huyeron del enfoque cronológico-histórico para centrarse, por ejemplo, en la literariedad, la textualidad o los aspectos internos de las obras. El debate ya estaba en las aulas, como pone de manifiesto la publicación y el éxito de la obra *Cómo se comenta un texto literario en bachillerato*, publicada en 1957 por Fernando Lázaro Carreter y que, con sus consiguientes ampliaciones y revisiones, sigue siendo una referencia en la actualidad. Pero es a partir de los años 60 cuando este debate se intensifica y enriquece con planteamientos procedentes de distintas perspectivas. Los modelos formalistas y estructuralistas reivindicaron la autonomía del texto literario; los funcionalistas en la función poética del lenguaje y los generativistas pusieron el foco la competencia lingüística.

Resulta ya un lugar común el señalar el Congreso de Cérisy-La Salle de 1969 como el inicio de la ruptura con la enseñanza de la historia literaria, propiciada por el estructuralismo, a partir de las premisas del formalismo ruso y del Círculo de Praga. Las actas de este congreso, dirigido por T. Todorov y S. Doubronski, constituyeron un punto de referencia ineludible en el proceso que llevó a situar el centro de la enseñanza literaria en la explotación del texto y que difundió los conceptos de "literariedad" y "función poética del lenguaje" como ejes definitorios del texto literario. (Colomer Martínez, 1996, capítulo 3.1, párrafo 1)

Así, según Colomer Martínez (1996) se produce un giro hacia el comentario de texto en la escuela secundaria y hacia la novela infantil y juvenil o los cuentos maravillosos de Vladimir Propp en la escuela primaria. Un modelo textual que supone una superación tanto del modelo retórico que había estado vigente desde la Edad Media hasta el siglo XVIII, como del modelo historicista, consolidado durante el siglo XIX (Prado, 2004). Es entonces cuando la didáctica de la literatura comienza a gestarse como un área de reflexión ante la evidencia de que el modelo tradicional “resultaba inadecuado para la nueva sociedad de masas configurada en los países occidentales postindustriales” (Colomer Martínez, 1996b, p. 3).

Para Lineros (2012), la disyuntiva no es tanto si la didáctica de la literatura debe priorizar el componente didáctico o el estético sino el modo de conciliar ambos con los conocimientos literarios del alumno-lector:

Este problema no es exclusivo de las Ciencias de la Educación sino que se da también en otras ciencias pero no por ello hay que invalidar toda la base científica de la Didáctica de la Literatura. El fondo de la cuestión son las posibles relaciones entre la estructura conceptual de la disciplina y los esquemas cognitivos del alumno. (p. 3)

Este cambio de perspectiva y, sobre todo, el debate sobre la didáctica de la literatura se intensifica en los años 80 y 90 con la orientación del aprendizaje hacia el desarrollo de la competencia literaria más allá de la memorización de los datos historicistas y del propio comentario y análisis del texto. Mendoza Fillola (2002) entiende el concepto de competencia literaria como la capacidad de “identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relacionar sus intereses y expectativas con las que éste le ofrece” (p. 113). Lomas (2002), por su parte, considera la adquisición de la competencia literaria, en el sentido en el que lo había definido Bierwisch 1965, como un complejo proceso en el que intervienen factores de muy diversa índole.

La adquisición de la competencia literaria (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (p. 47).

González y Caro (2009) señalan que la didáctica de la literatura nace precisamente desde un enfoque comunicativo de la lengua y añaden que “son los estudios de la pragmática literaria y de la lingüística del texto desarrollados desde finales del siglo XX los que avanzan hacia una consideración semiótica de la literatura que tiene en cuenta la idea de competencia literaria” (p. 4). Así, las teorías semióticas y pragmáticas proponen un cambio de foco desde el hecho literario en sí hacia la comunicación literaria que se produce entre el autor y el lector. De este modo, según explica Altamirano (2013), se enfatiza la importancia de crear hábitos de lectura y fomentar el placer de leer textos literarios con el objetivo esencial de “generar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria” (p. 230).

Ahondan en este debate ensayos como el de Barthes (1989), que anima a “hacer del texto un objeto de placer como cualquier otro” (p. 95); el de Pennak (1993), que enumera los derechos del lector en la escuela para evitar crear desertores de la lectura y promover que esta llegue por placer y no por imposición; la obra póstuma de Calvino (1993), que propone acudir a la lectura del libro, frente a la retahíla de datos, interpretaciones y sucedáneos que suelen presentarse a los alumnos; o el filósofo Ortega y Gasset (1983), partidario de actualizar los clásicos:

No hay más que una manera de salvar al clásico: usando de él sin miramientos para nuestra salvación, es decir, prescindiendo de su clasicismo, trayéndolo hacia nosotros, contemporaneizándolo, inyectándole pulso nuevo con la sangre de nuestras venas, cuyos ingredientes son nuestras pasiones... y nuestros problemas. En vez de hacernos centenarios en el centenario, intentar la resurrección del clásico resurgiendo en la existencia. (p. 44)

Otras teorías literarias han redefinido también la aproximación al texto literario desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, el análisis del discurso de Van Dijk reclama la importancia del contexto cuando se concreta el acto comunicativo. La teoría de la recepción (Warning, 1989) pone el foco en el lector de la obra, que había pasado inadvertido hasta mediados del siglo XX, lo que genera nuevas vías de acercamiento al texto partiendo de su realidad. “El lenguaje no cobra textualidad hasta el momento en que es leído” (Sánchez, 2003, p. 326) o, como afirma Barthes (1989), solo se concreta cuando el lector le confiere un significado.

Así, Robert Jauss considera como núcleo de la obra las expectativas y la reflexión que esta genera en el público, Wolfgang Iser presupone que el texto contiene en sí mismo un destinatario ideal o lector implícito, y Umberto Eco prefiere hablar de un lector modelo necesario para actualizar plenamente el contenido potencial de un texto, según repasa Borràs Castanyer (2002). Son precisamente los textos, destaca esta autora recordando a Iser (1975), los que permiten “activar todos nuestros saberes, habilidades y capacidades lingüístico-comprensivas, haciendo que la percepción no sea una actividad pasiva” (p. 280). En este mismo sentido, concluye Mendoza Fillola (2011), que el resultado de la conexión que se produce entre el autor, el texto y el lector “debiera ser la interpretación, o sea, la re-construcción del significado del texto en los esquemas cognitivos del lector concreto” (p. 55).

Otro concepto fundamental de la teoría de la literatura es el de intertextualidad, que parte de los trabajos de Bajtín, Kristeva, Genette, Rifaterre, Barthes e Iser, entre otros, y que interpreta a grandes rasgos cualquier obra literaria como un mosaico de citas y referencias de otras (Mendoza Fillola, 2006). Esta línea abre la puerta en la enseñanza de la literatura a géneros como la literatura infantil y juvenil o el cómic; a composiciones populares hasta entonces denostadas, como los refranes, las adivinanzas o los chistes (Prado, 2004); e incluso a otras disciplinas como el cine, el periodismo, la publicidad o la música (Perdomo, 2005).

Aún con todo, tal como reconoce Mendoza Fillola (2001), la didáctica de la literatura no avanza en paralelo a la teoría literaria, en parte porque requiere de “un análisis valorativo y selectivo que determine la funcionalidad didáctica y formativa de las distintas aportaciones de los estudios literarios” (p. 25), pero también porque el acercamiento al hecho literario difiere cuando se hace desde un punto de vista filológico, estético o didáctico.

La evolución, los avances y las propuestas de la teoría literaria no suelen ser paralelos a la sucesión de las metodologías empleadas en la actividad didáctica para la formación y para la educación literaria de los escolares. Este desajuste es justificable, en parte, porque los estudios literarios y los estudios didácticos tienen finalidades distintas y, en parte, porque la formación literaria sigue las orientaciones y los criterios que marca la evolución de los estudios filológicos, pero atendiendo también a los avances de las teorías del aprendizaje y a las innovaciones metodológicas que combinan unas y otras propuestas. (Mendoza Fillola, 2001, p. 25)

La enseñanza de la literatura también sufre muchas veces una falta de comunión con la crítica y la producción literaria, que ejemplifica bien el relato autobiográfico del escritor Muñoz Molina, citado en Lomas (2002):

Recuerdo que cuando yo estudiaba sexto de bachillerato, la clase de literatura consistía en una ceremonia entre tediosa y macabra. Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con lentitud y desgana, abría la carpeta y comenzaba a dictarnos una retahíla de fechas de nacimientos, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen.

Afortunadamente para mí, a esa edad yo ya estaba enfermo sin remedio de literatura y había tenido ocasiones espléndidas de disfrutarla, pero comprendo que para mis compañeros de clase, cuyas únicas noticias sobre la materia eran las que nos daba aquel lúgubre profesor, la literatura sería ya para siempre odiosa. (pp. 44 y 45)



Sanjuán Álvarez (2011) destaca que la enseñanza de la literatura pone el énfasis en la literatura como hecho cultural e histórico “a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector” (p. 85). Para invertir esta situación, la autora propone reforzar el uso de la literatura como vía de conocimiento del mundo y de construcción de la identidad personal a partir de la realidad y las inquietudes de cada individuo.

Si la dimensión emocional del aprendizaje es relevante en cualquier situación de aprendizaje, considero que lo es de una manera especial en lo que afecta al aprendizaje lector y literario, y ello en una doble relación mutua:

-La que se refiere al papel que las emociones del alumno-lector pueden desempeñar en el aprendizaje literario.

- La que se refiere al papel que la literatura puede representar en la construcción de la identidad personal y el desarrollo integral de los individuos. (p. 92 y 93)

Abril (2004) y Altamirano (2013), entre otros, apuestan por la teoría del contagio, es decir, por inocular la pasión literaria en el inconsciente estético del estudiante como si se tratara de un virus, para lo que es necesario “educar la formación y la expresión de la sensibilidad literaria en los estudiantes” (Altamirano, 2013, p. 233). El escritor y profesor Luis Landero (1994, p. 28) ilustra este proceso de la siguiente forma:

Como a mí me apasiona la literatura y considero que leer es uno de los mejores placeres que existen, por eso, intento ante todo que mis clases sean razonablemente placenteras y apasionadas. Para ello cuento, claro está, con la complicidad de los autores, que son ellos los que en definitiva enseñan la verdadera literatura. O mejor dicho, educan la sensibilidad. Porque, antes que enseñar literatura, hay que educar la sensibilidad. Y la sensibilidad no se enseña: más bien se contagia. (p. 238)

Como conclusión llegamos a un concepto aglutinador que surge a principio de los años 90 como contraposición al de enseñanza de la literatura: la educación literaria. Este planteamiento didáctico, que sigue teniendo en la actualidad un gran potencial, es uno de los pilares de este proyecto de investigación.

A la luz de los conocimientos actuales puede afirmarse que este nuevo marco deberá reemplazar definitivamente la concepción de una enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, entendida esta última, tal como viene definiéndose en las nuevas corrientes didácticas (Coveri, 1986; Lugarini, 1985), como la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de la lectura. (Colomer Martínez, 1991, p. 22)

Desde entonces se han sucedido las voces que reclaman un cambio profundo de la enseñanza de la literatura para dirigirla a la doble formación estética y cognitiva del lector que le permita disfrutar esta disciplina artística y comprender mejor la sociedad que le rodea.

Hace tiempo que diversos autores (González Nieto, 1992; García Ribera, 1996; Bordons, 1994; Colomer, 1998; Díaz-Plaja, 2002; Mendoza Fillola, 1994, 2002) nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la formación para apreciar la literatura a partir de la participación del aprendiz/lector. En suma se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de enseñanza. Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria. (Mendoza Fillola, 2004, p.15)

Mendoza Fillola (2004) distingue dos tipos de competencias claves en la educación literaria. Una primera relacionada con las características poéticas, retóricas y de género que permiten identificar una obra como literaria, y otra vinculada con los conocimientos históricos y culturales que la dotan además de singularidad. La primera se centra en las características generales del hecho literario, mientras que la segunda se refiere al reconocimiento y a la comprensión de los hechos literarios concretos. Partiendo de ambas, la educación literaria, más allá del aprendizaje de contenidos –sin ánimo de terminar en un debate terminológico–, supone el desarrollo y la adquisición de las competencias que permiten comprender un texto literario en su sentido más amplio, como manifestación lingüística, comunicativa y cultural.

Para ello, al igual que es necesario partir de la competencia lingüística y comunicativa del alumno –porque no tendría sentido estudiar un texto literario en una lengua que el alumno no conoce–, hemos de partir también de su competencia cultural, para que el alumno sea capaz de comprenderlo a partir de su propio contexto sociocultural y relacionarlo después con el de la obra. Es decir, se debe desarrollar la formación estética del alumno a partir de obras y textos que puedan resultar significativos para este y de tareas que le impliquen su disfrute, comprensión e interpretación. No se trata por tanto de que el alumno memorice contenidos, sino de facilitarle la comprensión del hecho literario partiendo de su propia realidad.

En este sentido, Mendoza Fillola (2004) reivindica la función crítica del profesor para alcanzar una comunicación más eficaz e inteligente y, sobre todo, más significativa con la obra literaria, lo que abre la puerta a nuevos enfoques o perspectivas que permitan incidir en los aspectos comunicativos. Algo que pasa también por partir de la competencia y los gustos literarios del alumnado para diseñar propuestas didácticas personalizadas. “Es casi inconcebible que se pretenda que lleguemos a una clase con un guion inamovible, el mismo para todos los grupos” (Montalbán y Martínez, 2006, p. 14).

Esta corriente se ha intensificado en los últimos años. Sanjuán Álvarez (2004, 2011 y 2014), González y Caro (2009), Gutiérrez Gutiérrez (2009), Zayas (2011a, 2011b y 2013) y López Valero y Encabo Fernández (2013), entre otros, reclaman el paso de la memorización de una serie de datos de obras, autores, épocas, o técnicas de comentario; al desarrollo de una competencia literaria que permita al alumno comprender y apreciar los textos literarios.

Por enseñar “literatura” se ha entendido tradicionalmente la transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras considerados como un patrimonio nacional y, junto a ello, el adiestramiento en determinados métodos de análisis y comentario de textos. En cambio, la expresión “educación literaria” se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios. Por tanto, con la sustitución de un término por otro hay un cambio claro de perspectiva. (Zayas, 2011b, p.2)

Mendoza Fillola (2011a) señala que este cambio de perspectiva se resume en favorecer una experiencia satisfactoria de la lectura al alumno que le permita construir el sentido del texto a partir de su propia visión del mundo y del contexto histórico cultural al que pertenece. De este modo, la educación literaria tendría los siguientes objetivos:

- Formar al alumno como un receptor personalizado que decida coherentemente sobre el sentido de la obra.
- Educar al lector para que valore las cualidades e intenciones del discurso literario.
- Concienciar a los docentes para que fomenten la participación de los alumnos como receptores.
- Incidir en que la metodología y los procedimientos didácticos consideren las aportaciones y valoraciones de los lectores.
- Impedir que se limite el planteamiento personal de análisis de una obra a una “impuesta sugerencia” de interpretación, aunque esté avalada por referentes críticos y teóricos. (Mendoza Fillola 2001, p. 116)

### 10.3 La convergencia en la enseñanza de lengua castellana y literatura

La aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 pasa a integrar la enseñanza de la Lengua castellana y literatura como una asignatura y a recoger algunas de las renovaciones teóricas que proponían enfoques pragmáticos y sociolingüísticos centrados en el proceso de recepción y producción lingüística. González Nieto (1993) reconoce un cambio en las ciencias del lenguaje y en los estudios literarios hacia un enfoque discursivo, textual o pragmático centrado en la interacción comunicativa de los hablantes “frente a la concepción de la lengua como sistema formal, propia de los estructuralismos” (párrafo 8).

De esta forma, el Real Decreto 1007/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria considera un objetivo principal de esta materia contribuir a desarrollar capacidades como comprender discursos orales y escritos, expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección; utilizar los recursos expresivos en los intercambios comunicativo, beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y escritura; e interpretar y producir textos literarios. Para ello propone la división de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes, con lo que se pretende asegurar un desarrollo integral del alumno:

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la sociedad coinciden con demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y valores. (Real Decreto 1345/1991, p. 30228)

Pero la verdadera renovación, al menos desde el punto de vista teórico, tiene lugar en la primera década del siglo XXI con la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en 2006 y que viene a sustituir en realidad a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002,

que no llega a aplicarse. La LOE –en la que nos vamos a centrar porque era la norma aplicable al comienzo y durante buena parte del desarrollo de esta tesis– introduce el aprendizaje basado en competencias, acercando el currículo a las propuestas teóricas de autores como Chomsky, Van Dijk y Hymes, que destacan la importancia de la competencia lingüística, comunicativa y literaria. Otro elemento innovador, como veremos más adelante, es el paso hacia un enfoque pragmático y sociolingüístico, que por primera vez traslada el foco del propio lenguaje, como sistema, y de la obra literaria como hecho cultural, al carácter comunicativo de ambos.

### 10.3.1 Enfoque o aprendizaje por competencias

Una de las principales novedades de la LOE fue la incorporación de las competencias básicas de una forma transversal a los objetivos y los contenidos con el fin de favorecer el sentido crítico, la autonomía, la creatividad y la reflexión del alumno.

La adquisición y el desarrollo de las competencias básicas no son por lo tanto un apartado más, sino que –tal como marca el artículo 26 de la LOE– se trata de uno de los principios pedagógicos más importantes en el currículo de estas etapas:

En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la Educación Primaria y alcanzar en la Educación Secundaria Obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Real Decreto 1513/2006, p. 43053 y Real Decreto 1631/2006, p. 678)

El aprendizaje por competencias se hace extensivo al currículo de Bachillerato en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) –aprobada a finales de 2013, aunque su aplicación se vio limitada por los procesos de paralización y derogación–. En línea con la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, la LOMCE basa también el currículo de Bachillerato “en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Real Decreto 1105/2014, p. 170). Las competencias clave que recoge el Parlamento Europeo y el Consejo son la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, la competencia aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, el sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y la conciencia y expresión culturales. Con ellas –asegura la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo– se desarrollan el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos.

Estas competencias deben relacionarse además –según recoge el desarrollo de la LOMCE– con el resto de elementos del currículo en todas las etapas:

Las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Esta vinculación favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave, para que todas las personas puedan alcanzar su desarrollo personal y lograr una correcta incorporación en la sociedad. (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, p. 6988)

Volviendo a la LOE, el Real Decreto 1513/2006 establece que la lectura, “constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas”, lo que pone de manifiesto el valor transversal de la asignatura de Lengua castellana y literatura. Por otra parte, el hecho de que la comunicación lingüística sea considerada una competencia en sí misma da cuenta del carácter funcional y comunicativo que se persigue en el proceso de aprendizaje.

Así, la comunicación lingüística se considera una de las habilidades más importantes que posee el ser humano no solo para su propio aprovechamiento, sino también para la evolución global de la sociedad. Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita; de representación, interpretación y comprensión de la realidad; de construcción y comunicación del conocimiento; y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

La materia de Lengua castellana y literatura debe contribuir también al desarrollo y la adquisición del resto de competencias básicas. Una de estas, tomando como referencia de nuevo los currículos de la LOE para educación primaria y secundaria (Real Decreto 1513/2006 y Real Decreto 1631/2006), es la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, que se produce a través del lenguaje. Así mismo, las técnicas conceptuales y procedimentales que se ponen en juego para el análisis y la comprensión de textos son una herramienta para interpretar la información y desarrollar la competencia para aprender a aprender, que es otra de las competencias. El lenguaje es fundamental además para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como el conjunto de cualidades que permiten a las personas vivir en sociedad con democracia, igualdad y tolerancia.

La lengua es también un referente de primer orden como instrumento de entendimiento entre distintas culturas para la resolución de conflictos. Por ello, la finalidad de esta materia no puede restringirse al aprendizaje de los mecanismos lingüísticos, sino que debe abordar también su contexto social, cultural y comunicativo. Esto se consigue mediante el fortalecimiento de la



competencia en autonomía e iniciativa personal, que ayuda al alumno a formarse un criterio sobre la realidad que le rodea y a actuar en consecuencia. La creatividad, la responsabilidad y la autocrítica, entre otros valores, le ayudan a desarrollarse como persona a lo largo de su vida, mientras que la constancia y la planificación son fundamentales a la hora de transformar sus ideas en acciones. Todo ello favorece en el alumnado una actitud crítica hacia su entorno que, en muchas ocasiones, conoce a través del lenguaje.

En la sociedad actual, donde los medios informativos y digitales se han convertido en una de las principales ventanas para asomarse a la realidad exterior y ampliar el conocimiento, el dominio de la lengua –como productores y receptores–, es trascendental para buscar y seleccionar la información relevante de acuerdo al criterio personal, que es lo que pretende la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital.

Por último, la comprensión de las obras literarias en español, entendida como competencia literaria, es la principal aportación de la materia a la competencia cultural y artística, que implica conocer, apreciar, comprender y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas como fuente de enriquecimiento personal. Para ello, como abordaremos más adelante, es necesario que esa realidad se conecte de una forma significativa con la realidad del alumno y se superen por tanto los enfoques historicista y textual que han dominado hasta ahora la enseñanza de la literatura.

No obstante, algunos autores como Jover (2011), Osoro (2013) y Zayas (2013), consideran que hay una falta de coherencia entre las competencias y los contenidos del currículo oficial, ya que estos últimos siguen centrados en la gramática y la sintaxis –en el caso de la lengua–, y en las características generales de los periodos literarios –en el caso de la literatura– tal y como se materializan además en los libros de textos. “Hay quien sí ha visto la incoherencia. Es más, ha afirmado que tal como se presentan los contenidos se le facilita a las editoriales perpetuar el modelo historicista de enseñanza de la literatura”. (Zayas, 2013, párrafo 19)

La LOMCE trata de resolver esta contradicción mediante un anexo en la Orden ECD/65/2015 de apenas dos páginas que lleva por título “Orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permitan trabajar por competencias en el aula” y en el que se considera clave “despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado, lo que implica un nuevo planteamiento del papel del alumno, activo y autónomo, consciente de ser el responsable de su aprendizaje” (p. 7002). Para ello se proponen metodologías activas y contextualizadas que “faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales” y que se apoyen “en estructuras de aprendizaje cooperativo” (p. 7003).

No faltan autores que consideran, sin embargo, que la LOMCE, lejos de consolidar la enseñanza por competencias como se propone, supone en la práctica una vuelta “a que lo que importa son los contenidos, más que las competencias” (Bolívar, 2014, párrafo 5).

### 10.3.2 Enfoque comunicativo, pragmático y sociolingüístico

Otra de las novedades que incorporan las últimas leyes educativas es el carácter práctico, que en el caso de la asignatura de Lengua castellana y literatura se traduce en un enfoque comunicativo, pragmático y sociolingüístico dirigido a preparar al alumno para desenvolverse con eficacia en situaciones de la vida cotidiana, comprender las situaciones comunicativas habituales de su entorno e interpretar la información de los medios de comunicación.

Este carácter pragmático y sociolingüístico puede rastrearse en el desarrollo de las enseñanzas mínimas para los diferentes niveles de la LOE:

El objetivo de esta materia es, como en Educación primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. (Real Decreto 1631/2006, p. 730)

El cual se repite en el desarrollo del currículo de la LOMCE:

La materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. (Real Decreto 1105/2014, p. 357)

No obstante, según diversos autores, este carácter pragmático y sociolingüístico no queda tampoco suficientemente materializado ni en los contenidos de la materia ni en los criterios y procedimientos de evaluación. En este sentido, López Valero y Encabo Fernández (2013) recomiendan trabajar con textos y situaciones comunicativas cotidianas para favorecer la autonomía, la capacidad y el juicio crítico del alumno, al mismo tiempo que hacer frente a otros problemas más académicos como la falta de motivación y el abandono escolar.

Algunos de los materiales que se proponen para ello son materiales auténticos procedentes de los medios de comunicación, internet o las redes sociales, que son hoy en día los principales intermediarios entre el individuo y gran parte de la realidad a la que este no tiene acceso de forma directa. La comprensión del carácter subjetivo de la lengua en estos soportes aporta a los alumnos las herramientas necesarias para utilizarlos con progresiva autonomía y espíritu crítico. Además, el uso de estos y otros textos reales permite analizar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas para detectar y evitar, por ejemplo, la utilización de estereotipos lingüísticos.

Para alcanzar un aprendizaje pragmático y sociolingüístico de la literatura es necesario acercarla también al alumno, de modo que resulte comprensible y funcional para su vida diaria. Eso no significa que haya que sacrificar a los clásicos, pero sí buscar textos que permitan acercarles las características más representativas del lenguaje literario, tal y como hemos visto

que proponen diversos autores. Vemos además que siguen sin asumirse muchos de los planteamientos propuestos en los últimos años para pasar de la enseñanza de la literatura a una educación literaria, tanto los que tienen que ver con la formación estética y crítica del lector, como los que se relacionan con su dimensión emocional.

En todo ello volveremos a incidir más adelante y será el componente central de nuestra propuesta didáctica alternativa, pero antes vamos a hacer un repaso sobre la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera y de la literatura española en este contexto, que es en el que se desarrolla nuestro proyecto de investigación.

#### **10.4 La enseñanza del español como lengua extranjera**

El otro gran contexto de enseñanza de una lengua –en nuestro caso el español– es el de su enseñanza como segunda lengua o lengua extranjera. Estos dos conceptos suelen usarse de forma indiferente para referirse a aquellas lenguas que no son nativas para el aprendiz, aunque tienen significados diferentes que conviene aclarar. La lengua extranjera se refiere a aquel idioma que no es propio del lugar del hablante, mientras que por segunda lengua se entiende una lengua cooficial que un alumno estudia sin ser su idioma principal, o una lengua meta que estudian los inmigrantes o los hijos de estos. (Trujillo Sáez, 2007).

El concepto de segunda lengua se usa actualmente de forma generalizada para englobar todas las casuísticas en una sociedad cada vez más globalizada, si bien es la enseñanza de las lenguas extranjeras la que cuenta con una mayor trayectoria. Desde la Edad Media y hasta el siglo XIX, esta se centró en Occidente principalmente en la enseñanza del latín, un modelo del que se fueron extrayendo técnicas, enfoques y finalmente métodos aplicables a la enseñanza del resto de lenguas clásicas y extranjeras. Para repasarlos brevemente hemos partido de la evolución de los métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general, aunque con referencias al caso del español.

#### 10.4.1 Evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras

El interés por aprender de lenguas extranjeras o extrañas se remonta probablemente al origen mismo de las lenguas y a la necesidad de comprender códigos lingüísticos distintos al propio. También son antiguas las referencias a la enseñanza de la lengua e incluso a los gérmenes de lo que hoy llamamos metodologías. “Ya en el siglo III a.C. aprender una lengua impartida por profesores nativos era considerado como algo conveniente y necesario” (Martín Sánchez y Nevado Fuentes, 2009, p. 6).

Durante el final del imperio romano y la Alta Edad Media se produjo un complejo fenómeno sociolingüístico por el paso del latín a las lenguas vernáculas que se ha dado en llamar bilingüismo o diglosia medieval y que afectó fundamentalmente a la población más culta. Por un lado, el latín había reforzado su estatus como lengua culta y de prestigio, “puesto que en el Occidente cristiano las otras lenguas clásicas –griego y hebreo sobre todo– habían caído casi por completo en el olvido y solamente un número muy reducido de individuos aislados las conocían” (Verger, 1999, p. 5). Así, el latín se había convertido en la lengua de referencia no solo para la literatura, sino también para cualquier disciplina humanística, como la historia, el derecho, la gramática, la filosofía; y científica, como matemáticas, astronomía, cosmología o la medicina. Entre tanto, las lenguas vernáculas, pese a que su uso cotidiano era cada vez mayor, se consideraban lenguas de menor rango, asociadas al pueblo llano, lo que conllevó una pobreza léxica, morfológica y sintáctica. Así hasta que en la Baja Edad Media recibieron el reconocimiento que se les había negado a todos los niveles.

Al final de la Edad Media, las lenguas vernáculas contaban ya con un largo pasado y múltiples momentos de esplendor. Socialmente eran habladas tanto por la más alta aristocracia como por el pueblo llano: muchos nobles, incluso príncipes, no hablaban ninguna otra lengua y desconocían el latín. Su papel cultural estaba igualmente establecido. Si bien algunas de ellas (bretón, vasco...) seguían siendo fundamentalmente lenguas orales, la mayoría poseía un

lenguaje escrito que les proporcionaba una producción abundante y diversa. (...) Por último, como lenguas de uso cotidiano las lenguas vernáculas se habían convertido además, más o menos rápidamente y en proporción variable según los países en lenguas de gestión, administración e incluso de gobierno; se utilizaban para llevar las cuentas, redactar estatutos u ordenanzas, promulgar leyes o dictar veredictos, arengar las asambleas o alegar ante los tribunales. (Verger, 1999, p. 4)

Durante la Baja Edad Media se produjo además en Occidente un creciente interés por la traducción de los textos históricos, culturales y literarios de las lenguas clásicas, incluidas las obras profanas que se habían relegado en los siglos anteriores al ostracismo. Estos textos se traducían en un primer momento al latín, como lengua culta que seguía siendo, pero progresivamente se fueron traduciendo también a las lenguas vernáculas, que eran las que conocía el pueblo.

Así, en 1126 se funda la Escuela de Traductores de Toledo aprovechando el auge que vivían las escuelas catedralicias y la convivencia de cristianos, musulmanes y judíos, lo que convertirá a Toledo en uno de los centros culturales más importantes de la Europa medieval. Esta escuela se especializó primero en la traducción de textos del árabe y del hebreo al latín, a través de la cual llegaban también obras procedentes del griego o del indio. Los traductores solían ser mozárabes o judíos, los cuales solían hacer una copia provisional en romance, que los clérigos traducían después al latín. Alfonso X El Sabio cambia este procedimiento en la segunda mitad del siglo XIII y manda hacer una copia definitiva en castellano con el objetivo de prestigiar y oficializar la lengua castellana. El monarca acometió al mismo tiempo una “primitiva fijación de la norma castellana que garantizara la intercomunicación, al menos en el nivel administrativo, entre todos sus territorios” (González, 2008, p. 33).

La iglesia, que seguía considerando el latín como lengua oficial por su prestigio, precisión y universalidad para la propagación del cristianismo, también empieza a adaptar de forma lenta pero progresiva los textos doctrinales a las lenguas vernáculas para llegar a los cada vez más feligreses que no sabían latín.

En el siglo XIII tendrá lugar la auténtica renovación y fijación del género del sermón debido fundamentalmente a tres factores: los estudios universitarios, el método escolástico y el impulso de los sucesivos concilios. Así, poco antes del 1200 surgió un nuevo género retórico llamado *ars praedicandi*, que se ocupa de establecer la materia y las reglas que se han de aplicar en la composición de sermones. (...) Sin embargo, el resto de los fieles debía ser adoctrinado, como propugnaba el IV Concilio de Letrán y para ello se podían usar dos modelos de sermones: el tradicional, que seguía manteniendo una estructura informe; y el popular, que se escribe en lengua vulgar, pero cuya organización se renueva siguiendo las pautas del sermón universitario. (Barnada Leturio, 2005, p. 176)

Esta situación sociolingüística favoreció que una parte minoritaria de la población se dedicara al aprendizaje de las lenguas no nativas o no habladas por la mayoría de la gente, especialmente del latín. Pero es con la consolidación de estas lenguas vernáculas, con el despertar cultural y las relaciones comerciales que se producen en Europa a partir del Humanismo y el Renacimiento; cuando aumenta el interés por el aprendizaje de las lenguas extrañas, y no solo las clásicas, sino también de las lenguas modernas, la propia y las extranjeras.

En cuanto a las primeras, el hebreo mantiene su peso como lengua de acceso a las Sagradas Escrituras, mientras que el griego se conserva en el antiguo imperio romano oriental, donde sigue siendo la lengua de la administración de los emperadores bizantinos. Sin embargo, en la parte occidental del continente, el latín eclipsa al griego como lengua de prestigio y

refuerza aún más su lugar preponderante, con Cicerón como principal referencia. La imitación del estilo, el léxico, la gramática y la sintaxis de este autor consolida el modo o método de enseñanza ciceroniano, que se traslada después a la enseñanza del resto de lenguas extranjeras.

El estudio de las lenguas modernas va en consonancia de la importancia política, comercial y cultural de los reinos donde se habla, por lo que lenguas como el castellano, el francés, el italiano o el flamenco cobran una gran relevancia. Así, para Sánchez Pérez (2005), “la historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI” (p. 14). El aprendizaje del español se multiplica exponencialmente con la conquista y castellanización del nuevo mundo durante los primeros siglos, aunque con numerosos vaivenes.

La Legislación de Indias por parte de los Reyes Católicos en 1512 era clara respecto a la necesidad de expandir la lengua española: ésta debía ser enseñada a los caciques, aunque el fin último era para “ser, adocotrados en las cosas de la religión cristiana”. Felipe II cambió estas directrices al legislar sobre la necesidad que tenían los indios de tener todos una misma lengua, la mexicana, “por ser lengua general” (Cédulas Reales, vol. XLVII). Felipe III sigue recomendando la lengua de los indígenas como medio para el adoctrinamiento cristiano, aunque reserva el uso del castellano para “otros menesteres”. Tras la contradictoria legislación de Felipe IV, Carlos III se pronuncia a favor de una implantación definitiva del español, siguiendo así los dictados del despotismo ilustrado. (Sánchez Pérez, 2005, p. 250)

Un fenómeno fundamental para la consolidación de estas lenguas modernas es la publicación de las primeras gramáticas de las lenguas romances, desarrolladas siguiendo las gramáticas latinas, que sirven para otorgarles el reconocimiento y la norma que se les había



negado hasta entonces. Estas no solo se usan como manuales para su estudio por hablantes nativos, sino también para su aprendizaje como lenguas extranjeras.

La primera gran referencia del castellano –y una de las principales en Europa– es la *Gramática de la lengua castellana* de Elio Antonio de Nebrija en 1492, cuyo quinto libro se dirige directamente a los extranjeros que lo requieran. De ahí su título: “De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender”, así como la reflexión que aparece en el prólogo: “Agora en este libro quinto siguiendo la orden de la doctrina, daremos introducciones de la lengua para el tercero género de obres: los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra”, citado en Martín Sánchez (2009, p. 57).

Otras gramáticas destinadas a la enseñanza del español para extranjeros fueron la *Util y breve institución para aprender los principios de la lengua hespañola*, publicada por F. Laurentius a Villavicentio en 1550; y la obra homónima publicada cinco años más tarde por Lovaina, presentada en español, francés y latín; así como la *Gramatica castellana. Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en la lengua Castellana congrua y decentemente*, publicada en 1558 por el licenciado Villalón. También aparecen en esos años gramáticas para la enseñanza de varias lenguas europeas, como *Coniugaisons, règles et instructions mout propres et nécessairement requises pour ceux qui désirent apprendre françois, Italien, Espagnol et Flame*, aparecida en 1558; y *Coniugaciones, arte y reglas muy propias y necesarias para los que quisieren deprender español y francés*, publicada diez años más tarde, según recopila Sánchez Pérez (2005). La publicación de estas obras nos permite comprobar el interés que suscitó el aprendizaje de estas lenguas, pero al mismo tiempo la búsqueda por parte de sus autores de la analogía entre unas y otras lenguas para favorecer su enseñanza, algo en lo que se centrará posteriormente la gramática comparada.

A partir de la segunda mitad del siglo XVI la publicación de gramáticas de español para extranjeros se intensificó en países como Italia, Países Bajos, Francia e Inglaterra, como

documenta sobradamente Sánchez Pérez (2005), en consonancia con la extensión del reino, pero también con el florecimiento literario del castellano durante el Renacimiento y el Barroco. Sin embargo, las técnicas de enseñanza no se enriquecieron en la misma medida: “Los humanistas se obsesionaron con el método y el contenido, cayendo en un exagerado formalismo que aburría a los alumnos. El tipo de enseñanza era árida, dura y basada únicamente en la gramática” (Martín Sánchez y Nevado Fuentes, 2009, p. 9).

El principal intento de renovar la enseñanza de las lenguas procede seguramente del subgénero de los diálogos, como *El Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés, escrito hacia 1535, que recreaban situaciones habituales para la enseñanza de la lengua extranjera aproximándose al posterior enfoque funcional. Según data Sánchez Pérez (2005) el primer libro de diálogos de este tipo es *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*, aparecido en Amberes en 1520, pero el de más renombre y difusión fue publicado en 1551 bajo el título de *Vocabulario de las quatro lenguas: tudesco, francés, latín y español*, que fue una ampliación del *Vocabulaire* de Barlainmont de 1536. Aunque estos diálogos se prodigaron principalmente en manuales publicados en Inglaterra y los Países Bajos gracias a las aportaciones de pedagogos como Jon Minsheu y Gabriel Meurier, también hay ejemplos interesantes en España, como la "Plática de dos amigos que se topan en la calle. El uno llamado Pablo y el otro García y van los dos en casa de un mercader a comprar paño...", que se recoge en la obra *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer la lengua francesa y escriuir la lengua francesa conferida con la castellana*, publicada por Baltazar Sotomayor en 1565.

Los cambios más serios en la enseñanza de la lengua extranjera llegan a partir del siglo XVII como consecuencia principalmente del movimiento pedagógico que originó la Reforma Protestante, denominado realismo pedagógico o naturalista y que frente al aprendizaje enfocado al conocimiento del Humanismo apostó por su utilidad. Desde comienzos de siglo se avivó la discusión sobre su renovación, aunque Sánchez Pérez (2005) nos recuerda la importancia de no

establecer una “ruptura tan marcada como la cronológica en la historia de la enseñanza del español” (p. 79) y pone como ejemplo que los libros de diálogos no solo se siguieron publicando con profusión durante todo el siglo sino que incluso se puso de moda incluirlos como epílogo de las gramáticas que se iban sucediendo dentro y fuera de España.

Tampoco se puede circunscribir exclusivamente esta renovación al ámbito de la Reforma Protestante. De hecho, una de las obras más revolucionarias fue *Ianua linguarum*, atribuida al jesuita irlandés William Bathe –aunque algunos autores consideran que fue compilada también por Jan Bathe– y publicada en 1611 para enseñar latín a los alumnos del colegio jesuita salmantino. Esta obra, según explica Sánchez Pérez (2005), propone diseñar un modelo rápido para aprender lenguas de forma fluida mediante una vía media que conciliara los dos modelos utilizados hasta entonces: el gramatical o regular, basado en la gramática y la lectura de autores de prestigio para la memorización de vocabulario y la construcción de frases con arreglo a estos, que es por tanto básicamente deductivo; y el conversacional o irregular, que prescindía de la gramática y abogaba por el aprendizaje de una lengua mediante su uso, es decir la lectura y la conversación, y que era principalmente inductivo.

Esta obra presentaba más de 1.000 oraciones en latín traducidas al castellano, que no estaban entresacadas de Cicerón o de otros autores clásicos o religiosos como se solía hacer, y unas 5.000 voces seleccionadas –según el autor– por frecuencia y uso (aunque no lo fueran tanto según sus detractores) y con la particularidad de que no se repetían a lo largo de la obra. Estas oraciones estaban agrupadas a su vez en doce temas denominados centurias que, eso sí, se regían por criterios morales y religiosos (de las virtudes y los vicios en común, de la prudencia y la imprudencia...), en lugar de hacerlo por criterios funcionales y comunicativos, como ya hacían los libros de diálogos (comprar, vender, viajes, comidas...).

Dos ideas nos dan la pista del éxito que supuso la obra. La primera, la discusión que generó, como nos muestran algunos ejemplos que reproduce Sánchez Pérez (2005). Entre ellos

una carta del padre Hernando Vázquez de Guzmán: "Recebi el methodo breve de aprender lenguas... he leydo las sentencias todas, y me parece la cosa mas ingeniosa y provechosa que jamas he visto a este proposito, fuera de ser un methodo para aprender cualquier lengua muy breve..." o la de un catedrático de Prima Gramática, de la Universidad de Salamanca, el Maestro Baltasar de Céspedes, que aplicó este modelo al griego: "experimente que en tres meses hazia mas fruto por esta via que por la ordinaria en tres años, y assi les suplique la publicassen" (p. 117). La segunda, ya apuntada en estas reflexiones, la aplicación que tuvo para otras lenguas clásicas, como el griego; y modernas, como el castellano, el francés, el portugués y el inglés, que tuvieron pronto sus respectivas adaptaciones del *Ianua*.

Por las mismas fechas, en 1612, el alemán Wolfgang Ratk, considerado el precursor del realismo pedagógico naturalista, presentó su *Memorial de reforma educativa a la Dieta de Francfort*, en el que "se comprometía a mostrar un método universal para la enseñanza rápida y universal de las lenguas, las artes y las ciencias" (Martín Sánchez, 2009, p. 59). El memorial plantea, entre otras cuestiones, fundar escuelas con un nuevo modelo de enseñanza para aprender lenguas con rapidez, partiendo de la graduación y la reiteración del ejercicio práctico, y restando importancia a la memoria en favor de la inteligencia.

Pero el principal artífice de la renovación de la didáctica en general y quizá también de la enseñanza de las lenguas fue Jan Amós Comenio, que partiendo de la búsqueda de un modelo alternativo al gramatical para la enseñanza del latín, vino a desarrollar en la práctica la vía media de Bathe. Comenio acertó en la selección del léxico y los temas, debido probablemente a la lasitud de la Reforma, y los acompañó con dibujos ilustrativos, lo que lo convirtió también en un claro precursor de los libros de textos. La publicación en 1631 de *Ianua Linguarum reserata aurea* de Comenio eclipsó la obra pionera de Bathe, que este mismo conocía –según reconoce en su prólogo– y en la que sin duda se inspiró a pesar de la crítica que le hizo. Su planteamiento fue, sin embargo, tan ambicioso que no pudo completarlo.

Según su concepción, el niño empieza a aprender la lengua en el Vestibulum, pasa a la Ianua, se entretiene en el Palatium e ingresa finalmente en el Thesaurus. Para cada uno de estos cuatro estadios Comenio piensa en dos libros. De ellos se llegaron a publicar el Vestibulum o Porta linguarum (posiblemente lo que dio origen a su *Orbis sensualium Pictus*) y el Ianua. (Sánchez Pérez, 2005, p. 123)

Este modelo trató de simplificar la enseñanza lingüística, sobre todo en los primeros estadios, para hacerla más natural, según señalaba uno de sus prologuistas. "Porque los dibujos son los libros más comprensibles. Se aproximan a lo que es la naturaleza; incluso más, dice Scaligero, el Arte la sobrepasa" (Sánchez Pérez, 2005, p. 123). A partir de ahí, Comenio apostó por aplicar una técnica cíclica en la instrucción en la enseñanza de las lenguas extranjeras, como todavía se hace hoy, para revisar y reforzar los contenidos ya estudiados –al mismo tiempo que se presentan otros nuevos– presentados de una forma diferente y graduados según su complejidad.

La enseñanza de lenguas extranjeras siguió en auge durante el siglo XVIII, estimulada por el aumento de los viajes y el carácter racionalista de la Ilustración y el Siglo de las luces, lo que conllevó una revisión de la educación tradicional y de las políticas educativas. Las lenguas extranjeras se incorporaron así por primera vez a los currículos académicos, aunque el latín mantenía todavía su posición dominante y su carácter referencial. Un siglo en el que hubo además un claro interés academicista por diferentes campos sociales, incluido el de la lengua, como pone de relieve la fundación en España de la Academia Española de la Lengua en 1713 y la impresión de sus primeros diccionarios, gramáticas y ortografías. Pese a todo, no encontramos una evolución pedagógica más allá de la renovación continuista de las técnicas o enfoques precedentes, principalmente de los gramaticales, que siguen contando con más predicamento en la práctica.

Sánchez Pérez (2005) recoge varias excepciones a esa tendencia, todas ajenas a la enseñanza del castellano y a España, debido probablemente a su pérdida de relevancia política en el viejo continente. Una es el inglés John Locke, que a pesar de no ser un lingüista propiamente dicho aportó interesantes reflexiones sobre la importancia de la conversación en la enseñanza de la lengua, el papel motivador del profesor y la subsidiaridad de la gramática frente al uso. Otra es el alemán Johann Bernhard Basedow, que abogó por un aprendizaje natural que partiera de una noción funcional de la lengua, es decir hablando, leyendo y mediante juegos y actividades interactivas, mientras que consideró que la gramática debía introducirse en etapas posteriores. La última es el francés Noël Antoine Pluche, que apostó por la imitación como base del aprendizaje y por la integración progresiva del uso y de la gramática.

Durante la segunda parte del siglo nacieron y se formaron gramáticos relevantes, lo que intensificó a partir del siglo XIX el debate sobre la enseñanza de las lenguas extranjera dando lugar a la teorización y al desarrollo de las primeras corrientes metodológicas, que sirvieron de antesala a la profunda renovación que se produjo en el siglo XX.

#### ***10.4.1.1 Las corrientes metodológicas del siglo XIX***

Dos circunstancias determinaron claramente el desarrollo de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras durante el siglo XIX. La primera de ellas fue el aumento de estudiantes de lenguas modernas, provocado a su vez por su progresiva inclusión en el sistema escolar pero, sobre todo, por las nuevas relaciones comerciales que traen consigo la Revolución Industrial y la mejora de las comunicaciones, como el ferrocarril o el barco. La otra circunstancia determinante fue la evolución de la industria del libro, convertido ya en un producto de consumo.

La suma de estos y otros factores nos permiten comprender el creciente interés suscitado por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas y la búsqueda de métodos más eficaces para

conseguirlo, una pugna que dio lugar a la publicación de distintos métodos, técnicas y planes. Solo algunos de estos consiguieron abrirse un hueco en la práctica gracias al reconocimiento de la crítica y el público, es decir, de los gramáticos por un lado, y de los profesores y alumnos por el otro. Vamos a aproximarnos ahora a algunas de las principales aportaciones que nos servirán más adelante para contextualizar nuestra propuesta.

#### ***10.4.1.2 El método gramática-traducción o tradicional***

El método gramática-traducción tiene una estrecha relación con el modo tradicional de enseñanza del latín, basado en la gramática, que se consolida a lo largo del siglo XIX. Según Richards y Rodgers (2001), este método se caracteriza por la focalización en las reglas gramaticales mediante la presentación de oraciones, que sirven de base para su traducción e imitación; el uso instrumental de la lengua materna del estudiante, el aprendizaje y la memorización de listados de vocabulario con su correspondencia en la lengua materna –o deducidas de su contexto–, y el énfasis en la comprensión y la expresión escritas, relegando al olvido la comprensión y la expresión orales.

By the nineteenth century, this approach based on the study of Latin had become the standard way of studying foreign languages in schools. A typical textbook in the mid-nineteenth century thus consisted of chapters or lessons organized around grammar points. Each grammar point was listed, rules on its use were explained, and it was illustrated by sample sentences. (p. 3)

Para estos autores, la generalización de este método durante el s. XIX se debió a diferentes factores. Por un lado, al deseo de equiparar en rigor y prestigio la enseñanza de las lenguas modernas a la de las lenguas clásicas, especialmente del latín –que era la que se había implantado primero en los sistemas educativos y que fue perdiendo peso a partir de entonces–, pero por otro a la escasa exigencia de medios, profesionales y conocimientos que requería.

Its worst excesses were introduced by those who wanted to demonstrate that the study of French or German was no less rigorous than the study of classical languages. This resulted in the type of Grammar Translation courses remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose. Although the Grammar-Translation Method often creates frustration for students, it makes few demands on teachers. (p. 4)

Otros autores destacan que su rápida generalización por Europa y Estados Unidos y su mantenimiento hasta mediados del siglo XX se debió a su implantación original en el sistema educativo alemán, que fue el modelo exportado al resto de territorios para dar respuesta a las necesidades originadas con el surgimiento y la expansión de la Revolución Industrial. De ahí que el método gramática-traducción fuera conocido primero en Estados Unidos con el nombre de método prusiano, según advirtió el profesor B. Sears en la obra que publicó en 1945 bajo el revelador título *The Ciceron or the Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language*.

La Revolución Industrial y la aparición de un tipo de producción diferente, basado en la industria, generaron nuevos roles sociales, cambios en la fisonomía de las ciudades y hasta otros espacios para la constitución familiar. La Revolución Francesa y la Ilustración terminaron de formar una nueva definición para la escuela elemental. La educación obligatoria apareció como la novedosa herramienta para la producción masiva de obediencia, en el marco de poblaciones que migraban, ciudades que se expandían descontroladamente y a un ritmo de crecimiento acelerado. La escuela prusiana (experiencia organizada que constituyó el origen de la educación pública) marcó la primera consolidación del aula. Para esa época, y no por casualidad, surgió la formación docente propiamente dicha: en el momento en que la enseñanza, como gobierno de los niños y las almas, necesitaba saberes especializados. Esta



necesidad promovió, entonces, el desarrollo de la pedagogía y de la didáctica que ya en el siglo XVII, de la mano de Comenio y su Didáctica magna, había intentado dar respuesta a la pregunta acerca de cómo enseñar. (Pogré y Lombardi, 2004, p. 20)

#### **10.4.1.3 El método natural, el método directo y el movimiento de reforma**

Durante el siglo XIX encontramos voces que se opusieron al método gramatical porque consideraron que fracasaba en su cometido de la enseñanza de las lenguas extranjeras. El denominador común fue la búsqueda de un método natural como continuación de las líneas abiertas en el siglo anterior, aunque por distintos caminos, según Richards y Rodgers (2001).

El francés Claude Marcel propuso imitar el modelo con el que los niños aprendían su lengua y se centró en la importancia del significado en el aprendizaje, el inglés Thomas Prendergast destacó la importancia del contexto y la situación en el aprendizaje de estos, y el francés François Gouin planteó organizar y presentar la información mediante series y secuencias relacionadas con las acciones y gestos diarios comprensibles para el alumno con el objeto de aclarar así su significado, lo que dio lugar al método natural (del inglés *natural method*), como precursor del método situacional y del método de respuesta física total, desarrollados durante el siglo XX.

Los naturalistas defendían una enseñanza de las lenguas extranjeras que imitara el aprendizaje de la primera lengua, lo que originó diferentes variantes a finales de siglo. La que gozó de mayor reconocimiento social, aunque no académico, fue el método directo (del inglés *direct method*), desarrollado ya a principios del siglo XX y que proponía prescindir del uso de la traducción y de la lengua materna en la enseñanza de la lengua. Los profesores empezaban atendiendo a la pronunciación para ampliar después el vocabulario de los alumnos a través de la demostración, la mímica, los dibujos y el uso directo de la lengua extranjera, recurriendo a las palabras ya aprendidas. La gramática se aprendía de una forma secundaria e inductiva.

Este método no contó con el apoyo de la crítica debido principalmente a la ausencia de base lingüística y psicológica, y tampoco fue aplicado apenas en la enseñanza reglada por la destreza y el nivel lingüístico que requería del profesorado, pero sí tuvo un éxito considerable en la enseñanza privada, tanto en Europa como en Estados Unidos, gracias a profesores y academias como las de L. Sauveur y M. Berlitz, que lo convirtieron en su carta de presentación.

A finales del s. XIX, de forma paralela, se produjo una corriente renovadora agrupada bajo el nombre de movimiento de reforma (del inglés *reform movement*), que fundamentaron en la teoría y aplicaron en la práctica algunas de las propuestas que venían haciendo los detractores del método gramática-traducción. Los reformistas reivindicaron el uso de textos de diálogos, presentes desde el siglo anterior, mediante un enfoque de la gramática y el vocabulario más funcional e inductivo, seleccionando los contenidos según el uso por parte del aprendiz y graduándolos según su complejidad.

Además, algunos de los principales reformistas, como el inglés Henry Sweet, el alemán Wilhem Victor o el francés Paul Passy, reivindicaron un mayor reconocimiento lingüístico para la expresión y comprensión oral (el habla), frente a la expresión y comprensión escrita (la lectura y la escritura); propusieron distribuir los contenidos por destrezas, de forma que el alumno se enfrentara primero a las destrezas orales, antes que a las escritas; y se centraron en la mejora de la pronunciación y la formación fonética. Como resultado de este movimiento se creó la Asociación Fonética Internacional en 1886 y el Alfabeto Fonético Internacional (IPA), que fueron el germen de algunos métodos del siglo XX, como el audiolingüístico en Estados Unidos, o los métodos oral y situacional en Inglaterra.

#### 10.4.2 Los métodos alternativos durante el siglo XX

La transformación de la sociedad y de las comunicaciones durante el siglo XX, unida al desarrollo que experimentaron durante esta época algunas disciplinas sociales –como fue el

caso de la lingüística y la psicología del aprendizaje—, terminaron por favorecer la renovación metodológica iniciada a finales del siglo XIX dando lugar a una avalancha de enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras.

A comienzos de siglo seguían publicándose libros de diálogos enfocados prioritariamente hacia el sector turístico y los negocios con listas de frases y vocabulario. Sánchez Pérez (2005) pone como ejemplo algunos manuales que vieron la luz en Alemania, Francia e Inglaterra desde comienzos de siglo como *Don Basilio*, publicado por el profesor Julius Schilling en Leipzig en 1900, o *Spanische Gespräche (Diálogos castellanos)* que imprime Richard Ruppert y Ujarovi en Heidelberg en 1921, *Le touriste français en Espagne*, editado por Jules Laborde en París en 1909, o el *Tourist's Vademecum* publicado por Isaac Pitman en Londres en 1933, que fueron perfeccionándose hasta convertirse en el precedente de los programas nocio-funcionales de los años setenta.

Sin embargo, durante la primera mitad de siglo triunfaron dos tendencias diferenciadas. Por un lado, algunos pedagogos británicos como Michael West y americanos como Algernon Coleman animaron a concentrar los esfuerzos en la comprensión lectora, eso sí, mediante lecturas adaptadas y precedidas de actividades de vocabulario que sirvieran de apoyo; pero por otro cristalizó el movimiento de la reforma en una enseñanza centrada en las destrezas orales, el método oral y situacional en Inglaterra y el método audiolingüístico en los EEUU. Ambas tendencias comparten, no obstante, una concepción de la lengua estructural como sistema de reglas y componentes, ya sean en un caso gramaticales y léxicos, y en el otro, fonéticos.

Esta última tendencia se prolongó hasta los años 70, cuando la renovación de las teorías del aprendizaje favoreció una profusa renovación metodológica en el ámbito de las lenguas extranjeras con la sucesión de métodos diversos como la respuesta física total, el método silencioso, la sugestopedia, el enfoque natural o el aprendizaje comunitario. A continuación realizamos un somero repaso de algunas de las propuestas más importantes siguiendo a

Richards y Rodgers (2001) –actualizado con Richards y Rodgers (2014)–, para terminar centrándonos en el enfoque que ha gozado de mayor éxito y que ha sido capaz de integrar y superar al mismo tiempo buena parte del resto: el enfoque comunicativo.

#### ***10.4.2.1 El enfoque oral y el método situacional***

Como adelantábamos antes, el enfoque oral (del inglés *oral approach*) se desarrolló en Inglaterra entre los años 30 y 60 bajo la influencia del movimiento de reforma y el método directo, pero también del estructuralismo británico, centrado en las estructuras gramaticales y el vocabulario mediante la práctica oral. Esto permitió a lingüistas como Harold E. Palmer y Albert S. Hornby dotar de mayor rigor científico a este método y regular una serie de principios para seleccionar, programar y graduar los correspondientes *syllabus*.

A partir de los años 50 se enriqueció el debate con nuevos métodos como el situacional y el audio-visual o estructuro-global audiovisual. El método situacional (del inglés *situational language teaching*) vinculó las estructuras lingüísticas con las situaciones habituales en que se utilizan para facilitar un enfoque inductivo en su estudio. El método audio-visual fue desarrollado en Francia por Petar Guberina y consistía básicamente en asociar imágenes al uso de la lengua oral, aprovechando los elementos visuales (dibujos, fotos, diapositivas y la incorporación paulatina del vídeo) como refuerzo y estímulo de un aprendizaje. Pese a ello, seguía basándose en la repetición para la memorización del vocabulario y la asimilación de las estructuras fonética y gramatical, por lo que se basaban principalmente en las teorías conductistas.

#### ***10.4.2.2 El método audiolingüístico***

El crecimiento económico y político de los Estados Unidos durante la primera mitad del siglo XX, junto a los acontecimientos bélicos, como el estallido de la II Guerra Mundial, fueron

determinantes para el desarrollo de un método oral también al otro lado del Atlántico, donde se requerían programas de aprendizaje lingüístico rápidos y centrados en el habla para la formación de traductores. Un ejemplo fue el programa de entrenamiento que puso en marcha durante nueve meses –desde abril a diciembre de 1943– el ejército norteamericano, el *Army Specialized Training Program*, un precedente del aprendizaje de lenguas para fines específicos (del inglés *language learning for specific purposes*), que formó a unas 15.000 personas en 27 lenguas. Estas cifras lo convirtieron en el primer programa masivo de aprendizaje de estas características en la historia, aunque antes ya se habían realizado manuales para este fin, como el *Spanish for soldiers*, publicado por el mayor J. A. Moss y el teniente John W. Lang en 1916, según recuerda Sánchez Pérez (2005).

El enfoque audio-oral o estructural (del inglés *aural-oral approach* y *structural approach*), como se conoció en un principio, se distinguió de los enfoques oral y situacional desarrollados en Gran Bretaña porque se centró en las diferencias entre la lengua nativa y la lengua meta mediante análisis contrastivos de estas, lo que supuso el desarrollo del laboratorio de idiomas en el aula, adoptando principalmente el magnetofón como material docente.

El respaldo teórico llegó por un lado de la mano de la lingüística, concretamente del estructuralismo americano de Leonard Bloomfield y de la lingüística aplicada; y por otro de la psicología del aprendizaje, principalmente del conductismo. Ambas corrientes, aunque proceden de ámbitos diferentes, tenían en común el interés por la lengua oral –como estructura fonética para unos y como hábito para otros–, accesible mediante refuerzos y estímulos de forma más natural que la lectura y la escritura. La gramática, en cambio, se aprendía de forma subordinada a esta mediante la repetición de oraciones y la inferencia de las reglas gramaticales. Con su desarrollo teórico, este método se generalizó en las escuelas y universidades norteamericanas a partir de los años 50, conocido ya como método audiolingüístico (del inglés *audiolingual method*), y que confluye en Europa con el método oral y situacional.

En España, por ejemplo, se publicó en 1957 el *Spanish Basic Course*, dirigido a la realización de cursos intensivos de medio año que debían ser impartidos por profesores nativos bajo la supervisión de lingüistas científicos, en grupos pequeños y con la utilización de cintas grabadas.

La responsabilidad principal dentro de este proceso reside en el lingüista, no en el profesor. Este, de hecho, puede ser reemplazado con facilidad, ya que es un elemento intermedio. De ahí que incluso el laboratorio de idiomas pueda constituir –como ocurrirá en realidad– un sustituto "ideal" del profesor. (Sánchez Pérez, A. 2005, p. 324)

Por otro lado, este método tuvo una implantación tardía aunque oficial en España, ya que la ley general de Educación de 1970 asumió el enfoque oral entre sus principios metodológicos y promovió el uso de medios tecnológicos y técnicas activas para la adquisición de las cuatro destrezas básicas (Arrimadas Gómez y otros, 2010).

#### ***10.4.2.3 La respuesta física total***

El método de la respuesta física total (del inglés *total physical response*) fue desarrollado por el profesor James Asher en 1969 en California con el objetivo de coordinar el habla con la acción bajo la presunción de que esta vinculación facilitaba la memorización. Partiendo de algunos planteamientos del método natural, esta propuesta trataba de reproducir el aprendizaje de los niños mediante la presentación de enunciados lingüísticos, normalmente órdenes, con los que se esperaba obtener una respuesta física del alumno, antes que verbal.

Este método se centró por tanto en la destreza de comprensión oral, aunque detrás encontramos una base gramatical de la lengua meta y una concepción principalmente estructuralista, porque la lengua se enseñaba mediante las relaciones gramaticales vinculadas al uso del imperativo. Desde el punto de vista de las teorías de aprendizaje, este método

respondía a los planteamientos de la psicología conductista y a la primera fase del modelo de aprendizaje verbal de los niños, denominado estímulo verbal-respuesta—en este caso física—.

El profesor de español Blaine Ray enriqueció en los 90 este método con el uso de historias para hacer más comprensible la información y el vocabulario proporcionados por el profesor. Esta variación se basó también en las aportaciones de Stephen Krashen, que aspiraba a exponer a los alumnos a grandes cantidades de información comprensible para desarrollar la fluidez y precisión en un idioma.

Then, TPR-ST (Total Physical Response-Storytelling) came up and went beyond Asher's TPR constrains by incorporating stories. Blaine Ray, its developer, stated that there are four elements that stand out as the most essential considerations in the method, which foster straight oral production and fluency development, and are also of paramount transcendence to achieve the best results in the method application. They are as follows: a) basic structure and vocabulary acquisition thoroughly (comprehensible input); b) keeping classes interesting and effective by the use of questions and mini-stories and mini-situations; c) storytelling insertion; and d) quick comprehensibility checking of "barometer" students (based on the slowest students' achievement in the class). Experience and observation have shown that learners have got early fluency in TPR-Storytelling classes because they have acquired basic aurally structures and vocabulary thoroughly. (Berna Numpaque y García Rojas, 2010)

El éxito y desarrollo que ha tenido en los últimos años ha extendido este método al ámbito de la enseñanza de la primera lengua y a conocerse mediante distintos nombres: respuesta física total basada en narración de historias (del inglés *total physical response storytelling*), y enseñanza basada en la lectura y narración de historias (*teaching proficiency through reading and storytelling*), que lo distingue del método anterior.

#### **10.4.2.4 La vía silenciosa**

La vía silenciosa (del inglés *silent way*) fue desarrollado por Caleb Gattegno en 1972 y proponía que el profesor permaneciera el mayor tiempo posible en silencio en el aula para que fuera el alumno el que produjera el mayor número posible de enunciados. Con este fin desarrolló un código paralelo al lingüístico formado por una serie de regletas y cuadros de colores que servía de mediador entre el profesor y el alumno. Contaba con cuadros de pronunciación, llamados *fidel*, para clasificar los sonidos mediante símbolos y colores; una regleta de colores, denominada *cuisenaire*, para asociar las palabras y las estructuras con la lengua objeto; y cuadros de vocabulario agrupados conceptualmente por colores. Así, creaba situaciones artificiales para estimular la producción lingüística y la creatividad del alumno.

Pese a su carácter innovador, el método seguía teniendo una concepción estructural del lenguaje y una base conductista, ya que proponía que el alumno aprendiera a conjugar un sistema gramatical y léxico a partir de indicaciones y de refuerzos, aunque estos no fueran de naturaleza lingüística.

#### **10.4.2.5 El enfoque natural**

El enfoque natural (del inglés *natural approach*) fue desarrollado por la profesora Tracy Terrell en 1977 en el ámbito precisamente de la enseñanza de español como lengua extranjera en California y fue publicado junto a Stephen Krashen en 1983. Pese a su relación con el método natural del siglo XIX, este contaba con elementos originales que lo alejaban de este y lo acercaban al enfoque comunicativo, como el uso de la lengua en situaciones comunicativas que resultaran sugerentes para el alumno y le afectaran (positiva o negativamente) sin recurrir a la gramática ni a la lengua materna. El papel del profesor consistía en presentar materiales y actividades comunicativas para estimular que los alumnos aprendieran a interpretarlos mediante trabajos en grupo de una forma similar a lo que sucede en el mundo real.



De este modo, Terrell y Krashen consideraban que cuando se producía un proceso natural de adquisición de una segunda lengua –entendido este como una internalización, memorización y uso en una situación real–, este se iba consolidando gradual e inconscientemente según se comenzaban a entender y a comunicar significados y mensajes.

#### **10.4.2.6 La sugestopedia**

La sugestopedia (del inglés *suggestopedia*), desarrollada por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov en 1978, se centraba en la importancia del contexto físico en el que tenía lugar el aprendizaje y en la relajación y sugestión por aprender. En este sentido aprovechaba el efecto relajante de la música y del uso de la respiración rítmica para crear estados mentales de sugestión, definidos por la relajación y la concentración, que favorecieran la memorización.

Además de las técnicas de relajación y el acompañamiento musical, este método se preocupaba por la organización y decoración del aula, el ritual del profesor, que debía despertar autoridad e interés del alumno; y por la presentación de los materiales, que debía tener una entonación y un ritmo pausados, como si se tratara de un concierto barroco. De esta forma se pretendía favorecer la receptividad del alumno y estimular su aprendizaje.

Un precedente de este método está en Robert Mertner, autor del método al que da nombre, presente en su obra *Spanisch für Deutsche*, publicada en 1923, que se fundamentaba también en bases psicológicas y en la sugestión para hacer al alumno pensar y sentir en español a partir de textos y diálogos reales. Según Sánchez Pérez (2005), “a Mertner le cabe el honor de haberse planteado el método tempranamente” (p. 322).

#### **10.4.2.7 El aprendizaje comunitario**

El aprendizaje comunitario (del inglés *community language learning*) fue desarrollado en los años 70 y 80 por el psicopedagogo Charles A. Curran, entre otros, partiendo de un enfoque

interactivo de la lengua como instrumento social, en el que todos los participantes, profesores y alumnos, interactúan de forma colaborativa. Una de las propuestas realizadas por Carl Rogers convertía la clase en una especie de consejo psicológico donde unos alumnos aconsejaban y ayudaban a otros por medio de la lengua.

Este método, que se fundamentaba en teorías del lenguaje cognitivas y de base interaccionista-social o humanista, como proponen Gowin y Novak, usaba el lenguaje a modo de instrumento de introspección e interacción para la resolución de conflictos afectivos, como la angustia, la ansiedad o la inseguridad.

No obstante, según Richards y Rodgers (2001), este método tuvo escasa base teórica y cuando la plasmaron algunos de sus alumnos, como es el caso de La Forge, no la deslindaron por completo de los modelos de base estructural. Aunque ponían el foco en el proceso social, en la actitud de los participantes y en la transmisión de información que se produce durante el proceso de aprendizaje; seguían partiendo de la reproducción de estructuras gramaticales y fonéticas que debían reproducirse. Se considera a pesar de ello un precedente del aprendizaje cooperativo de lenguas extranjeras, que ha tenido un amplio desarrollo durante los últimos años.

#### ***10.4.2.8 El lenguaje integral***

El lenguaje integral o integrado (del inglés *whole language*) se basó, como su nombre indica, en el uso integral o integrado del lenguaje en el proceso de aprendizaje, por lo que algunos autores lo consideran más bien una filosofía. Este enfoque se desarrolló metodológicamente en los años 80 en EE.UU. dentro de la enseñanza de las artes, la lectura y la escritura de la primera lengua y se popularizó en los años 90, al tiempo que comenzó a aplicarse a la enseñanza de las lenguas extranjeras. No obstante, esta metodología se venía aplicando ya durante las dos décadas precedentes en Canadá y Australia (Goodman, 1990).

El lenguaje integral partía de la imitación del aprendizaje de los niños, que usan el lenguaje de una forma espontánea como fuente del aprendizaje, según defienden algunos de los principales impulsores, como Goodman (1990):

Los niños aprenden el lenguaje oral en sus hogares sin que nadie lo divida en fragmentos pequeños.

Lo aprenden cuando lo necesitan para expresarse y entienden lo que dicen los otros, siempre que están con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado. (p. 2)

A partir de esta evidencia, este enfoque propuso convertir la escuela en una prolongación del aprendizaje fuera de ella, en la que el profesor invitaba a los alumnos a utilizar el lenguaje para hablar de las cosas que necesitaban comprender, para formular preguntas y escuchar respuestas, para escribir y compartir sus experiencias, para leer o para estar informados, en lugar de convertir “el lenguaje en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños a quienes pretendíamos ayudar” (Goodman, K., 1990, p. 2). De este modo, afrontó una visión integral de la escuela, donde todas las materias se conjugaban de una forma más motivadora, significativa y relevante.

López Valero y Encabo Fernández (2001) propone un aprendizaje basado en el lenguaje integrado que recorra “de forma transversal todas las áreas de conocimiento, partiendo de un tipo de aprendizaje basado en competencias” (p. 203). De esta forma, uno de sus principales objetivos es desarrollar la competencia comunicativa del alumno, entendida como la capacidad del alumno para comunicarse de una forma óptima en contextos culturales significativos, según Hymes, o como la suma de la competencia gramática, textual y pragmática, según Bachman (citado en López Valero y Encabo Fernández, 2001).

Desde el punto de vista de las teorías de aprendizaje, este enfoque se enmarca en el constructivismo, porque hace partícipe al alumno de la construcción de su conocimiento en comunión con su entorno, aunque asume otros planteamientos teóricos compatibles con este.

El Lenguaje Integral es una filosofía que se fundamenta en el uso del lenguaje para lograr el aprendizaje en general. Esta filosofía se ha construido con variados aportes de la teoría constructivista de Piaget, el aprendizaje social y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, la educación centrada en el alumno de John Dewey y la visión sobre las funciones del lenguaje de Halliday. (Tabash, 2009, p. 188)

Además, Richards y Rodgers (2001) destacan la importante influencia que han tenido y siguen teniendo las teorías humanistas y de la construcción social del conocimiento en este método, que propone un trabajo colaborativo a través del lenguaje donde el profesor es un facilitador y el aprendiz un colaborador necesario para el resto. De ahí que vinculen este método con el aprendizaje comunicativo: “In language teaching it shares a philosophical and instructional perspective with Communicative Language Teaching since it emphasizes the importance of meaning and meaning making in teaching and learning” (2001, p. 101).

#### 10.4.3 Métodos comunicativos actuales

Durante los últimos años, se han multiplicado los métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas extranjeras, tanto que sería imposible abordarlos todos. Por ello, vamos a centrarnos en el que tiene una mayor relevancia para la propuesta didáctica de este trabajo, que es a su vez el que ha contado más éxito: el enfoque o aprendizaje comunicativo (del inglés *communicative approach* o *communicative language teaching*). Este agrupa a su vez otros métodos y enfoques de enseñanza no solo aplicables a la enseñanza de idiomas, sino también a otros contenidos, como ha sucedido con el aprendizaje basado en tareas (del inglés *task-based learning*); e incluso algunos que integran ambos, como el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), que también veremos.

### ***10.4.3.1 El enfoque comunicativo***

El enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua surge en Inglaterra a finales de los años 60 como un nuevo modelo de enseñanza de las lenguas que subordina definitivamente la estructura de la lengua a una concepción nocio-funcional e incluso interactiva de esta, y que considera la lengua en función de su capacidad para expresar significados complejos y establecer relaciones sociales.

Communicative Language Teaching is best considered an approach rather than a method. It refers to a diverse set of principles that reflect a communicative view of language and language learning and that can be used to support a wide variety of classroom procedures. These principles include:

- Learners learn a language through using it to communicate.
- Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.
- Fluency is an important dimension of communication.
- Communication involves the integration of different language skills.
- Learning is a process of creative construction and involves trial and error. (Richards y Rodgers, 2001, p. 172)

Su expansión y aceptación en Europa se vio favorecida por el apoyo que recibió de los detractores del enfoque oral y del método situacional, al igual que sucedió en Estados Unidos con los del método audiolingüístico. Además, se produjo en un momento de cambio social en Europa, en el que el incremento de las relaciones comerciales, sociales, políticas y culturales incitó a buscar métodos alternativos y acordes a esta nueva realidad.

El Consejo de Europa coordinó la búsqueda y el desarrollo de una metodología que tuviera un enfoque funcional y que respondiera a las nuevas relaciones y situaciones comunicativas que se estaban creando. Mientras, la Resolución del Consejo y de los Ministros

de Educación del 9 de febrero de 1976 propuso el intercambio de información y experiencias orientadas a mejorar los métodos pedagógicos de la enseñanza de idiomas. Surgieron así nuevas aportaciones teóricas, como la realizada por David A. Wilkins, que identificó los significados comunicativos necesarios para entender y expresarse en una lengua en dos grupos: las categorías nocionales (como el tiempo, el lugar, la frecuencia, etc.) y las categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse). Este enfoque nocio-funcional fue asumido por las publicaciones del Proyecto de Lenguas de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, lo que favoreció a su vez su influencia en otros libros y programas de enseñanza de idiomas.

Por otro lado, desde el punto de vista de las teorías de aprendizaje, el enfoque comunicativo cortó de forma clara con el conductismo para basarse en las teorías cognitivistas y constructivistas, que consideraban el lenguaje una pieza clave de la capacidad intelectual del ser humano vinculada con el conocimiento, pero también con la creatividad y la innovación. Además, este se enriqueció de las nuevas teorías lingüísticas y sociolingüísticas surgidas durante la segunda mitad del siglo XX, como la gramática generativa y la gramática universal de Noam Chomsky, la filosofía del lenguaje o pragmalingüística sobre los actos de habla de John Austin y John Searle, la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, la lingüística del texto de Eugenio Coseriu, y el análisis del discurso de Van Dijk, entre otros. De todos los planteamientos teóricos, el que más influyó fue probablemente el modelo de habla de Dell Hymes y, en especial, el concepto de competencia comunicativa que proponía este, que se convirtió en el principal objetivo de la enseñanza comunicativa de la lengua frente a la competencia gramatical, que lo había sido hasta entonces.

Los principales aspectos de la competencia comunicativa estaban relacionados con los propósitos y las funciones del lenguaje, la variedad lingüística de acuerdo a la situación y los participantes, la producción y comprensión de distintos tipos de textos y la capacidad de comunicarse de cada hablante a pesar de sus limitaciones.

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (through using different kinds of communication strategies) (Richards, 2006, p. 3)

Otro factor fundamental fue la inclusión del componente o competencia intercultural que favoreció el “entendimiento y acercamiento entre culturas encontradas en una situación de aprendizaje de idiomas” y rompió la “tendencia a aislar el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de la provisión de información” (Rico Martín, 2005, p. 88). Respondió así a las indicaciones de John Firth, que consideraba que la lengua debía enseñarse en relación con su contexto sociocultural (Chapman y Routledge, 2005, p. 80). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) suscribió en el 2003 “apoyar los idiomas como componente esencial de la educación intercultural, a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales”, una estrategia que intensificó en el 2008, Año Internacional de los Idiomas.

Por último, la amplitud y la flexibilidad de este enfoque permitieron integrar distintos planteamientos en base a sus características comunes, en lugar de excluirlos por sus diferencias:

Se trata éste de un enfoque tan amplio que seguidores de otros planteamientos educativos se han visto identificados con él, dando paso a distintas versiones de programas comunicativos: de estructuras y funciones, de espiral funcional alrededor de un eje estructural, estructural-funcional-instrumental, funcional, nocional, interactivo... (Rico Martín, 2005, p. 90)

El enfoque comunicativo se fue afianzando gracias al apoyo institucional, como pone de relieve la Resolución del Consejo de la Unión Europea, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea, que proponía conceder “especial atención a los métodos que permitan desarrollar tanto la comprensión auditiva y la expresión oral como a la comprensión y la expresión escritas” para “desarrollar la aptitud para la comunicación” (p. 2).

Otro espaldarazo fue la publicación del *Common European Framework of References for Languages* (CEFR) por parte del Consejo de Europa en el año 2001 –traducido al español un como Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MECyD, 2002)–, que supuso la base para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa, y que adoptó un enfoque comunicativo y basado en tareas.

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MECyD, 2002, p. 9)

Según Richards (2006), se puede distinguir entre un enfoque comunicativo clásico, que llegaría hasta los años 90, y uno actual. En el primer caso se trata de un enfoque homogéneo, definido por una serie de actividades dirigidas a recrear el contexto real mediante actividades comunicativas (conversaciones, debates, simulaciones, improvisaciones, representaciones, etc.)



dirigidas a que el alumno se comuniqué mediante el uso de materiales reales (noticias, mapas, símbolos, impresos, etc.). En este contexto, los alumnos trabajan de forma colaborativa y el profesor tiene un papel de facilitador del lenguaje, que puede aceptar el uso moderado de la lengua materna e incluso de la traducción, y permite el error, favoreciendo la fluidez y el uso de la lengua antes que de la corrección.

El segundo caso, sin embargo, aglutina diversidad de propuestas, por lo que se trata más de un paradigma o un conjunto de principios que se pueden aplicar de diferentes maneras dependiendo de cada contexto de enseñanza, la edad de los aprendices, su nivel o los objetivos, entre otros. Jacobs and Farrell (2003, pp. 10-21) consideran que este nuevo paradigma se define por ocho novedades respecto a la enseñanza del lenguaje:

1. Una mayor autonomía del alumno, mediante pequeños grupos o el autoaprendizaje.
2. Una naturaleza del aprendizaje social, que requiere la interacción.
3. Una integración curricular, conectada con otras áreas del currículo.
4. Una estructuración en función de los significados y los contenidos temáticos.
5. La aceptación de la diversidad y el desarrollo de estrategias en función de esa.
6. La consideración como un aprendizaje crítico y creativo
7. La búsqueda de evaluaciones alternativas (entrevistas, observaciones, portfolios, etc.)
8. La idea del profesor como un compañero que facilita el aprendizaje de los alumnos.

#### ***10.4.3.2 El aprendizaje basado en tareas***

El aprendizaje basado en tareas (del inglés *task-based learning*) está tan relacionado con el enfoque comunicativo que muchas veces se usan como sinónimos. Sin embargo, podemos decir que este último es más bien una concreción, extensión o evolución del primero, en el que el aprendizaje se construye alrededor de tareas comunicativas presentes en la vida diaria. Según Richards y Rodgers (2001 y 2014), estas tareas deben ser significativas e implicar una

comunicación real para soportar el proceso de aprendizaje, de modo que se convierten en vehículos que permiten aplicar los principios del enfoque comunicativo.

El concepto de tarea aplicado a la enseñanza de la lengua resulta bastante ilustrativo, aunque no por ello es ajeno al debate terminológico. Nunan (2004) recoge algunas de las principales definiciones que ha recibido y señala que todas ellas enfatizan el hecho de que las tareas pedagógicas implican un uso del lenguaje comunicativo centrado más en sus aspectos semánticos que gramaticales. A continuación nos ofrece su propia definición:

Task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (p. 4)

Al igual que el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas –también llamado aprendizaje o enfoque por tareas– parte de que el lenguaje no tiene por qué ser enseñado como un conjunto de reglas gramaticales, fonéticas y semánticas para ser aprendidas, sino que puede y debe centrarse en otros contenidos sociales o culturales significativos para el alumno, en los que se integran los anteriores. Esto es posible porque cada situación social de nuestra vida diaria requiere del uso instrumental del lenguaje, por lo que la recreación de estas situaciones comunicativas favorece su aprendizaje de una manera más significativa.

Para Nunan (2004), en los enfoques tradicionales de enseñanza podemos distinguir tres etapas del currículo: la planificación o programación, en la que se disponen elementos como el temario, los manuales y los contenidos (gramática, vocabulario y funciones); la acción, en la que se materializa ese plan previsto; y el resultado, en el que se evalúa lo que los estudiantes

han aprendido. Esta división cronológica desaparece en el enfoque comunicativo basado en tareas, que se distribuye en actividades comunicativas y de uso de la lengua, mientras que el resto de elementos y contenidos lingüísticos se integran en estas de forma latente. De ese modo, el *syllabus* se organiza como una secuencia de tareas constituidas alrededor de situaciones de uso de lengua, cada una de las cuales se suele dividir a su vez en unas tareas posibilitadoras y una tarea final, creando una trama de tareas comunicativas relacionadas entre sí desde un punto de vista semántico, funcional y lógico.

El proceso de elaboración de una propuesta didáctica basada en tareas no es fijo, aunque se suele partir de la elección del tema central de la tarea final y de su descomposición en tareas intermedias, en los que desarrollan tanto los contenidos lingüísticos, culturales, sociales o de la índole que sea. También es necesario tener en cuenta otros aspectos transversales, como los objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de las tareas, las competencias que se pretenden desarrollar –no solo la lingüística, sino también el resto– y los instrumentos y procedimientos de evaluación a utilizar por profesores y alumnos, que tienen que estar en relación con la consecución de las tareas comunicativas, especialmente de la tarea principal. Normalmente suele asociarse cada tarea final a una unidad didáctica, pero esta puede estar igualmente interrelacionada con el resto de tareas finales, de modo que cada tarea final contribuya a la consecución de las tareas posteriores.

Es importante que las tareas que se planteen, además de estar debidamente secuenciadas, tengan un significado y una estructura lógica en sí misma, y que el alumno perciba los conceptos nuevos de una forma inclusiva y vinculada a sus conocimientos previos, porque estén relacionadas con sus inquietudes, intereses y realidades, para que resulten realmente significativas para el alumno, según propone David Ausubel. Así, el enfoque por tareas permite un aprendizaje graduado y flexible que puede ir de tareas sencillas y concretas, como realizar una compra, quedar con los amigos o escribir una carta; a tareas más complejas y abstractas,

como discutir sobre un suceso de actualidad o resolver un problema cívico, entroncando con el aprendizaje crítico o creativo.

El aprendizaje basado en tareas es una concreción, como hemos señalado al principio, del enfoque comunicativo, de modo que se basa también en las teorías del aprendizaje cognitivistas y constructivistas, según las cuales el alumno participa de forma activa en la construcción de su aprendizaje. Mientras Stephen Krashen había insistido en la necesidad de someter a los alumnos al mayor número de *input* comprensibles, el aprendizaje basado en tareas traslada el foco a la producción de *output* igualmente comprensibles, como reclamaba entre otros Merrill Swain, que son imprescindibles para el desarrollo de las tareas, tal como señala Richards y Rodgers (2001). Además, esta labor no la desarrolla normalmente el alumno de forma individual y académica, sino que precisa de la interacción con otros actores (tanto el profesor como otros alumnos), favoreciendo la negociación, reformulación y modificación de significados entre ellos –según proponen las teorías interaccionistas y humanistas de Gowin y Novak o el aprendizaje cooperativo–, e interrelacionando significados entre distintos formatos y disciplinas –como proponen las teorías conectivistas–. Un enfoque que favorece el desarrollo cognitivo de los alumnos y que supone una motivación extra por el uso significativo que conlleva de la lengua extranjera.

Uno de los contextos en el que más éxito ha tenido el enfoque por tareas ha sido al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), en el que nos centraremos ahora, aunque también se aplica cada vez más en contenidos no lingüísticos. Por otro lado, el aprendizaje basado en tareas se encuentra muy vinculado con el aprendizaje basado en proyectos, contenidos o textos, tal como señala Nunan (2004): “In addition to task-bases approach, we have el Project-based, content-based, thematic, and text-bases. Despite their differences, they all have one thing in common– they do not rely on prior analysis of the language into its discrete points” (p.11).

#### 10.4.4 El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) (del inglés *content and language integrated learning* y conocido en francés como *enseignement de matieres par integration d'une langue etrangere*) o el aprendizaje basado en contenidos (del inglés *content based language learning*, como se conoce en el continente americano) supera el debate metodológico de la enseñanza lingüístico porque, como su nombre indica, sirve como instrumento para la enseñanza de otros contenidos curriculares y viceversa. La red europea de información sobre educación Eurydice (2006), señala que permite desarrollar al mismo tiempo:

- Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a aprender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos)
- Conocimiento de la materia y aptitud para su aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos) (p. 22).

A esto, añade, se pueden sumar objetivos socioculturales, como la transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas, y socioeconómicos, como la preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional.

##### 10.4.4.1 Origen y evolución histórica

El nombre *content and language integrated learning* (CLIL) fue acuñado a mediados de los 90 por David Marsh, que lo define como un enfoque educativo en el que la lengua se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos y del aprendizaje de esta.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) –AICLE Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua– is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to pre-defined levels. (Marsh, 2012, p. II)

David Marsh coordinó, como profesor de la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), el proyecto Translanguage in Europe-Content and language integrated learning (TIE-CLIL), desarrollado por un consorcio de universidades europeas y financiado a través del programa Sócrates-Lengua Acción A para fomentar el plurilingüismo a través del aprendizaje integrado de contenidos y de cinco lenguas de la Unión Europea (inglés, francés, alemán, italiano, español). Este proyecto sirvió como altavoz de una corriente de la lingüística aplicada que proponía el uso de la lengua extranjera para la enseñanza de las materias comunes (matemáticas, historia, literatura, etc.), siguiendo la máxima de Krashen de exponer al alumno a grandes cantidades de información comprensible. Algunas conclusiones de este proyecto fueron publicadas de forma conjunta por Marsh y Langé (1999 y 2000).

La búsqueda de una metodología integral para mejorar e intensificar la enseñanza de los idiomas en el sistema educativo había sido una máxima de las instituciones europeas desde los años 70, como pone de manifiesto la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación del 9 de febrero de 1976, que “determina la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia de crear escuelas donde la enseñanza se imparta en más de una lengua” (Valle, 2006, p. 53). Este propósito se mantiene en las Conclusiones del Consejo Europeo de Stuttgart de 1983 y en las Conclusiones del Consejo del 4 de junio de 1984 (Arroyo Pérez, 2014 p. 27), aunque es en la Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995, donde se promueve directamente “la enseñanza en una lengua extranjera, en las clases en que se imparta una enseñanza bilingüe, de asignaturas distintas de las lenguas”.

Ese mismo año la Comisión Europea (1995) sugiere la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para lograr el dominio de tres idiomas comunitarios y justifica en esa línea los programas europeos como Erasmus, Socrates-Erasmus y Comenius:

También sería conveniente que, como ocurre en las escuelas europeas, el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en

secundaria. Al finalizar el recorrido de la formación inicial, todos deberían hablar dos lenguas extranjeras comunitarias. (pp.72-73)

El Consejo de Europa y la Comisión Europea declaran el año 2001 como Año Europeo de las Lenguas para intensificar y diversificar la enseñanza de lenguas y hacer una Europa más plurilingüe y multicultural. Un objetivo que comparten los planes de acción, simposios, publicaciones y congresos que estas instituciones promueven (Martínez Adrián, 2009) y a los que se suman otras, como las Naciones Unidas, que declara el 2008 como el Año Internacional de los Idiomas y el 2010 como el Año Internacional de Acercamiento de las Culturas. Crece así de forma exponencial la enseñanza de contenidos en una segunda lengua o una lengua extranjera, el cual se había limitado hasta entonces a zonas fronterizas, con importante presencia de inmigrantes o con segundas lenguas.

Mehisto, Marsh, y Frigols (2008, p. 9) remontan los orígenes del primer programa tipo AICLE a hace 5.000 años, en el actual Iraq, cuando el imperio acadio usó su lengua para enseñar a los sumerios –una vez conquistado su territorio– distintas materias, incluyendo tecnología, botánica o zoología, con el objeto de que aprendieran además su lengua local. Otro caso histórico fue el estudio en latín de materias como leyes, medicina, teología, ciencia o filosofía durante la Edad Media, cuando ya se hablaban lenguas vernáculas. Ya en el siglo XX tenemos ejemplos de programas multilingües AICLE dirigidos al aprendizaje de varias lenguas, como los desarrollados por la comunidad anglófona en zonas francófonas de Canadá, como Quebec, para evitar la desventaja que suponía para sus hijos el desconocimiento del francés.

No obstante, como nos recuerdan Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), frente a los programas actuales para promover la diversidad lingüística, no podemos olvidar que históricamente también se promovieron programas de enseñanza en una segunda lengua con un sentido contrario, es decir, para imponer una lengua o cultura considerada hegemónica a colectivos en

inferioridad de condiciones sociales y, por tanto, lingüísticas. Como ejemplo nos muestran tres modelos en los que ha sido así: los programas desarrollados por misiones cristinas destinados a indígenas, los programas desarrollados hacia lenguas minoritarias y/o reprimidas –como sucedió durante el franquismo con las lenguas peninsulares–, e incluso algunos programas para la integración de inmigrantes y refugiados, que aún hoy siguen vigentes especialmente al otro lado del Atlántico. “Con demasiada frecuencia la educación bilingüe va calculadamente dirigida a desvitalizar los idiomas no mayoritarios.” (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011, p. 11).

#### ***10.4.4.2 Programas AICLE en Europa***

El apoyo del Consejo de Europa, de la Comisión Europea, las Naciones Unidas y de los distintos países de la Unión Europea ha favorecido en los últimos años el desarrollo de diferentes iniciativas, programas, secciones o centros bilingües, tal como repasan Lorenzo, Trujillo y Vez (2011). El más longevo en Europa es el de las Escuelas europeas, que creó el primer centro en Luxemburgo en 1953 y que cuenta en la actualidad con escuelas en Alemania, Bélgica, España, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido. Estos centros educativos están dirigidos principalmente a los hijos del personal de las instituciones de la Unión Europea, por lo que se ubican en aquellas ciudades en la que cuentan mayor presencia. El currículo se imparte a partir de Secundaria en una segunda lengua, con agrupamientos por materia y no por lengua materna, con lo que la segunda lengua se convierte en vehicular, siguiendo un enfoque comunicativo y natural en la perspectiva de una educación multicultural y plurilingüe.

A este programa se suman otros impulsados por diferentes organizaciones y administraciones educativas. Darn (2006) destaca el Translanguage in Europe-Content and language integrated learning (TIE-CLIL), ya referido y que dio nombre a este enfoque junto con el Unicom, con base también en la Universidad de Jyväskylä y la Plataforma Europea para la Educación Holandesa; el European Network for Content and Language Integrated



Classrooms (EuroCLIC), centrado en programas que implican el uso de una lengua extranjera moderna como lengua de instrucción para integrar asignaturas no lingüísticas; o el CLIL Compendium, que trata de identificar y compilar fundaciones, organizaciones y líneas de trabajo de AICLE en toda Europa y que está soportado por la Unión Europea, la Comisión Europea y el Consejo de Europa.

Algunos países, debido a su situación fronteriza, han desarrollado modelos plurilingües que se han exportado posteriormente a otras zonas. Lorenzo, Trujillo y Vez (2011) nos presentan dos modelos, uno de Luxemburgo y otro de Bélgica. El modelo de Luxemburgo ha permitido enseñar en el sistema educativo del país el luxemburgués, el alemán y el francés. El modelo Foyer en Bruselas, que debe su nombre al centro socio-pedagógico de atención al inmigrante del que surgió, imparte los contenidos durante los primeros años en la lengua de la población inmigrante, incluido el español, para ir asumiéndola posteriormente en los dos idiomas belgas: el neerlandés, en su variedad flamenca, y el francés.

De este modo, tal como señala Eurydice (2006) en un estudio realizado con el apoyo de la Comisión Europea: “La enseñanza de tipo AICLE se imparte como oferta escolar ordinaria en la educación primaria y secundaria en la gran mayoría de países” (p. 13). Esta obra ofrece una radiografía de los programas ordinarios y pilotos desarrollados en Europa hasta hace una década. Parte de estos datos son actualizados y contextualizados con otros relativos a la enseñanza de idiomas en Europa en Eurydice (2012), que revela que “Dinamarca, Grecia, Islandia y Turquía son los únicos países que no cuentan con este tipo de oferta educativa” (p. 39), y que “si bien la enseñanza AICLE existe en casi todos los países en las etapas de educación primaria y secundaria general, esta práctica no está generalizada en la totalidad de los sistemas educativos” (p. 39). Otros datos revelados son que las lenguas más utilizadas son el inglés, el francés y el alemán, el español y el italiano –aunque las lenguas regionales o minoritarias también se utilizan frecuentemente en la enseñanza AICLE–; y que en la mayoría de los países

donde se oferta esta enseñanza “no existen recomendaciones o normativa oficial referente a que los centros deban utilizar criterios específicos de admisión para seleccionar a los alumnos de dichos programas” (p. 42). También la Comisión Europea (2014) hace un repaso del desarrollo y efectividad de algunos de los programas CLIL, aunque centrándose en aquellos asistidos por ordenador.

Un instrumento que ha resultado clave para fomentar el multilingüismo en Europa ha sido el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, coordinado y publicado originalmente por el Consejo de Europa para homogeneizar y acreditar las competencias idiomáticas según niveles de referencia, y traducido al español por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECyD, 2002). También ha servido como base para el desarrollo de los currículos de enseñanza, en lo que se refiere tanto al tratamiento de los contenidos, objetivos, competencias, destrezas lingüísticas; como al enfoque metodológico de los sistemas educativos nacionales y de las instituciones encargadas de la acreditación y la enseñanza de idiomas en el extranjero, como Cambridge y el British Council en el caso del inglés, el instituto Goethe en el alemán, la Alliance Française en el francés, o el Instituto Cervantes en el español. Este último, por ejemplo, lo ha trasladado al plan curricular del Instituto Cervantes (2006).

Otras herramientas del Consejo de Europa son el porfolio europeo de las lenguas (PEL), dirigido al autoaprendizaje y reflexión lingüística para favorecer la autonomía y evolución del estudiante, y el centro europeo de lenguas modernas (ECML), que se fundó en la ciudad austriaca de Graz en 1995 para la investigación y difusión de políticas lingüísticas, teorías y estudios prácticos. Este organismo ofrece a través de su página web [www.ecml.at](http://www.ecml.at) publicaciones para el análisis, desarrollo y promoción de programas y metodologías en la enseñanza de idiomas en Europa, incluido el AICLE. Uno de los trabajos más recientes en esta línea ha sido el *European Framework for CLIL Teacher Education*, (Marsh, y otros, 2011), en el que han colaborado numerosos profesionales de la enseñanza de idiomas y que además de ser un punto

de partida para la reflexión sobre AICLE, presenta una serie de principios e ideas para el diseño de currículos siguiendo esta metodología.

Si nos centramos en el caso del español, España cuenta con programas específicos para la enseñanza del español que siguen la metodología AICLE y que en muchos países se desarrollan mediante convenios internacionales, como es el caso de las secciones bilingües de español en países del Este, implantado en Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia, Turquía y China. Estas secciones imparten enseñanzas de determinadas áreas en español, principalmente Lengua y literatura españolas y Geografía e historia, lo que permite a los alumnos obtener también el título de Bachillerato español. A estas se suman otros programas, como el de Profesores Visitantes en EEUU y Canadá, y otras secciones bilingües en centros extranjeros, como las que están implantadas en Alemania, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido o EE.UU., donde se imparte un complemento curricular de lengua y cultura españolas y otras asignaturas del sistema del país correspondiente parcialmente en español.

Otro caso son los centros españoles en el extranjero, que pueden ser de titularidad española o mixta, que en el primer caso imparten enseñanzas regladas del sistema español, y en el segundo, currículos mixtos. Ambos con el objetivo de atender a los emigrantes y de proyectar la lengua y cultura en los países donde se sitúan. España cuenta con centros de titularidad propia en países de habla no hispana como Francia, Italia, Marruecos, Portugal, Reino Unido o Andorra; y de titularidad mixta en Brasil. Según el historial estadístico de MECyD (2014, pp. 603-609), el número de centros y alumnos de la acción educativa de los programas españoles se ha mantenido estable durante los últimos diez años. La información sobre la acción educativa española en el exterior puede consultarse además en MECyD (s.d).

En cuanto a los programas AICLE desarrollados en España, hay que distinguir claramente entre aquellas comunidades autónomas plurilingües que imparten el currículo en dos o más

lenguas, de aquellos programas bilingües de lenguas extranjeras, que se han implantado durante los últimos años con disparidad de resultados y opiniones. No obstante, según indica Martínez Adrián (2011), el sistema educativo ha sido permeable a las iniciativas europeas y al desarrollo de los programas AICLE, como demuestra la referencia, en el artículo 157 de la LOE, a los programas para reforzar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Incluso, algunas universidades han incorporado en los últimos años materias específicas sobre esta metodología en los programas de didáctica de la lengua y la literatura.

El panorama multilingüístico europeo ha suscitado a su vez un gran interés en América Latina, como nos recuerdan Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), ante su propia realidad lingüística, marcada por la importancia del inglés en los países de habla hispana, y del español en Brasil, además de la reivindicación de las lenguas amerindias, cada vez más presente en las aulas.

#### ***10.4.4.3 Metodología AICLE***

La variedad de modelos de AICLE es muy extensa y depende de diversos factores como la edad de los alumnos, el nivel educativo, el tipo y proporción de las materias en lengua extranjera, el estatus de esa lengua dentro y fuera del aula o el nivel de inclusión, autonomía y organización que tiene, según explican Lorenzo, Trujillo y Vez (2011).

Mehisto, Marsh, y Frigols (2008, p. 13) hablan de las distintas caras o estilos de actividades de AICLE, que distinguen en función de la intensidad y duración del programa, del tiempo de exposición a la lengua y del nivel o contexto en el que se imparte: “language showers, CLIL camps, student exchanges, local projects, international projects, family stays, modules, work-study abroad, one or more subjects, partial immersion, two-way immersion, double immersion”. Mientras, Marsh y Wolff (2007) los distinguen en función de los contextos educativos en los que se desarrollan estos programas.

En cuanto al *syllabus*, por lo general las materias se estructuran a partir de los contenidos curriculares, mientras que la lengua se presenta de forma progresiva y subordinada a estos, aunque también puede darse el caso contrario. Por otro lado, las diferencias de lenguaje y léxico entre unas materias y otras provocan diferencias sustanciales. Entre las numerosas clasificaciones sobre la lengua que se usa en AICLE, Nation (2001) y Pérez Torres (s. d.), distinguen entre: el vocabulario o lenguaje general, el académico y el técnico, que determinarán la lengua que se usa en clase.

El lenguaje general es el léxico de uso frecuente, con las expresiones de uso cotidiano y menos especializado. El lenguaje académico es el utilizado en este ámbito tanto en la instrucción del profesor como en los libros de textos, que es el nivel que permite al alumno comprender y expresarse académicamente. Finalmente, el lenguaje técnico es el vocabulario y las expresiones específicas de una materia. El conocimiento de la lengua meta por parte del alumnado también determina la planificación y desarrollo del AICLE, ya que el léxico y el nivel de lengua necesarios en cada etapa deben ser asequibles y comprensibles para el alumno, para evitar su frustración, pero debe suponer al mismo tiempo un reto, para que suponga una motivación cognitiva, según recoge Pérez Torres (2009). De la misma manera, el docente deja de ser exclusivamente un profesor de lengua extranjera, para serlo también de una materia concreta, lo que le exige contar con una especialización en esta materia y con un nivel muy alto de la lengua meta.

Desde un punto de vista metodológico, el AICLE está basado en el enfoque comunicativo, porque la lengua se usa de forma instrumental y transversal al resto de contenidos, de ahí su nombre. Según García Lázaro y Trujillo Sáez (2008), el método AICLE ha conseguido superar “la enseñanza tradicional de idiomas –en la que se incluyen no solo los modelos audiolinguales sino también los métodos comunicativos débiles–” en tanto que:

1. La lengua se concibe y estudia no solo en función de la gramática de la oración sino también en aspectos de organización del discurso.
2. El contenido no lingüístico pasa a ser un principio organizador dentro de la clase de idiomas.
3. Existe un esfuerzo por descubrir y usar un discurso genuino del mundo real en el aula. (p. 32).

Navés y Muñoz (2000), participantes del proyecto Translanguage in Europe-Content and Language Integrated Learning (TIE-CLIL), por parte de la universidad de Barcelona, lo explican de la siguiente manera:

Lo que AICLE puede ofrecer a los alumnos de cualquier edad es un contexto natural para el desarrollo de los idiomas, que se construye sobre la base de aprendizajes previos. Como consecuencia de un uso más espontáneo y natural, los alumnos están más motivados y predispuestos hacia el aprendizaje de otras lenguas. La naturalidad que proporciona AICLE parece ser uno de los factores clave tanto del éxito del aprendizaje de las asignaturas como del aprendizaje de las lenguas en las que se imparten. (p. 3)

Gisella Langé, que coordinó junto a David Marsh el proyecto TIE-CLIL, destaca que este método aumenta la cantidad y la calidad de los contenidos enseñados, favoreciendo la motivación de los alumnos. Según Langé (2001), los alumnos necesitan tener acceso espontáneo a la comunicación hablada para “verificar hipótesis que se están formando sobre el idioma que están aprendiendo” (p. 111). Además, la autora destaca que “utilizar la lengua extranjera para captar los contenidos impartidos requiere una profundidad en el proceso de aprendizaje que lleva a su vez a un mejor aprendizaje del idioma” (p. 112). Por último, concluye que el AICLE favorece la motivación intrínseca, porque “permite al alumno involucrarse en actividades interesantes, llenas de sentido, al mismo tiempo que utiliza el idioma” (p. 112).

Pérez Torres (2009) recoge algunas de las características básicas del AICLE, que podemos concretar en las siguientes: la lengua se usa para comunicarse y aprender contenidos de un área, las destrezas que más se practican son la comprensión oral y escrita, aunque también la producción oral, escrita y la interacción oral; la fluidez es más importante que la exactitud y la corrección en el uso de la lengua, la enseñanza se centra en el alumno y promueve la implicación de los aprendices teniendo en cuenta sus características propias, la enseñanza debe ser flexible y facilitadora atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje, al contenido y al contexto; y, finalmente, el aprendizaje debe ser interactivo y autónomo, por lo que cobra una importancia especial el uso de múltiples recursos y materiales, especialmente de las TIC.

Un enfoque habitual dentro del método AICLE es el aprendizaje basado en tareas, donde cada tarea afronta un tema curricular que se concreta por medio de una serie de actividades diseñadas para este fin. Si el enfoque por tareas se caracteriza por la integración de los distintos elementos del currículo y la etapas de elaboración (el plan, la acción y el resultado), en este caso la integración es aún mayor por la peculiaridad de estar enseñando dos materias distintas a la vez, lo que suma a los contenidos propios de la materia los contenidos gramaticales, sintácticos y léxicos, pero también funcionales, comunicativos y socioculturales, que el alumno asume de una forma integral al tener que comunicarse en esa segunda lengua.

Además, el AICLE puede materializarse mediante un aprendizaje cooperativo entre los alumnos y el profesor con el objetivo de negociar los ejemplos, temas y tareas a desarrollar para que partan de situaciones reales compartidas por todos. Este es a su vez un contexto idóneo para el aprendizaje basado en proyectos (*project-based learning*), que vendrían a materializarse mediante tareas más grandes y complejas para cuya resolución los alumnos deben trabajar en grupo y poner en juego sus destrezas lingüísticas como las curriculares.

El AICLE puede considerarse también una variación del aprendizaje de la lengua para fines específicos (del inglés *language for specific purposes*), que tuvo una gran implantación

en la enseñanza no oficial en los años 70 y 80, principalmente en el mundo anglosajón, debido al avance del inglés como lengua internacional, pero también a las necesidades laborales de Gran Bretaña y a la inclusión de la formación lingüística entre las políticas sociales del inmigrante. En este caso, se trataría de una variante: el aprendizaje de la lengua con fines académicos (*language for academic purposes*).

#### **10.4.4.4 Principios teóricos del AICLE**

Una de las fortalezas del AICLE es la sólida corriente teórica sobre la que se asienta, especialmente el constructivismo, que va desde los procesos de asimilación y acomodación de la teoría psicogenética de Piaget, la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky, y la teoría del andamiaje de Bruner hasta el aprendizaje significativo de David Ausubel. Además, recoge los planteamientos de otras teorías didácticas, lingüísticas y comunicativas, especialmente de las teorías nativistas e interaccionistas, como la teoría del *input* comprensible de Krashen, según la cual es necesario someter al alumno al mayor número de mensajes comprensibles, o la teoría del *output* comprensible de Swain, para la que no basta con someter al alumno a un *input* comprensible, sino que también es necesario que este participe en la producción, negociación, modificación y reformulación de mensajes y significados (Richards y Rodgers, 2001).

Empezando por Piaget, la metodología AICLE expone al alumno a un constante proceso de asimilación-acomodación puesto que este debe asimilar y acomodar internamente los nuevos contenidos que se le presentan, tanto lingüísticos como curriculares, hasta encontrar un equilibrio cognitivo entre sus esquemas previos y los esquemas nuevos. El alumno se convierte necesariamente así en una parte activa del proceso de aprendizaje, dado que debe participar en las clases y no puede recurrir a la memorización literal. Para ello, tanto los contenidos lingüísticos como curriculares se exponen al alumno dentro de su nivel de desarrollo potencial que, siguiendo la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZPD) de Vygotsky (1988), es una



extensión de su nivel real de desarrollo y queda “determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.133).

Tal como señala Pérez Torres (2006), la ZDP está relacionada a su vez con las estrategias de andamiaje, que se pueden dividir en tres categorías: “aquellas que el alumno puede realizar independientemente, aquellas que no puede realizar incluso con ayuda y aquellas que el alumno puede realizar con ayuda de otros” (p. 261). En el caso del AICLE, las estrategias de andamiaje tienen un doble fin: uno lingüístico, para identificar e introducir la lengua que el alumno precisa, ya sea general, académico o técnico (Nation, 2001); y otro relacionado con los contenidos de la materia. “Es aquí donde juega un papel importante el andamiaje que el profesor prepara para que el alumno vaya tomando control de la situación poco a poco, hasta que alcance el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí mismo” (Pérez Torres, 2006, p. 261). No obstante, el profesor no es el único que pone en juego este recurso, ya que puede ser dispuesto por otros estudiantes, mediante trabajo en grupos o parejas, por los materiales o por el propio diseño de las tareas a realizar. Otra característica fundamental del andamiaje es su movilidad y su sentido temporal, puesto que es necesario colocarlos y retirarlos de forma progresiva para ayudar al alumno a alcanzar sus objetivos.

Tal como señalan Mehisto, Marsh, y Frigols (2008, pp. 139-140), el andamiaje en el AICLE facilita la comprensión de la información nueva al relacionarla con los conocimientos que el alumno posee, al mismo tiempo que reduce la frustración y aumenta la seguridad emocional y motivación del alumno al facilitarle los recursos necesarios, tanto lingüísticos como conceptuales, para completar el trabajo y alcanzar sus objetivos. En este proceso el docente se convierte en una figura central como “proveedor del andamiaje instruccional, esto es, de estructuras provisionales que sirvan de apoyo a los estudiantes en el desarrollo de procesos comunicativos, cognitivos y metacognitivos” (Delmastro, 2010, p. 98).

Pero el planteamiento teórico en el que mejor se encuadra seguramente al método AICLE es el aprendizaje significativo de Ausubel (1968 y 2000), que propone conectar, de una forma sustancial y no arbitraria, la información nueva con la estructura cognitiva del alumno, gracias al uso de material razonable o sensible. Para ello propone el uso de organizadores previos o puentes cognitivos que relacionen unos y otros, cuando resulte necesario.

En la misma línea, Mehisto, Marsh, y Frigols (2008) afirman que estos conocimientos previos actúan como anclaje del aprendizaje: “our existing knowledge base and our current level of understanding serve as a foundation and as anchor for new learning” (pp. 141), y recomiendan que los contenidos nuevos, sean o no lingüísticos, estén contextualizados para alcanzar nuevos niveles de aprendizaje:

Language also takes root when there is an authentic context and students can immediately put the language to use. Providing language out of context prior to a lesson is likely to be less effective than first creating the personal connection and the context, and then providing the language immediately or just in time, as it is needed, as it can be immediately applied.

Language and content acquisition go hand in hand. New language is best acquired while assessing one's current state of understanding and while acquiring new content knowledge that is used in class to achieve new levels of understanding. (Mehisto, Marsh, y Frigols, 2008, p.142)

Resulta necesario por tanto estructurar y ordenar los contenidos siguiendo los principios programáticos de Ausubel: la diferenciación progresiva, para que exista una progresión jerárquica en la presentación de estos materiales de mayor nivel de abstracción; la reconciliación integradora, para que el alumno puede acomodar internamente los nuevos contenidos tanto lingüísticos como curriculares; la organización secuencial, para aprovechar aquellas dependencias secuenciales o jerárquicas que existan en el material; y la consolidación de los nuevos contenidos. Momento este de retirar el andamiaje e iniciar el siguiente proceso.

Algunas de las estrategias propuestas para implementar el andamiaje y el resto del proceso en el AICLE por autores como Marsh y Langé (1999), Coyle (2005), Mehisto, Marsh, y Frigols (2008), Pérez Torres (2009), Escobar Urmeneta y otros (2011) y Marsh (2012) coinciden así, por ejemplo, con las estrategias propuestas para el aprendizaje significativo por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002). Estas son enunciar los objetivos, sintetizar la información relevante e incluir información introductoria y contextual al comienzo, realizar representaciones visuales de temas, conceptos o explicaciones, establecer analogías y conexiones, intercalar preguntas o enfatizar elementos relevantes durante todo el proceso y representar esquemas de conocimiento mediante mapas o redes conceptuales, al final, entre otras estrategias.

En conclusión, como señala Delmastro (2009), mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno “construye, modifica, diversifica y coordina los esquemas lingüísticos de la lengua meta, estableciendo redes de significado que enriquecen su conocimiento del nuevo sistema lingüístico y potencian la actividad comunicativa, así como el desarrollo cognitivo, personal y social del aprendiz” (p. 97).

Mehisto, Marsh, y Frigols (2008) consideran que la metodología AICLE se sirve también de la taxonomía de Bloom para estructurar el proceso de aprendizaje y evaluación, y proponen una serie de acciones que desarrollan el aprendizaje crítico y creativo en AICLE: apreciar, asignar, asociar, clasificar, combinar, responsabilizar, comparar, condensar, convertir, definir, describir, designar, discriminar, extender, identificar, imaginar, relacionar, observar, predecir, reconciliar, representar roles, separar, seleccionar, desencadenar, utilizar y verificar. De esta forma, se aproximan a los planteamientos del aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005 y 2012), mediante estrategias facilitadoras que promueven la interacción social, la promoción de la autonomía y el cuestionamiento.

El profesor de idiomas, tal como defiende Delmastro (2010), se convierte también así en un mediador del proceso metacognitivo del alumno, entendido este como “una actividad

consciente de pensamiento de alto nivel, que permite indagar y reflexionar sobre la forma como la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos” (p. 96). Según la autora, diversos investigadores han incluido desde los años 80 estrategias metacognitivas y procesos de autocontrol y autorregulación como requisitos para el logro de la competencia comunicativa en la lengua meta. Esta autora desarrolla un modelo que denomina *loop* o bucle metacognitivo para analizar los resultados de una adecuada o inadecuada autorregulación en cuestiones como la autoestima, la reflexión, la autoconfianza, el autocontrol, el filtro afectivo y el empoderamiento.

El *loop* o bucle metacognitivo sugiere que la activación de procesos metacognitivos adecuados impulsa al discente hacia un ciclo en el que se acrecienta la responsabilidad, la autoconfianza y la toma de control sobre los aprendizajes; mientras que la inexistencia de estrategias metacognitivas, o su uso deficiente o inadecuado, puede sumergir al participante en un círculo vicioso de dependencia, fracaso y pérdida de control sobre sus procesos de aprendizaje. (p. 101)

Mehisto, Marsh, y Frigols (2008) coinciden en la importancia de aprender a manejar el propio aprendizaje, para lo que señalan que el profesor de AICLE puede y debe diseñar también estrategias que ayuden a los alumnos a desarrollar habilidades metacognitivas, como la autoobservación, la autoconfianza o la aceptación de la confusión y la frustración, además de enseñarle a controlar los sentimientos ante distintas situaciones como encarar un problema o un reto, ser criticados o requerir un mayor esfuerzo que otros. Así, el AICLE favorece la flexibilidad cognitiva del alumno y refuerza su habilidad para resolver problemas o situaciones nuevas al enfrentarle a tareas significativas para él en un idioma distinto al materno, y con enfoques multidisciplinares que relacionan –siguiendo las teorías conexionistas– materias diferentes a través de esta lengua, favoreciendo una cadena de retroalimentación que

interconecta en el aula, como sucede en la realidad, toda la información a la que está expuesto el alumno –tal como propone en este caso la teoría conectivista–.

En esta misma línea, la flexibilidad del método AICLE, permite al alumno desarrollar y experimentar por sí mismo los procedimientos y recursos que se le proponen, además de explorar, aquellas habilidades que cada alumno tiene más desarrolladas –según propone la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, sin entrar a valorar el carácter empírico de esta– para tenerlas en cuenta al desarrollar en cada tarea, por ejemplo, relaciones lógicas, planteamientos espaciales o kinestésicos, esquemas, dibujos, comentarios, debates, etc.

Así mismo, el método AICLE acomete el aprendizaje de las lenguas desde una concepción teórica interaccionista y socio-cultural que consigue establecer una interrelación entre contenidos, comunicación, cognición y cultura, lo que Coyle denomina las cuatro “C”:

The C’s Framework focuses on the interrelationship between content (subject matter), communication (language), cognition (thinking) and culture (awareness of self and ‘otherness’). In other words, the 4Cs Framework takes account of integrating learning (content and cognition) and language learning (communication and culture). (Coyle, 2005, p. 14)

El método AICLE se convierte así en una ventana abierta a la sociedad dentro del aula que, como resume Moate (2011), integra algunos de los planteamientos teóricos que hemos visto, como la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la metáfora del andamiaje y el aprendizaje crítico cooperativo, dentro de un enfoque sociocultural:

The social nature of learning is further emphasized in three key concepts present in sociocultural literature. The Zone of Proximal Development (ZPD) represents the greater level of achievement available to learners when supported in learning. From a sociocultural perspective, guidance affords (van Lier 2000) greater learning opportunities and achievement than individual-based activity. The often accompanying scaffolding metaphor support, i.e.

support sensitive to the needs of the learner which increases and decreases in accordance with the needs of the learner, is complementary to the ZPD. These two concepts reflect the asymmetrical dimension of learning, whilst Mercer's concept of 'interthinking' adds a symmetrical understanding of learning-inrelationship. In interthinking (Mercer and Littleton 2007) learners jointly invested in the learning activity constructively build on understanding together, using each other as resources to negotiate collective understanding which in turn supports individual development. (p. 111)

No obstante, también existen voces críticas que han cuestionado algunos aspectos o resultados del método AICLE. Dalton-Puffer (2011) recoge algunos estudios en los que pone de relieve una reducida participación de los estudiantes durante la clase, el uso de un lenguaje menos técnico y relevante que en la enseñanza de los mismos contenidos en la primera lengua o una mayor dificultad para comprender algunos contenidos, expresiones o conceptos en una lengua extranjera.

## **10.5 La enseñanza de la literatura española como lengua extranjera**

### **10.5.1 Evolución de la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera**

El uso de la literatura para la enseñanza de una lengua extranjera ha tenido etapas muy distintas. Los textos literarios eran cruciales en el aprendizaje de las lenguas clásicas, ya que su principal objetivo durante siglos fue la lectura y traducción de obras, es decir, la comprensión y producción escrita, más que el dominio de otras destrezas lingüísticas. Durante la Edad Media y el Renacimiento se consolidó el uso de fragmentos literarios, principalmente de Cicerón, como modelo de lengua para la enseñanza del latín, que se extendió a la enseñanza de otras lenguas clásicas y también modernas, dando lugar en el siglo XVIII al modelo ciceroniano o tradicional, también denominado modelo Prusiano. El método gramática-traducción, que se

consolida a lo largo del siglo XIX, es heredero del anterior, y por tanto sigue prestando una gran atención a los textos literarios para analizar a partir de ahí su gramática y su vocabulario, aunque apoyado por otros materiales.

La utilización de textos literarios para la enseñanza de idiomas empieza a ser cuestionada a finales del siglo XIX por los naturalistas y el movimiento de la reforma, que consideraban que estos se alejaban del uso normal de la lengua, pero no es hasta bien entrado el siglo XX, con la aparición de métodos estructuralistas de base oral como el audiolingüismo en Estados Unidos o el enfoque oral en Europa, cuando se produce un rechazo generalizado del uso de los textos literarios en la enseñanza de las lenguas. Este rechazo se debió a la priorización del uso coloquial de la lengua, pero también al abuso que se había hecho hasta entonces de los textos literarios, como pretexto para el estudio del “vocabulario, la gramática y las estructuras lingüísticas” (Ventura Jorge, 2015, p. 34), así como a la resistencia de la crítica literaria tradicional a la adaptación o fragmentación de estas obras, lo que impedía su uso para una enseñanza graduada de la lengua.

Los métodos alternativos de enseñanza de lenguas que tuvieron cierta repercusión a partir de los años 70 siguieron dando la espalda a los textos literarios y se volcaron en el lenguaje no verbal, el registro coloquial y la imagen, aunque la evolución de algunos métodos empezó a dar cabida de nuevo a la ficción y la literatura, como ocurrió con la respuesta física total, que tuvo una variante basada en la narración de historias, conocida en inglés como *total physical response storytelling* o *teaching proficiency through reading and storytelling*.

Incluso los primeros enfoques nocio-funcionales, centrados en el uso social de la lengua, también consideraron la literatura como una forma cristalizada, estática y enrevesada del lenguaje, ajena por tanto a la comunicación diaria:

The emphasis in modern linguistics on the primacy of the spoken language made many distrust what was seen as essentially a written, crystallized form. Literature was thought of as

embodying a static, convoluted kind of language, far removed from the utterances of daily communication. (Collie y Slater, S. 1987, p. 2).

Como resultado, la literatura quedó relegada, en el mejor de los casos, a lugares marginales de las propuestas didácticas, principalmente a actividades del final de las unidades que servían para ejemplificar contenidos o manifestaciones culturales. Sin embargo, a partir de los años 80 y 90 el enfoque comunicativo se abrió a la integración de la competencia cultural y literaria, y por tanto a las obras literarias, como parte de la competencia comunicativa. Este cambio coincidió con un creciente interés de la industria editorial por la literatura infantil y juvenil, así como por la adaptación de obras literarias y de lecturas graduadas con fines educativos. Un fenómeno que tuvo una mayor intensidad en la enseñanza del inglés, como ponen de manifiesto Naranjo Pita (1999) o Albaladejo García (2007), favorecido sin duda por las aportaciones de la lingüística aplicada y la sociolingüística; por la tradición de la enseñanza de la literatura anglosajona, menos historicista y más centrada en el texto y su contexto.

Algunos ejemplos interesantes fueron la obra de Collie y Slater (1987), diseñada como un manual de actividades e ideas para llevar la literatura a la clase de idiomas, y la de Maley y Duff (1989), centrada en el uso de la poesía como *input* para el aprendizaje de la lengua en igualdad de condiciones al menos que otros tipos de textos. Estas dos obras, junto a otros artículos y aportaciones en la década de los 80, reivindicaron el uso de los textos literarios dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL):

Collie y Slater (1987) offer a host of communicative activities to bring the story to life when teaching novels, short stories, drama, and poetry. They generally entail:

- gathering the facts (linguistic and referential)
- brainstorming plans and intentions
- relating both to the reader's personal experience. (Kramsch, 1993, p. 144)



Khatib (2011) recopila algunos métodos y enfoques de enseñanza de la lengua y la literatura anglosajonas desde los años 80 hasta nuestros días en los que se mezclan ambas disciplinas. Estos son algunos de los que se recogen por su denominación en inglés: *critical literary approach*, *stylistic approach*, *language-based model*, *literature as content or culture model*, *literature as personal growth or enrichment*, *the story grammar approach*, *reader response approach* e *integrated approach*.

En la última década del siglo XX y en la primera del siglo XXI es cuando comienzan a aparecer trabajos que reivindican el uso de textos literarios en la enseñanza de otros idiomas. Un breve, pero temprano y certero artículo de Quintana (1993) –presentado dos años antes como una comunicación–, pone el foco en la importancia que la literatura estaba adquiriendo en la enseñanza del inglés como segunda lengua a diferencia de lo que sucedía durante esos mismos años en la enseñanza del español:

El hecho de que este tipo de escritos merezcan comentarios extensos en revistas especializadas en la enseñanza de L2 nos da una idea del renovado interés que la literatura viene despertando en el terreno al que brevemente nos estamos acercando.

Por supuesto, la vanguardia en este sentido es anglosajona. Personalmente no conozco una bibliografía en castellano que plantee estas cuestiones adaptándolas a las peculiaridades de nuestra lengua y al acervo concreto de nuestros textos literarios. (Quintana, 1993, p. 90)

Quintana (1993) rescata otros autores que defienden el uso comunicativo de los textos literarios basándose en el placer y la reflexión y alejándose del uso academicista y filológico que había tenido en tiempos anteriores. Entre estos destacan los profesores Brian Tomlinson y Henry Widdowson, el último de los cuales responsabiliza de la situación precisamente a los lingüistas por su falta de interés literario y sugiere con firmeza, más que un nuevo método, “una mayor consideración de la literatura como *available resource* de dicha enseñanza” (p. 89).

En este mismo sentido, Quintana reivindica también el uso de la literatura en la enseñanza del español, para lo que reclama trabajos como los que se estaban publicando en la lengua inglesa y el desarrollo de un corpus y una metodología propios en castellano para su incorporación en el *syllabus*. Insiste así en una idea que ya se había plasmado tenuemente en los libros del equipo Pragma: *Para empezar, Esto funciona o Intercambio*.

Aunque a finales de los 80 y principios de los 90 encontramos algunos artículos aislados sobre la enseñanza del español, las propuestas más nítidas y ambiciosas son más recientes, como las de Naranjo Pita (1999) para usar la poesía como instrumento en la enseñanza del español, o la de Mendoza Fillola (2007) para llevar los materiales literarios a la enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva intertextual y significativa. Precisamente, el primero de ellos nos vuelve a recordar la escasez de trabajos en español –ya destacada por Quintana (1993)–, respecto al mundo anglosajón, aunque reconoce un tibio cambio de tendencia desde entonces.

En el mundo editorial del español como lengua extranjera, sin embargo, y como señalaba Emilio Quintana en su artículo “Literatura y Enseñanza de E/LE”, no ha surgido una bibliografía comparable “que plantee estas cuestiones adaptándolas a las peculiaridades de nuestra lengua y al acervo concreto de nuestros textos literarios” (Quintana, 1993, pág. 89). Sí es cierto que en los métodos de español publicados en los últimos diez años observamos un tímido intento de incorporación de la poesía, pero siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica. (Naranjo Pita, 1999, p. 8 y 9)

Estas obras muestran un nuevo movimiento pendular sobre la conveniencia del uso de la literatura en la enseñanza del español. Un ejemplo del interés que ha suscitado en los últimos años son los numerosos artículos (Allegroni, 2003; Mendoza Fillola, 2004b; Albaladejo, 2004 y 2007; Sanz Pastor, 2007; Jouni, 2008; Gargiulo, 2008; Natoli, 2012; Jiménez Calderón, 2013;

Ventura Jorge, 2015), ponencias (Molina y Ferreira, 2009; Sáez, 2010), monográficos (Sánchez Lobato y otros, 2006), seminarios (ASELE 2010; MECyD, 2013), y materias específicas surgidas, especialmente en los másteres de la enseñanza de ELE de algunas universidades o del Instituto Cervantes. Eso además de propuestas desarrolladas por grupos de trabajo de docentes para explotar textos literarios en el aula de lengua extranjera y publicadas principalmente por las consejerías de Educación en el extranjero, pero también por universidades y por los propios autores como recursos educativos abiertos (REA) o bajo licencias abiertas como *creative commons*, cuya relación resulta ya inabarcable.

El uso de textos literarios en clase, según destacan diversos autores, favorece el tratamiento de temas universales, fomenta el desarrollo intercultural del alumno, aumenta su motivación e interés cuando se trata de contextos reales o significativos y permite una interpretación personal de significados a partir de la experiencia personal y del contexto, provocando así la reflexión y participación del alumno.

Para que esto sea así, es necesario que los textos cumplan también unos requisitos. Partiendo de Albaladejo (2007, pp. 10-13), entre otros, y contextualizándolo con las teorías de aprendizaje, los textos literarios deben ser:

-accesibles, de modo que contengan la máxima cantidad de información comprensible, según propuso Stephen Krashen. Esta idea también subyace en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, puesto que de esta forma exponemos al alumno a información potencialmente accesible para él. Este punto nos lleva al debate sobre la pertinencia de la adaptación y graduación de las obras literarias, en el que profundizaremos más adelante, aunque hay que tener en cuenta que la accesibilidad no radica únicamente en el texto, sino también en la explotación didáctica de este.

-motivadores y significativos, siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, de modo que la elección parta de los intereses de los alumnos para que pueda servir

de *input* para estos. Aunque no basta con esto, porque según propone el modelo humanista de Joseph Novak, para que el texto sea potencialmente significativo es necesario que exista una predisposición por parte del alumno a trabajarlo con el resto de factores, es decir, el propio profesor, su experiencia previa o el contexto en el que se produce. Solo así, como propone la teoría interaccionista-social de Gowin, el profesor y el alumno lograrán compartir significados.

-socioculturales, puesto que para conseguir una integración de las competencias lingüísticas, culturales y sociales, es necesario que el discurso literario se presente vinculado de alguna forma al contexto social y cultural del alumno. Cualquier texto que se presente al margen de la situación particular de este pierde gran parte de su significado potencial, según señalaba ya Firth en los años 30 en su teoría contextual del significado:

As utterances occur in real-life contexts, Firth argued that their meaning derived just as much from the particular situation in which they occurred as from the string of sounds uttered. This integrationist idea, which mixes language with the objects physically present during a conversation to ascertain the meaning involved, is known as Firth's 'contextual theory of meaning' or his theory of 'context of situation', a phrase which he borrowed from Malinowski. (Chapman y Routledge, 2005, p. 81)

Eso no significa que los textos deban ser necesariamente actuales y circunscribirse al contexto del alumno, pero sí que se establezcan los nexos necesarios (históricos, interculturales, lingüísticos, personales, etc.) para que puedan captar el interés del alumno y generar un mayor intercambio comunicativo.

-integradores, de modo que la propuesta didáctica permita distintas formas de explotación y, con ello, el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas. Las obras literarias permiten desarrollar actividades de discusión, interpretación o recreación, aprovechando la dimensión emocional y reflexiva de la literatura; además de otras tareas en función de los distintos géneros

y obras literarias a las que pertenecen o de los materiales realizados a partir de estos, como “la audición de grabaciones, películas o adaptaciones teatrales, si existen y están disponibles, o dramatizaciones por parte de los alumnos de toda o parte de la obra” (Albaladejo, 2007, p. 8). A esto se pueden sumar “los debates, la escritura creativa individual o compartida, la improvisación, la introducción de actividades lúdicas, canciones, etc.” (p. 11). En esa misma línea, una adecuada contextualización e integración del texto favorece que el alumno reflexione y propicie un debate con el profesor y el resto de compañeros, en el que asuma un papel activo, comunicativo y crítico.

Estas y otras características pueden hacer de la literatura un extraordinario *input* para el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas desde un enfoque comunicativo, pragmático y significativo, en contraste con lo que sucedió tiempo atrás con el método gramática-traducción. No obstante, los profesores de lenguas en general, y de español en particular, se encuentran con numerosas dificultades para conseguirlo. La falta de tiempo y/o de formación metodológica o literaria, la dificultad para encontrar obras literarias y propuestas didácticas adecuadas, la escasa oferta editorial, o la todavía escasa profundización teórica al respecto, son algunas de las causas detectadas por Sánchez Vera (2013) para el uso de textos literarios en un sistema educativo tan reconocido como es el sueco. De ahí que muchos docentes, algunos de ellos interesados explícitamente en integrar la literatura en enfoques comunicativos, desistan en el intento.

Las maneras de integrar la literatura en la enseñanza comunicativa de una lengua pueden ser muy diversas dependiendo del grado de intensidad del uso de la lengua y la literatura, del enfoque en el que se enmarca, del contexto en el que se desarrolla, del nivel de los alumnos y de los objetivos y contenidos, etc. A continuación nos vamos a centrar en una, que va más allá del uso de textos literarios en el aprendizaje de una lengua extranjera, que es el aprendizaje integrado de contenidos (en este caso literarios) y lenguas extranjeras.

### 10.5.2 La singularidad de la literatura como asignatura AICLE

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), tal como proponía Marsh (2012), se caracteriza por tener un doble foco, uno puesto en el lenguaje y otro en los contenidos, los cuales se presentan integrados en una misma materia. En este caso, el de la enseñanza de la literatura como asignatura AICLE –es decir, la enseñanza de la literatura de una lengua extranjera en una lengua extranjera–, la integración de los contenidos curriculares y los contenidos lingüísticos es todavía mayor, dado que la literatura es una manifestación lingüística, es decir, un caso particular de uso de la lengua, además de una manifestación sociocultural. Esta circunstancia hace de la literatura un contenido especial, como hemos visto, para la clase de idiomas.

Tal como propone Kramersch (2013), la diferencia entre la enseñanza de literatura en una lengua extranjera y el uso de la literatura en el aula de idiomas radica principalmente en el lugar donde se pone el foco: en la competencia lingüística y comunicativa en el primer caso, y en la competencia literaria y cultural en el segundo.

School curricula often delineate quite strictly language classes taught in the foreign language (L2) from literature or culture classes that are taught in the L2 or in the students' native language (L1). Indeed, under the influence of the communicative approach promoted by English as a Second Language, language pedagogy that focuses on communicative competence and the acquisition of conversational skills is often quite different from literature pedagogy that focuses on the analysis, interpretation and translation of texts from one language into another. (p. 58)

Pero la complejidad de esta materia no acaba ahí, porque al igual que la enseñanza de la lengua extranjera ha ido variando a lo largo de su historia –desde métodos que usaban la literatura de prestigio como pretexto para la enseñanza de contenidos léxicos y gramaticales

hasta llegar a su explotación comunicativa y sociocultural–, la enseñanza de la literatura también ha pasado de enfoques lingüísticos e historicistas a análisis más discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos. Y por si fuera poco, todas estas tendencias, en mayor o menor medida, siguen conviviendo en la actualidad.

De este modo, a las distintas caras de las que hablaban Mehisto, Marsh, y Frigols respecto a cualquier materia AICLE (2008, p. 13), hay que añadir las propias de la literatura, ampliando así el espectro desde aquellas propuestas en las que la literatura de una lengua extranjera tiene un marcado carácter filológico e historicista y donde, por tanto, la lengua tiene principalmente una función instrumental similar al que tiene en otras materias AICLE (aunque no podemos obviar que el objeto de estudio también es lingüístico); hasta un escenario de reconciliación o integración total, donde los contenidos lingüísticos y literarios prácticamente se confunden, algo parecido a lo que sucede en la enseñanza de las primeras lenguas en países como España, donde contamos con una materia y una didáctica específica de la lengua y literatura. Dos escenarios contrapuestos entre los que caben, lógicamente, multitud de grados y posibilidades, cada uno con una concepción diferente no solo del papel de la lengua y de la literatura en el aula, sino también de los profesores, los alumnos, los materiales o las nuevas tecnologías.

Esta inconcreción da lugar igualmente a un abanico casi ilimitado de currículos y propuestas didácticas posibles en lo que respecta a los contenidos, los objetivos, las competencias, los procedimientos e instrumentos de evaluación, e incluso el método de enseñanza. Por poner un ejemplo, un seminario sobre literatura española de una universidad extranjera puede tener poco que ver con un curso específico con el mismo nombre del Instituto Cervantes, o con una materia homónima de un centro de secundaria bilingüe. Pero incluso en un mismo caso, como el primero que hemos nombrado, un curso de literatura puede tener aproximaciones y fines específicos muy diversos, como pone de manifiesto la obra compilada

de Carlos M. Coria-Sánchez y Germán Torres (2002), que presenta una explotación de textos literarios con una temática económica y sociopolítica, dirigida a los negocios internacionales.

Como resultaría imposible analizar todas las variantes, nos vamos a centrar en los ámbitos académicos, especialmente de secundaria, en los que se oferta una enseñanza AICLE; y al continente europeo, por ser el contexto académico y geográfico en el que se enmarca nuestra propuesta. Sin embargo, no hay que olvidar que esta materia es cada vez más frecuente en otros niveles, como primaria y la universidad, y continentes, especialmente en América. En cuanto a la educación secundaria en Europa, la mayoría de los países permiten impartir casi cualquier materia de la oferta educativa en la modalidad AICLE siempre que las circunstancias lo permitan (Eurydice 2006 y 2012), aunque debido a la estrecha relación de la literatura con la lengua, algunos restringen esta opción a la literatura de la lengua meta. Es en este último caso en el que nos vamos a centrar porque la enseñanza de la literatura extranjera se convierte ahí en un nexo de unión entre la cultura, la sociedad y la lengua de estudio.

#### ***10.5.2.1 Métodos y manuales para el AICLE de literatura***

Contrasta el auge de materias AICLE de literatura con la escasez de manuales y propuestas didácticas destinadas a cursos completos, como destaca Peragón López (2009), aunque sí abundan los recursos abiertos centrados en textos concretos, debido quizá a que la variedad de escenarios, contenidos y enfoques exige un alto grado de personalización. Vamos a analizar algunos de los libros existentes en la actualidad en función del enfoque que plantean, que a grandes rasgos podemos distinguir entre un enfoque historicista y otro comunicativo, aunque en la práctica las diferencias suelen matizarse por la estructuración de los contenidos y la cobertura que dan al análisis de textos.

Entre los manuales que siguen un enfoque historicista de la literatura encontramos el *Curso de Literatura Español Lengua Extranjera*, editado por Edelsa (Barros, González, y



Freire, 2006) y *Literatura Española y Latinoamericana*, de la editorial SGEL (Cabrales y Hernández, 2009), que presentan una organización secuencial de las unidades didácticas por periodos y movimientos literarios desde la Edad Media hasta nuestros días, incluyendo a los autores latinoamericanos.

Ambos manuales aportan al comienzo de la unidad un contexto socio-histórico y cultural, en el que introducen algunos de los principales hitos políticos y artísticos de una época determinada, antes de continuar con los autores literarios más relevantes de esta y finalizar con el comentario de texto de algunas de sus obras o fragmentos más representativos. En ambos se trabajan principalmente la comprensión y expresión escrita a través de la lectura y de las actividades de prelectura, comprensión y postlectura adaptadas para alumnos no nativos con un nivel aproximado de B2 de español, además de la comprensión auditiva mediante la audición de los textos. No obstante, hay una menor incidencia en las actividades de expresión oral e interacción, al no contar apenas con tareas de interacción entre los estudiantes. Como particularidades, la obra de Edelsa presenta al comienzo de cada unidad un esquema con imágenes organizado por géneros literarios, con los autores y sus obras más destacadas, a modo de mapa conceptual para favorecer el aprendizaje visual, mientras que la obra de SGEL contextualiza al final cada periodo en la literatura universal.

También encontramos otras obras que apuestan por un enfoque comunicativo partiendo en su mayor parte el MCER y del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Es el caso de *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*, editado por Santillana (Acquaroni, 2007) y *Curso de Literatura española moderna*, de la editorial Edinumen (Díaz López y otros, 2013). Ambas obras se dirigen también a alumnos no nativos de un nivel B2, pero a diferencia de las dos anteriores se centran en las obras españolas y latinoamericanas contemporáneas. Las dos guardan, no obstante importantes, diferencias entre

sí. La principal es que, aunque parten de un enfoque comunicativo, cada una lo subordina a una estructura diferente: temática, el primero, y cronológica, el segundo.

La obra de Acquaroni (2007) se divide en dos partes: una reflexión teórica y una propuesta didáctica. La segunda parte, que es la destinada a la práctica de clase, incluye hojas fotocopiables para los alumnos e indicaciones de explotación para los profesores, por lo que no es un manual al uso. Por lo demás se estructura en cuatro grandes bloques temáticos: la memoria, la vida, el amor y la muerte, cada uno de los cuales se subdivide a su vez en tres apartados: poesía, narrativa y teatro, con un total de ocho textos para cada módulo temático ubicados al final del libro, y su explotación didáctica correspondiente. La obra recoge así treinta y dos obras o fragmentos literarios de autores españoles y latinoamericanos del último siglo, seleccionados en función de su reconocimiento, pero también de la accesibilidad y potencialidad didáctica de los textos. Cada propuesta didáctica se organiza mediante actividades progresivas, con un andamiaje léxico y temático previo a la lectura de los textos, y con actividades colaborativas para propiciar la interacción entre los alumnos, algunas de ellas vinculadas directamente con el texto y otras con aspectos culturales y situaciones comunicativas diarias que se van enlazando a lo largo de la secuencia didáctica, de ahí que la autora hable de “un encuadre comunicativo e intercultural” (p. 71).

El libro de texto de Edinumen (Díaz López y otros, 2013) se organiza en cambio de forma cronológica por movimientos y géneros literarios, desde el Romanticismo hasta la actualidad. A pesar de esta disposición cronológica, la obra remarca su enfoque comunicativo a través de dos personajes, Helen y Alkira, que representan a dos estudiantes extranjeros, los cuales sirven de hilo conductor y presentación de las unidades. Cada una de estas se abre con un apartado de aproximación y de contextualización de cada época y termina con otro destinado a los recursos literarios, mientras que en el núcleo se sitúan los autores y alguna de sus obras acompañadas de su correspondiente audición, en torno a las cuales giran la mayor parte de las actividades de

andamiaje léxico y comprensión lectora. Estas tareas se completan con actividades culturales, comunicativas y de reflexión para los alumnos, relacionadas con situaciones de la vida diaria, lo que las hace más significativas y comprensibles para los alumnos, además de permitir trabajar las destrezas de interacción.

Para terminar, dentro de este enfoque comunicativo, tenemos los libros *Al son de los poetas: lengua y literatura hispánicas a través de la música*, de Edinumen (Millares y Binns, 2002), y *Más que palabras. Literatura por tareas*, de la editorial Difusión (Benedetti, Casellato, Messori, 2004), dirigidos también para alumnos no nativos de un nivel B2. Estos manuales siguen un aprendizaje de la literatura basado en tareas, que también podemos considerar un aprendizaje basado en textos (del inglés *text-based approach*) –dado que las actividades giran en torno a un texto concreto, en este caso literario–, aunque el objetivo no es la producción de este tipo de textos, como suele pasar con la utilización de textos cotidianos (Richards, 2006, p. 36), sino su comprensión textual y estética.

El primero de ellos se basa en la explotación didáctica de obras de reconocidos escritores españoles y latinoamericanos del último siglo, con una unidad por cada obra que parte del componente estético como puente de acceso a la lengua y la poesía hispánicas. La explotación de estos textos está dirigida a provocar la participación del estudiante de una manera creativa, lúdica e intuitiva. Para ello, cada una de las doce unidades que lo componen parte de una semblanza del poeta que permite contextualizar la obra en un periodo concreto. Después aborda directamente el poema, sin actividades previas de andamiaje léxico, que las desarrolla en cambio durante y después de la lectura y la audición de este, junto a las actividades de comprensión del poema. Para terminar incluye actividades de refuerzo de la expresión, la gramática, el léxico, y la interacción, en este último caso con actividades comunicativas que tratan de relacionar el poema con su contexto cultural y la sociedad a través de otras lecturas.

El segundo, que se centra también en los textos literarios del último siglo, remarca este enfoque basado en tareas o textos mediante la división de cada uno de los tres bloques que forman el libro –poesía, amor mío; narrativa, así es la vida; y teatro: viva la libertad– en cuatro tareas diferenciadas. En el primer bloque son la lectura de poemas, la musicalización de estos, los certámenes, o la reescritura de un poema; en el segundo son el minicuento, la fotonovela, los ejercicios de estilo y la reseña; y en el tercero son el reparto para el teatro, su montaje y su puesta en escena. Cada una de estas tareas conlleva a su vez actividades facilitadoras y de andamiaje léxico antes de la lectura y audición de los textos dispuestos a lo largo de la unidad a modo de ejemplos, que cuentan a su vez con actividades de análisis y comprensión. Cada unidad concluye con la realización de las tareas en grupo de una forma colaborativa, reflexiva y comunicativa, ya que “se tiene en cuenta al alumno y a sus experiencias y se realizan actividades que requieren de la implicación personal y de la cooperación con sus compañeros” (p. 15). Por último, la obra cuenta con una segunda parte donde se ofrecen una serie de anexos de referencia y consulta sobre los movimientos literarios, autores y cronología; así como bibliografía, aclaraciones y propuestas de solución para algunas de las actividades.

#### ***10.5.2.2 Un debate metodológico abierto***

El enfoque comunicativo de la lengua se ha consolidado en los últimos años porque favorece la integración en el currículo del lenguaje y la cultura, incluida la literatura, como ponen de manifiesto numerosos estudios e incluso revistas monográficas al respecto, como *Language, Culture and Curriculum*.

I will first propose a definition of culture in its relation to language and to discourse. I will, then, survey the two different ways in which culture has been researched in the last twenty years in applied linguistics, first from a modernist, then from a postmodernist perspective. I will finally suggest that we might want to think less of teaching ‘culture’ than of developing

in our students an intercultural competence steeped in a deep understanding of their historicity and subjectivity as language learners. (Kramsch, 2013, p. 60)

Además, como hemos visto, el aprendizaje integrado de la literatura y de la lengua extranjera permite combinar estrategias de andamiaje con un aprendizaje cooperativo, significativo y crítico. Fäcke (2003) señala, tras un estudio realizado a partir de la lectura e interpretación de una obra literaria, que los estudiantes reconocen en los textos aspectos de su propia experiencia y conocimiento, lo que les ayuda a construir y revisar la obra:

The bases of their understanding are the relationships they construct between their own existing constructions and constructions that correspond to them in the text. This demonstrates that new information can lead under certain circumstances to self-doubt and to new constructions. (2003, p. 41)

Al margen de los manuales, son numerosos los autores que han entrado en el debate metodológico con diferentes propuestas –algunas más desarrolladas que otras–, que añaden perspectivas diferentes partiendo desde un enfoque comunicativo.

Mascato (2008) propone seleccionar y trabajar los textos a partir de la tipología de géneros discursivos o textuales, en lugar de los géneros literarios.

Es obvio que entre las producciones de los grandes literatos españoles e hispanoamericanos podemos encontrar novelas, obras de teatro y poesía, pero no es menos cierto que, al menos por lo que corresponde a los siglos XIX y XX, también se cuentan entre estas producciones adivinanzas (i.e. Gómez de la Serna), artículos de opinión (i.e. Valle-Inclán), discursos y conferencias (por ej. Ortega y Gasset o Manuel Azaña), guías de viaje (Azorín) o manuales de instrucciones (Cortázar), entre muchos otros. (p. 136)

Además, esta misma autora nos pone en la pista de otras dos propuestas. Una es la de Núñez Sabarís (2005), que propone una programación de historia de la literatura española desde una perspectiva comunicativa e interdisciplinar, en la que el alumno rellene, a partir de su contacto con los textos literarios, el trayecto diacrónico de la literatura española. Para ello, cada unidad parte de la selección autor-obra y desarrolla el trabajo en el aula “con material auditivo (canciones, recitales, lecturas de poemas o fragmentos, cuenta cuentos) y audiovisuales (adaptaciones cinematográficas, cortometrajes)”. (p. 39).

La otra es una propuesta de Vergara Legarra (2006) destinada a desarrollar la competencia intercultural de estudiantes mediante la selección de cuentos de diversos autores españoles y latinoamericanos. Una propuesta que se lleva a cabo a través de actividades de lectura y análisis interactivos, cooperativos y significativos, que permiten descubrir las conexiones “entre los textos y las vidas de los aprendientes.” (p. 5).

Delmastro y Balada (2012) realizan también una propuesta que parte de los principios del constructivismo cognitivo, el sincretismo ecléctico y el enfoque comunicativo para promocionar el pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras a través de los textos literarios:

La primera fase incluye las estrategias de prelectura para la activación del interés, creación de expectativas, identificación del tema o tópico, extracción de idea general y datos específicos (skimming & scanning). Abarca las estrategias que Harmer (2007) denomina “Type I skills” para la primera aproximación al texto a través de una lectura rápida y superficial.

La segunda fase se orienta hacia la lectura crítica cuyo fin es la extracción y manejo de información presentada por el autor en el texto. Incluye las estrategias tipo II de Harmer (2007) para la extracción y manejo de información y la lectura intensiva para la reflexión y análisis del texto sin salir de su sentido semántico.

La tercera fase contempla las estrategias de Pensamiento Crítico propiamente dichas a partir de una lectura profunda en la que es estudiante es orientado a pensar sobre los contenidos y evaluarlos, presentar argumentos y contraargumentos, emitir juicios, transferir conocimientos, aplicar lo aprendido y resolver problemas. De esta manera, el modelo propuesto abarca tanto el desarrollo de las habilidades lectoras como las destrezas lingüísticas y de pensamiento y puede, por consiguiente, ser extrapolado a las destrezas orales y escritas. (2012, p. 30 y 31),

Pinner (2012) presenta un ejemplo de la enseñanza de la Universidad de Sophia de Tokio en el curso *Approaching Literature from Historical, Cultural, Social and Linguistic Perspectives*, en el que aboga por un enfoque conducido por los propios contenidos literarios, (del inglés *Content-Driven approach*) introduciendo a partir de estos las otras tres C's de Coyle: la comunicación, la cultura y el conocimiento o pensamiento. Pinner señala que el curso sirvió también para construir el pensamiento crítico de los alumnos:

The course also aimed to build on the students' critical thinking skills and use a combination of these to understand the works being read. In addition, there was practice and development of the necessary language and skills for communicating meaningfully in discussions in the classroom and in written work. Therefore instruction included work on vocabulary, conversational strategies and writing skills as and when they occurred in the classroom. The lessons were not specifically planned with language skills in mind, but by using the CLIL Four Cs Framework (Coyle, Hood & Marsh, 2010) language issues were dealt with in response to what arose from the classroom situation. (Pinner, 2012, p. 2)

Pero como ya hemos visto antes, el enfoque por tareas es el que más propuestas teóricas y prácticas ha originado en los últimos años. Este permite una gran flexibilidad e independencia, lo que facilita su diseño siguiendo marcos como el MCERL, el Plan Curricular Cervantes y el

Framework de Marsh y otros (2011), además de la teoría del andamiaje y las 4 C's de Coyle. Tal es su versatilidad, que aunque el enfoque por tareas ha nacido y se ha desarrollado principalmente en el contexto de la enseñanza de la lengua extranjera, no solo se ha aplicado a esta, sino también al aprendizaje de cualquier materia en la primera lengua. Fernández (2008) presenta un ejemplo práctico de aplicación precisamente a la enseñanza de la literatura de la lengua nativa.

Por último, vamos a pararnos en algunas de las cuestiones o discusiones que se han planteado respecto a la enseñanza AICLE, más allá del debate puramente metodológico. La principal está relacionada con el *syllabus* de la asignatura, principalmente sobre la pertinencia de incluir o no la literatura clásica. Como hemos visto, los manuales historicistas apuestan por incluir la literatura desde la Edad Media, mientras que los manuales comunicativos se centran en la literatura contemporánea. Sin embargo cabe preguntarse si ha de ser necesariamente así. Es decir si se debe afrontar el estudio de los textos clásicos en la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera y, sobre todo, si se puede hacer desde un enfoque comunicativo.

Algunos autores, como Ventura Jorge (2015), reconocen la dificultad que entraña lo primero por factores como el miedo al lenguaje literario o a la carencia de una formación literaria no solo de los alumnos, sino también de los profesores, pero consideran que sí es posible y recomendable.

Pese a la existencia de diferentes perspectivas y posturas a la hora de incluir textos clásicos y actuales en el aula, se puede afirmar que ambos son aprovechables en la enseñanza de ELE, puesto que permiten la práctica e integración de las cuatro destrezas y el desarrollo de distintas competencias. (Ventura Jorge, 2015, p. 44)

Su validez depende también de que los textos sean introducidos de una forma significativa para los alumnos, en lo que nos centraremos a continuación, y que sean adecuados para su nivel



no solo lingüístico, sino también cognitivo. Algo que lleva a otra discusión que cuenta con puntos de vista encontrados entre la crítica literaria y la lingüística: la pertinencia de actualizar, adaptar o simplificar las obras. Un debate que también retomaremos más adelante. En cualquier caso, como han señalado varios autores, el éxito o fracaso de su inclusión no depende exclusivamente del texto literario, sino también de la propuesta didáctica en la que se enmarque: el método, la conexión sociocultural con el alumnos, los materiales audiovisuales que integra, o la búsqueda del placer estético, como reclama Peragón López (2014) para suscitar no solo el interés, sino también la complicidad del alumno.

## 11. Educación literaria basada en canciones

A pesar de la renovación teórica que experimentaron tanto la didáctica general como la didáctica de la lengua y la literatura en particular durante la segunda mitad del siglo XX, son muchos los autores que cuestionan que esta renovación se haya trasladado a la práctica de la enseñanza de la literatura más allá que en la incorporación de unas y otras contribuciones al enfoque historicista, casi siempre de una forma subordinada.

González y Caro (2009) señala que la enseñanza actual de la literatura se ahoga “en una aburrida retahíla de épocas, autores y obras que hay que memorizar y repetir en los exámenes” (p. 1). Para Mendoza Fillola (2004), la asignatura de literatura no puede consistir en la memorización o enumeración de influencias y características de estilo de una obra, ni tampoco en el aprendizaje de una sucesión de movimientos, fechas, autores y obras, sino que debe preparar al alumno para afrontar con éxito la recepción de una obra literaria, es decir, su lectura, para interpretarla de forma adecuada y actualizada. Otros autores, como Garrido (2001), apoyan esta idea y consideran que el fracaso de la enseñanza de la literatura reside principalmente “en la confusión manifiesta entre la formación literaria y el aprendizaje de la historia literaria” (p. 343). Para evitarlo proponen partir de la pregunta ¿qué enseñar?, y solo después de contestarla plantearse ¿cómo enseñar?, y no al revés.

En este sentido, según destaca Leibrandt (2007), es necesario conseguir una metodología activa y dinámica que se aleje de la simple adición de conocimientos y que revise los propios contenidos para centrarlos en el alumno. Para Sanjuán Álvarez (2011):

Ni los currículos oficiales, atiborrados de contenidos en el área de Lengua castellana y literatura, especialmente en la Educación Secundaria, ni las tradiciones metodológicas predominantes en la enseñanza literaria, ni la concepción de los manuales escolares, favorecen

una educación literaria que explore en profundidad la dimensión emocional del aprendizaje literario como uno de sus ejes vertebradores. (p. 93)

Esto nos lleva a otra pregunta fundamental: ¿para qué estudiar literatura? Lineros (2012) señala que la educación literaria, además de promover el conocimiento de la literatura como patrimonio cultural de una región, un país o una lengua; debe favorecer la creatividad, el desarrollo de la competencia personal y social, la capacidad de observación y reflexión crítica del individuo, la comprensión y transmisión de ideas; y la capacidad de transformar la sociedad a través del desarrollo de ciudadanos responsables y competentes.

Como hemos visto antes, los valedores de la educación literaria, desde Colomer Martínez (1991), han tratado de dar respuesta a esta pregunta. López Valero y Encabo Fernández (2013) consideran que la educación literaria debe buscar estrategias didácticas idóneas que permitan conseguir un equilibrio entre lo placentero y lo educativo, algo importante en cualquier materia pero más si cabe en esta. Esto supone “integrar el valor artístico que se confiere a lo literario y el interés y utilidad que tiene la lectura y la literatura en el quehacer cotidiano de la persona (capítulo 8, párrafo 1). Así mismo, estos autores reivindican dos conceptos en los que nos vamos a centrar a continuación: el de intertextualidad y el de significatividad.

El objetivo prioritario de la educación literaria del escolar deberá partir de la creación y fomento de su propia intertextualidad como elemento básico de su competencia literaria, que le permitirá establecer asociaciones entre la obra literaria percibida y otras manifestaciones artísticas, a partir de la actualización de sus propios conocimientos y el uso de estrategias y recursos múltiples, de manera que la relación establecida entre éste y otros muchos textos le sirva para construir de forma significativa su propio conocimiento y desarrollar su espíritu crítico. (capítulo 1.4., párrafo 19)

### 11.1 La intertextualidad, interdisciplinariedad e hipertextualidad

El concepto de intertextualidad surge como una continuación del dialogismo bajtiniano, según el cual el productor de un texto ha sido antes receptor de otros textos que guarda en su memoria, por lo que en su obra conviven una pluralidad de voces que dialogan entre sí. Tal como señalan González y Caro (2009), el término surge y se desarrolla en el ambiente parisino de los años 60 y más concretamente en la revista *Tel Quel*: “A ella se sumaron intelectuales de la talla de Barthes y Genette, Foucault, Derrida y Kristeva, quienes crearon una nueva teoría centrada en los procesos intertextuales de la lectura y la escritura literaria” (p. 8).

Guerrero (2006) define la intertextualidad del discurso como la “copresencia de uno o varios textos en otro” (p. 86), aunque este concepto ha contado con numerosas definiciones. Mendoza Fillola (2006) recupera varias de estas. La primera formulada por Barthes en 1968, la segunda por Kristeva en 1969 y la tercera por Genette en 1982:

Todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura contemporánea o del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas. (p. 103)

El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto. (p. 95)

El texto literario está construido como un cruce de textos, un lugar de cambios que obedece a un modelo particular, el del lenguaje de connotación. En un principio el intertexto se definió como el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado. (p. 99)

Mendoza Fillola traslada el foco del discurso al lector para llegar a un concepto novedoso: el intertexto del lector o intertexto lector. Y lo hace a través de una evidencia, que durante el acto de recepción, el lector actualiza y construye su interpretación gracias al diálogo que se

establece entre este texto –incluido su intertexto discursivo–, y los textos que ya conoce el lector. Algo que, como reconoce Mendoza Fillola (2006), ya habían apuntado otros críticos literarios como Michael Riffaterre al señalar que “el fenómeno literario, en todos los casos, es una dialéctica entre el texto y el lector” (p. 99), o Claudio Guillén al hilo de la literatura comparada: “el diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector” (p. 96).

Para definir el intertexto lector, su creador tomó como referencia además otros conceptos anteriores como el de “obra abierta” y “lector modelo” de Umberto Eco –tal como señala González y Caro (2009, p. 8)–, así como los planteamientos de la teoría de la recepción del texto, que considera este proceso como un acto de creación en el que el lector se proyecta en el texto creando correspondencias, estableciendo expectativas y haciendo especulaciones e inferencias. Asimismo, rescata las aportaciones de Iser, para quien el receptor ha de tener una determinada dotación de conocimientos intertextuales que permitan establecer las conexiones pertinentes entre unos y otros, porque de lo contrario no se puede alcanzar la comprensión e interpretación adecuada del texto.

Volviendo a Mendoza Fillola (2006), este define la lectura, en un sentido constructivista, como una actividad que permite relacionar y ampliar conocimientos, de modo que para enriquecerlo propone estimular en el lector la identificación de interconexiones entre los conocimientos previos que este ya tiene y los nuevos que aparecen en la lectura, que es donde entra en juego el intertexto lector.

La funcionalidad del intertexto lector como activador de conocimientos en el proceso de lectura y en la actividad de reconocimiento textual resulta determinante para la adecuada interpretación de muchos textos. (...) El texto más interesante puede resultar incomprensible o de escaso interés, ya no por sus cualidades, sino a causa de la incapacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos. (p. 100)

En este sentido, el intertexto lector “integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de los textos” (p. 105), permitiendo convertir la lectura en un proceso realmente dialógico y significativo. “La consideración del intertexto del lector supone aportar un nuevo concepto para orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura” (Mendoza Fillola 2001, p.19)

Eso sí, para ello –como ya había señalado el mismo autor con anterioridad– es necesario activar y aprovechar los referentes de la competencia y de la experiencia literaria del lector.

Para motivar una enseñanza significativa de la literatura, será preciso potenciar los reconocimientos intertextuales mediante la formación, ampliación, especificación personalizada del intertexto, puesto que este es el resultado de los diversos grados de asimilación y de las formas de percepción que cada alumno-lector establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas) al hecho literario. (Mendoza Fillola, 1996, p. 267)

López Valero y Encabo Fernández (2013) destacan también las ventajas que tiene la lectura de obras cercanas al alumno como puente hacia otras más alejadas. Al igual que ya hiciera Calvino (1993), estos autores reconocen que los clásicos conservan la esencia de la literariedad –“En ese cajón que suponen los clásicos ya están incluidos los mitos, las leyendas, las narraciones primitivas y el espectro se extiende hasta las lecturas contemporáneas” (capítulo 8.1)–, pero se muestran a favor de llegar a ellos precisamente a través de las obras contemporáneas.

Tratamos de realizar una comparación entre obras que pertenecen a distintas épocas pero que tienen un estrecho vínculo. Existen pues elementos que pueden conectar una obra con las otras y, por ende, el trabajo con una debe motivar el acercamiento hacia las otras. (capítulo 8.3, párrafo 2)

Es decir, que las obras contemporáneas, que han heredado estas características literarias y que resultan más significativas para los alumnos, son un camino de acceso a los clásicos; y que cualquier obra literaria, esté dirigido al público que sea, también comparte su intertexto.

Son numerosas las obras literarias que incluyen referencias intertextuales, o sea que apelan a las concretas (aunque sólo supuestas) lecturas previas el receptor. Y entre ellas, la presencia de la literatura infantil y juvenil también resulta ser un excelente referente de *input* para la ampliación de la competencia lectora y literaria, señalando una vinculación con el desarrollo del intertexto lector. (Mendoza Fillola, 2006, pp. 105-106)

Así, la intertextualidad permite guiar al alumno a los textos clásicos desde obras posteriores, como sucede por ejemplo en la reinterpretación que hacen del *Cantar del Cid* autores como Quevedo en el romance *Pavura de los Condes de Carrión*, o Manuel Machado, en el poema *Castilla*; o mediante revisiones o adaptaciones más actuales como hace Carmen Martín Gaité en *Caperucita en Manhattan* sobre el clásico de *Caperucita roja*. Otro caso es la adaptación de obras clásicas a un público concreto, como sucede en numerosas versiones infantiles y juveniles de los clásicos literarios, como la versión juvenil de *El Quijote*, adaptada por Arturo Pérez-Reverte bajo el auspicio de la RAE. Algo que, tal como señala Mendoza Fillola (2002b), conlleva la revisión el canon escolar.

Ocampo González (2015) destaca que esta simplificación de los textos originales se hace todavía más necesaria para los hablantes de otras lenguas, aunque respetando el original:

Según esto, avanzar en materia de promoción de facilitación de la lectura o del discurso escrito, debe considerar que todo proceso de flexibilización del texto al perfil lingüístico y/o cognitivo del lector debe garantizar en términos discursivos y lingüísticos: a) la adaptación debe tener en cuenta siempre el original, b) el adaptador aceptará la forma del texto literario original y c) el texto adaptado respetará las ideas y el estilo del autor. (p. 34)

Para López Valero y Encabo Fernández (2013) la relación intertextual va más allá incluso de la propia disciplina literaria dado que su influencia irradia a todas las disciplinas culturales y sociales, lo que permite “establecer asociaciones entre la obra literaria percibida y otras manifestaciones artísticas” (capítulo 1.4, párrafo 19). Así, recuerdan, citando a Mendoza Fillola (2004), que “podemos descubrir relaciones intertextuales, que vinculan diferentes textos literarios o bien establecer relaciones con otras manifestaciones artísticas o con la realidad” (capítulo 8.3, párrafo 1).

Es lo que se conoce como interdisciplinariedad que, al igual que la intertextualidad, tiene un gran potencial didáctico y ha permitido el desarrollo de propuestas que se aproximan a la literatura a partir de otras manifestaciones sociales y artísticas, como el periodismo, la música, la pintura, el cine o los videojuegos. Muchos talleres y juegos en el aula de literatura tienen como base su carácter interdisciplinar. Mario Praz, citado en Mendoza Fillola (1993), nos recuerda que ejemplos como el de la poesía y la pintura no dejan lugar a dudas de que “este tipo de interrelación pueda ilustrarse ampliamente en todas las literaturas de Occidente y constituya, por ende, un capítulo incuestionable dentro de un tratamiento general del tema del paralelismo entre las artes y las letras” (p. 334).

Una propuesta interdisciplinar entre obras plásticas y literarias es precisamente la que hace Mendoza Fillola (1993) en torno al mito de Apolo y Dafne a partir del análisis comparativo de la escultura de Bernini, la pintura de Tiepolo y dos poemas de Garcilaso, el soneto XIII y la Égloga III, para contrastar las coincidencias y diferencias en la reinterpretación del mito.

Paso a transcribir los objetivos que el autor se marca en esta tarea para comprobar que van más allá de reconocer la relación entre dos tipos de expresión cultural:

- Trabajar conjuntamente algunas producciones literarias y de las artes plásticas con la intención de demostrar la interconexión temática cultural entre ellas.



- Dotar al alumno de recursos y estrategias para la construcción y captación de significados a partir de aspectos comparables en distintas producciones artísticas.
- Dotar al alumno de unas estrategias de metacognición sobre sus procesos receptores que le permitan.
- Sistematizar para identificar y catalogar elementos válidos para la asociación de valores: artísticos.
- Observar y establecer asociaciones intertextuales e interculturales entre obras de igual o de distinto código artístico.
- Valorar la transformación y la presencia de referencias de otras obras en la construcción creativa de una nueva producción
- Concienciarlos de la problemática, a causa de sus limitaciones de conocimientos, para detectar y determinar algunas interconexiones presentes en las obras. (p. 337)

Mendoza Fillola (1994 y 2000) abunda en esta propuesta con varias propuestas didácticas basadas en la intertextualidad y la interdisciplinariedad. En esta misma línea encontramos el modelo ekfrástico de Guerrero Ruiz (2008), que plantea también con fines pedagógicos un modelo comparativo entre las obras literarias y las creaciones artísticas para favorecer la comprensión e interpretación de las obras, al mismo tiempo que motivar a los alumnos. Precisamente, la ekfrástica es una figura literaria que consiste en describir una obra de una forma visual, por lo que el principio en el que se basa Guerrero Ruiz (2008) supone “la representación verbal de la expresión visual” (p. 16), es decir, la convergencia interdisciplinar.

Otra propuesta didáctica interdisciplinar es la que presenta Caro Valverde (2008), “ideada y realizada en adecuación a un proceso de maduración educativa hacia la interactividad entre disciplinas” (p. 15). Este trabajo recoge una exhaustiva relación de distintos modelos y referentes teóricos que han propuesto una enseñanza integrada e interdisciplinar (pp.125-151) y propone trasladarlos al campo literario a partir de la máxima de Azorín: “No han escrito las

obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad” (p. 30). La propuesta recopila y analiza a su vez algunos proyectos pedagógicos de la misma autora, principalmente “Calderón en el Romea” y “Más de cien mentiras: Quijote y Sabina, confabulados”, ambos basados en una metodología didáctica interdisciplinar y de creación literaria, para revivir así a estos dos clásicos y promover la imaginación recreativa.

El primero de ellos trata de reflejar el papel que tenían en la obra de Calderón de la Barca distintas disciplinas sociales, de una u otra manera conectadas con materias académicas actuales. De este modo diseña un proyecto de recreación teatral en el que implica a los departamentos de lengua y literatura, música, filosofía, geografía e historia, tecnología, electricidad y electrónica, psicología, dibujo, física y química, matemáticas, administración y finanzas, religión e inglés. El segundo es un taller interdisciplinar e interdepartamental que gira alrededor de la mentira en la literatura y en la música a partir de la lectura de textos de los dos nombres que dan título al trabajo, Don Quijote y Joaquín Sabina. En este caso las lecturas concluyeron con la publicación conjunta de más de cien ficciones realizadas por los propios alumnos en actividades relacionadas con distintas áreas: biología, educación compensatoria, educación física, historia, inglés, integración, latín y lengua.

Otra propuesta interdisciplinar que aprovecha los vínculos entre literatura y música es la de Escobar Martínez (2010), que presenta una serie de actividades músico-literarias basadas en los vínculos existentes entre la música, la lengua y la literatura:

Nuestro marco teórico se sustenta en dos pilares fundamentales: por un lado el íntimo vínculo existente entre la música y el lenguaje a través de la historia que ha dado lugar a diversos niveles de interacción (sintáctico, semántico, mimético-retórico, referencial...) capaces de inspirar y justificar el diseño de intervenciones didácticas musicales para la educación literaria; y por otro lado, la eficacia pedagógica que emerge de la aplicación de técnicas intertextuales e interdisciplinares. (p. 169)

Esta obra justifica la necesidad de buscar nuevos métodos didácticos intertextuales, tanto en la educación en general como en la literatura y la lectura en particular, debido al fracaso escolar y a la desmotivación de los alumnos. Para encontrarlos explora las relaciones históricas entre la música y la literatura, así como otros modelos interdisciplinarios, para terminar aplicando un modelo interdisciplinar de literatura y música en un centro de secundaria.

Escobar Martínez (2010) propone intervenir en distintos aspectos de la enseñanza de la literatura a partir de varias actividades que tienen como denominador común el uso de canciones:

- a) Intervención en producción literaria para crear poemas y composiciones literarias, además de textos expositivos y argumentativos, a partir de la audición de fragmentos musicales que puedan resultar inspiradores para estos (...)
- b) Intervención de motivación para introducir un nuevo tema o concepto mediante un fragmento musical (...)
- c) Intervención para la consolidación de los contenidos teóricos partiendo de fragmentos musicales que la autora aplica, entre otros asuntos, para la caracterización de dialectos. (...)
- d) Interpretación de textos literarios y no literarios procedentes, por ejemplo, de revistas musicales, o la realización de karaokes a partir de versiones literarias. (...)
- e) El teatro musical para aprovechar los elementos musicales de la representación, no solo de obras clásicas sino también de obras navideñas o adaptaciones literarias susceptibles llevar a la escena con música. (...)
- f) Novela, cine y banda sonora con propuestas que aúnen diferentes géneros, como por ejemplo diseñar una versión cinematográfica de una novela. (...)
- g) El relato musical para que los alumnos realicen sus propias creaciones originales.
- h) Descripciones sonoras para que los alumnos realicen descripciones a partir de fragmentos de música escuchados. (...)

i) Intervenciones literarias con canciones, en las que se parte de la audición de las canciones para identificar y analizar recursos literarios, reconstruir la historia que cuenta, ver los puntos de conexión con la lírica y la narrativa, buscar una moraleja o reforzar contenidos morfológicos, sintácticos y/o léxicos. (pp. 126-152)

Relacionado con los conceptos de intertextualidad y de interdisciplinariedad encontramos para terminar el de hipertextualidad que, según Genette (1982), es la relación que un texto B, considerado hipertexto, tiene con un texto A, considerado fuente. Un concepto relacionado con la idea de palimpsesto, transtextualidad o trascendencia textual del texto, que el mismo autor define como la relación manifiesta o secreta que guardan entre sí todos los textos literarios por pertenecer a una misma cultura o tradición literaria.

En la actualidad el concepto de hipertexto se usa además para referirse a los vínculos que tiene un texto o información con otros, no solo ya en papel, sino también –y sobre todo– en cualquier formato digital, equiparándolo a las conexiones que se producen en la mente humana.

La organización y funcionamiento del cerebro en forma de red representa la base del concepto de hipertexto, buscando la máxima asimilación con el sistema cognitivo humano, y añadiendo, a la vez, una mejora ‘artificial’ en permitir, de forma tecnológica, un almacenaje más estable y duradero que la memoria humana. (Soria Andurell, 2015, p. 53)

Esta autora alude a las nuevas teorías del aprendizaje como el conectivismo de George Siemens, el conexionismo o la teoría de la flexibilidad cognitiva de Rand Spiro –que usan la red de nodos y conexiones como metáfora del aprendizaje–, para explicar que el hipertexto es el resultado de una transformación cultural donde la información, a pesar de estar cada día más interconectada, se presenta cada vez en más formatos, por lo que el individuo requiere desarrollar nuevos hábitos cognitivos para adaptarse a estos y saber gestionarlos.

Tradicionalmente la escritura se ha producido y transmitido de forma secuencial y jerárquica y los soportes sólo permitían la lectura lineal, pero el hipertexto rompe esa concepción del texto como una línea recta y esto trae consecuencias no sólo para la concepción del propio texto, sino para conceptos tales como autor, lector, obra, edición, etc. (Lamarca, 2007, párrafo 3)

En este sentido, diversos autores proponen que dentro de la sociedad digital, en la que todo se encuentra ya conectado, la enseñanza en general, y la enseñanza de la literatura en particular, debe vincularse al resto de disciplinas, tal como propone el conectivismo.

El Conectivismo, además, considera que “las herramientas que usamos definen y dan forma a nuestro pensamiento” (Siemens, 2006). Los métodos tradicionales de aprendizaje se basan en medios de comunicación lineal, que no son un problema cuando la materia que se enseña es simple y está bien estructurada, pero con ellos se pierde información a medida que el contenido aumenta en complejidad y su estructura se vuelve más difícil (Spiro, 2008). Las tecnologías de acceso aleatorio permiten nuevas formas de aprendizaje mejor adaptadas a la transmisión de contenidos complejos. Partiendo de esta idea, el equipo de Rand Spiro analiza el diseño de entornos de aprendizaje hipertextuales adecuados a contenidos avanzados de estructuración compleja. (Soria Andurell, 2015, p. 53)

Spiro y Jehng (2009) vinculan además el concepto del hipertexto con la teoría de la flexibilidad cognitiva señalando que la enseñanza lineal deja de ser funcional cuando nos encontramos ante estructuras complejas de información:

Traditional methods of instruction rely on linear media (e.g. textbooks and lectures). Linearity of media is not a problem when the subject matter being taught is well structured and fairly simple. However, as content increases in complexity and ill-structuredness, increasingly and the unidimensionality of organization that typically accompanies them. (p. 163)

En cuanto a la enseñanza de la literatura, Mendoza Fillola (2013) señala en esta misma línea que el lector de la sociedad desarrollada actual debe ampliar sus habilidades no solo para enfrentarse a cualquier tipo de texto y modalidad discursiva, sino sobre todo para comprender que todos ellos se encuentran interconectados dentro del hipertexto digital, por lo que la formación del lector y la educación literaria debe abarcar ese nuevo diálogo que se produce entre los textos y que resulta cada vez más importante para su correcta interpretación.

Vandendorpe (2003), por su parte, analiza la evolución que ha sufrido el texto a lo largo de la historia desde el papiro al hipertexto y explica cómo ha influido esta en conceptos claves del texto, entre los que destaca la linealidad, la sintaxis, su formato, sus fronteras y el contexto, además de la actitud del escritor y el lector ante este. Sorókina Biryukova (2002 y 2005) reflexiona también sobre los cambios que provoca esta nueva realidad en los procesos de escritura y lectura. “El modus vivendi cibernético ya echó sus raíces en la vida contemporánea” (2005, p. 34) y pone varios ejemplos para demostrar que lejos de haber adaptado la educación a esa realidad cibernética e interconectada, nos hemos dedicado principalmente a criticarla.

## **11.2 La significatividad**

La educación literaria asume también el concepto de significatividad puesto que propone superar la concepción historicista de la enseñanza de la literatura para vincularla con la realidad del alumno. Es decir, siguiendo la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968 y 2002), pretende que el contenido de aprendizaje sea un material razonable o sensible y que se relacione de una forma sustancial —es decir, relevante y no literal— y no arbitraria —en el sentido de que sea plausible y no azarosa— con los conocimientos previos del alumno.

Según Perdomo (2005), “la educación literaria aumenta en tanto que el lector ha de concurrir con sus conocimientos previos (lingüísticos, pragmáticos, literarios y enciclopédicos), además de su sensibilidad estética, para construir el significado e interpretación del texto” (p.

157). Precisamente el aprovechamiento de los conocimientos previos del lector, es decir de su intertexto, es la base de la teoría de la recepción, ya que de esta forma el alumno podrá actualizar la obra literaria durante su lectura, como defienden Borràs Castanyer, L. (2002) y otros autores en Warning (1989).

Así, es recurrente la referencia al carácter significativo que debe seguir la educación literaria, desde la selección de los textos al método de aprendizaje. Guerrero (2006) señala al respecto lo siguiente:

El aprendizaje, por tanto, debe ser significativo, constructivista y heurístico, apoyándose en las teorías de Ausubel y Vygotsky (teniendo en cuenta no sólo la significatividad, sino aquellos soportes de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) sobre la interactividad texto-lector y de cooperación entre alumnado y profesor (...). (p. 86)

Tampoco faltan tentativas para aplicar directamente la teoría del aprendizaje significativo a la didáctica de la literatura, como el manual de Reyzaal y Tenorio (1992), que trata de integrar al mismo tiempo otras disciplinas como la lingüística, la teoría de la literatura, el análisis del discurso y la propia literatura. La primera parte del libro hace un repaso teórico de la aplicación del constructivismo a la lingüística del texto, mientras que es en la segunda parte donde se lleva a la práctica esta teoría aplicada a la literatura del siglo XX en una propuesta que aborda los textos mediante una sencilla combinación de dos epígrafes: el primero, “observa”, que incluye los contenidos nuevos, y el epígrafe “recuerda”, que incluye los contenidos ya vistos. La obra supone así un intento de llevar el concepto de significatividad en el sentido ausubeliano al aula de literatura relacionando los contenidos conocidos y desconocidos para que el alumno los relacione entre sí, incluyendo además actividades y talleres en grupo en los que el profesor supere el papel de presentador de los contenidos.

Otros autores también ofrecen propuestas que consideran al profesor como un agente mediador encargado de tender puentes entre el contenido que aparece en el currículo académico del alumno y la realidad de este. Este es el caso de Osoro Hernández (2013), que considera que la programación didáctica, como fase final en la concreción del currículo, supone la última oportunidad del profesor de lengua de recuperar la coherencia de los planteamientos comunicativos y vincular la materia con su contexto socio-cultural.

Rocío Lineros (2012) recomienda una serie de acciones mediadoras o facilitadoras propias de la didáctica de la literatura relacionadas con el proyecto didáctico del profesor y del material que se emplee. Así, pone algunos ejemplos respecto a elementos del currículo de literatura susceptibles de conectar con la realidad del alumno y despertar su interés como el contexto medieval presente en la literatura de masas, los tópicos del amor procedentes de la poesía renacentista o el concepto de espectáculo del teatro barroco. Estrategias mediadoras como estas nos permiten acercar los contenidos a la realidad del alumno, al tiempo que nos ayuda a reconstruir la situación-histórico literaria en que se producen los textos.

Otras acciones mediadoras o técnicas de educación activa son los talleres literarios porque educan la sensibilidad literaria del alumno de una forma alternativa al enfoque historicista, como defendía la obra de Sánchez y Rincón (1985) y han confirmado numerosos manuales y obras sobre didáctica literaria (Lomas, 1996 y 2002; Mendoza Fillola, 2003; García 2006, Gutiérrez Gutiérrez, 2009; y Ruiz, 2011). Lineros (2012) enumera por ejemplo los talleres de creación y recreación, los periódicos escolares, las técnicas de observación, las charlas rotativas, las dramatizaciones o escenificaciones; y a las que sumaríamos hoy las improvisaciones, o algunos juegos educativos, entre los que podemos incluir los juegos online, los juegos de rol, los cazatesoros, o las modalidades del *pictionary* o tabú a partir de las obras literarias.

Ninguna de estas propuestas sustituye a la lectura de los textos literarios, sino que la complementan y facilitan –como sucede con las lecturas escalonadas y estructuradas–, y tratan



de acercar la literatura a los alumnos evitando el trabajo rutinario. Lo contrario, es decir, el aprendizaje sistemático de datos o la lectura obligatoria de las obras literarias resulta desmotivador y poco o nada significativo.

Para que un aprendizaje sea significativo hay que partir de los elementos ya existentes en la estructura significativa del alumno, pues, saber una serie de datos sobre un autor y su obra sin haber experimentado su lectura puede considerarse información, pero nunca cultura literaria. (p. 10)

Algunas de las estrategias o acciones mediadoras utilizan elementos intermedios para conectar los conocimientos nuevos que aparecen en los textos literarios con los que el alumno ya tiene, de un modo similar a los organizadores previos o puentes cognitivos que propone David Ausubel (1983) en su teoría del aprendizaje significativo. Estos puentes cognitivos permiten aproximar los contenidos de la materia a las inquietudes de los alumnos al mismo tiempo que atenúan el carácter reverencial con el que se afronta en numerosas ocasiones la didáctica de la literatura y del que, como ya explicó Lázaro Carreter (1973), no siempre participan los alumnos: “La honestidad puede exigir del profesor una elección entre insertar a los alumnos en la sociedad actual o educarlos contra ella” (p. 18).

Y es que en el caso de la literatura, más que en ninguna otra materia, solo podemos hablar de significatividad cuando además de un vínculo cognitivo entre los contenidos de la obra y el lector, existe también un vínculo emocional entre estos, como pone de relieve Sanjuán Álvarez (2011). “Sin la implicación emocional del lector no es posible la interpretación” (p. 96). Por ello, la autora propone ampliar el concepto de significatividad en la educación literaria, esencialmente relacionado hasta ahora con la vinculación cognitiva, con el de una vinculación emocional:

Una revisión en profundidad de la educación literaria y del devenir lector debería considerar con amplitud no solo en términos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que

intervienen en ese intercambio o transacción que se produce entre un texto determinado y un lector individual. (Sanjuán Álvarez, 2014, p. 165).

### **11.3 El uso de canciones para la enseñanza de la literatura**

La educación literaria basada en canciones, que es como hemos denominado la propuesta alternativa diseñada y aplicada dentro de esta investigación, viene a conciliar los postulados de la educación literaria, la intertextualidad y la significatividad cognitiva y emocional. Las canciones que escuchan los alumnos en su tiempo libre y con las que se sienten identificados también contienen intertexto, por lo que son un puente ideal para cruzar la distancia (cognitiva y emocional) que les separa de los textos literarios.

Sanjuán Álvarez (2014) invita a “buscar nuevos caminos metodológicos orientados a transformar la enseñanza de la literatura en una verdadera educación literaria” (p. 165) mediante una serie de vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos del texto, sus valores éticos y sociales, los conflictos o situaciones concretas en la que estos se encuentra, su concepción de la realidad social y sus pautas de comportamiento, sin renunciar a tratarlos en relación con las características estéticas de las obras literarias. “Solo si favorecemos experiencias gratas de lectura conseguiremos sentar las bases para la construcción de lectores literarios” (p. 165), concluye. Esta autora defiende recuperar la perspectiva humanista de la educación literaria, entendida como la puerta a la cultura, la emancipación individual y social; y propone partir de los recursos propios del alumno –“su experiencia pasada con la vida y con el lenguaje literario, sus necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico y otros elementos” (Sanjuán Álvarez, 2011, p. 94)–, presentes en obras más cercanas al público juvenil, aunque puedan tener una menor calidad literaria, para tender puentes hacia lecturas de más calado.

Desde un punto de vista interdisciplinar, Mendoza Fillola (1993) destacaba la necesidad de buscar nuevos procedimientos y enfoques en la enseñanza de la literatura “para tratar motivadoramente cuestiones de intertextualidad, a través de un aprendizaje significativo y, a la vez multicultural, que ponga de manifiesto la actividad receptora del lector/espectador y las conexiones entre diversas artes” (p. 333). Como señala este autor, las conexiones culturales entre distintas manifestaciones artísticas pueden referirse a la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), o al contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.). De estas manifestaciones artísticas, nos vamos a centrar ahora en las canciones, que no solo tiene intertexto sino además una naturaleza literaria.

Nuestra propuesta didáctica trata de explorar así un camino metodológico apenas transitado y que parte de los gustos musicales de los propios estudiantes, es decir, del mundo interior que reclaman entre otros Robinson y Aronica (2009 y 2015) y Washor y Mojkowski (2013), para desembocar en los textos literarios clásicos presentes en el currículo. Antes de recorrerlo, vamos a repasar algunas propuestas didácticas basadas en la interdisciplinariedad y la intertextualidad literario-musical, empezando por aquellas en las que se vincula la literatura y la música clásica, siguiendo por las adaptaciones o versiones musicales de obras literarias, y terminando con la literariedad e intertextualidad que encontramos en las canciones que escuchan los jóvenes, que es donde nos centraremos por ser la más significativa para estos.

### 11.3.1 Literatura y música clásica

Algunas propuestas didácticas interdisciplinares parten de las relaciones históricas e intertextuales entre la literatura y la música clásica. Es el caso de Vicente-Yagüe (2012), que explora las posibilidades didácticas de la intertextualidad músico-literaria para aprovechar las conexiones entre ambas disciplinas con el objetivo de “potenciar el hábito lector y auditivo de la música clásica” (p. 28). Este proyecto se centra principalmente en la semántica, el lenguaje

y los recursos expresivos de la música clásica, aunque no solo, puesto que también se adentra en la figura del poeta a través de canciones modernas de grupos como Pata Negra, Tierra Santa, La barbería del Sur, Reincidentes, Nach y Mercedes Sosa.

En este sentido propone aprovechar las relaciones intertextuales que comparten la literatura y la música para explorar nuevos métodos y enfoques docentes:

Por tanto, el fenómeno de la intertextualidad literario-musical, emanado del terreno de la teoría literaria y estudiado únicamente en las investigaciones de índole filológico, se convierte en un concepto operativo específico que permite al colectivo docente la elaboración de materiales innovadores en el marco de las citadas disciplinas didácticas específicas. (Vicente-Yagüe, 2013, p. 263)

La autora recopila también otros trabajos precedentes. Entre estos recoge la propuesta interdisciplinaria que presenta Marco (2000) a través de la comparación de diferentes versiones clásicas literarias, pictóricas y musicales realizadas sobre el mito de Fausto. Otro ejemplo es el trabajo de Guerrero Ruiz y Cano Vela (2009), que explora la intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica para la enseñanza de la lengua y la literatura con el villancico de Joan de Timoneda “Bella, de vös só enamorós”, incluido con otros villancicos españoles renacentistas en el *Cancionero de Uppsala*, impreso en 1556 en Venecia, y versionado en 1977 por el cantautor Raimon Pelegero dentro del álbum *Lliurament del cant*. La propuesta didáctica analiza su estructura y polifonía, que no son las del villancico humilde medieval, sino las del villancico cultivado en el Renacimiento por poetas y músicos de corte, quienes lo elevaron a obra de arte gracias a su plasticidad lírico-musical. La intertextualidad literatura-música, concluyen los autores de este trabajo, puede ser por tanto de una extraordinaria rentabilidad en la práctica educativa.

Pensamos que esta propuesta es una contribución para encarar de una forma más eficaz y funcional, creemos que más divertida y rentable desde el punto de vista del aprendizaje, objetivos del currículo como los que mencionábamos al principio acerca del conocimiento que el alumnado debe tener de la pluralidad lingüística de España así como el desarrollo de una actitud positiva ante la diversidad y convivencia de lenguas y culturas. (pp. 122-123)

### 11.3.2 La adaptación musical de textos literarios

Otra línea de trabajo es la adaptación musical de textos literarios. Numerosos grupos y cantantes han versionado a poetas y escritores en todas las lenguas. En español tenemos el caso de cantautores como Joan Manuel Serrat, que ha versionado a poetas como Antonio Machado (*Dedicado a Antonio Machado*, poeta, 1969) y Miguel Hernández (*Miguel Hernández*, 1972, e *Hijo de la luz y la sombra*, 2010); Amancio Prada con Rosalía de Castro (*Rosalía de Castro*, 1975), San Juan de la Cruz (*Cántico espiritual*, 1977), Lorca (*Sonetos y canciones de Federico García Lorca*, 2004), Jorge Manrique (*Coplas a la muerte de su padre*, 2010) y Santa Teresa (*La voz descalza*, 2015).

También hubo grupos como Aguaviva, que versionó en los 70 a poetas como Rafael Alberti, Lorca o Blas de Otero, y proyectos como *Poetas en Nueva York* (1986), un disco en el 50 aniversario de la muerte de Lorca con versiones musicales folk-rock en distintos idiomas del poemario recordado y en el que participaron cantantes como Leonard Cohen. Una tarea a la que también se aplicó Enrique Morente en colaboración con el grupo de rock granadino Lagartija Nick, y del propio Cohen, en el disco *Omega* (1996), considerado una transgresión del flamenco y que en 2016, coincidiendo con su 20 aniversario, ha sido recordado con un documental y la reedición del disco.

Pero la lista completa es inabarcable como ponen de relieve diferentes estudios (Zamora, 2000; Gómez Capuz, 2004; y Vicente-Yagüe, 2012) donde aparecen fundamentalmente

adaptaciones líricas que, por la rima, la métrica y el ritmo –características que comparten con las canciones–, ha sido y sigue siendo el género más versionado, aunque también han servido de fuente de inspiración para la música la narrativa y el teatro. Eso sin entrar en los géneros de música teatral que combinan características de ambas como la ópera, la zarzuela o el musical.

El uso didáctico de adaptaciones musicales de obras originales es cada vez más recurrente en las clases y en los manuales de literatura, e incluso algunos se centran directamente en estas, especialmente en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera, como sucede con la obra de Millares (2010): *Al son de los poetas. Lengua y literatura a través de la música*, que recoge doce poemas musicalizados de poetas del siglo XX como José Hierro, León Felipe, Federico García Lorca, Miguel Hernández o Pablo Neruda.

Otros proyectos interdisciplinares como el de Chacón y Molina (2004) proponen estrategias para musicalizar los textos literarios. La obra parte de textos de Rafael Alberti, Federico García Lorca, Juan Ramón Jiménez, Gloria Fuertes, José de Espronceda, Gustavo Adolfo Bécquer, para trabajar diferentes sistemas musicales, desde la tonalidad a lo pentatónico, lo modal y otras variantes de trabajo más contemporáneas.

Tampoco podemos olvidar que algunos poetas han musicado sus propias obras literarias o han compuesto obras para grupos o cantantes. Gómez Capuz (2009) cita por ejemplo a Luis Alberto de Cuenca y Eduardo Haro, que escribieron muchas de las canciones de la orquesta Mondragón. Eso además de las canciones compuestas por letristas con una clara intención literaria y poética aunque vayan acompañadas de música, donde la frontera entre literatura y canción muchas veces se difumina.

Por último, además de las versiones literales y las adaptaciones musicales de textos literarios, algunas canciones también tienen deudas evidentes de textos literarios como resultado del fenómeno dialógico que propone Bajtin y del intertexto o palimpsesto de Genette.

Vicente Ruiz (2010) las clasifica según la intensidad de la imitación en cuatro bloques:

- a) Reminiscencia literal: cuando se advierte una “flagrante intertextualidad” o “plagio” entre ambos fragmentos.
- b) Cita: cuando la letra de la canción recupera de forma más o menos textual versos o textos de obras literarias.
- c) Reminiscencia transformada: cuando la intertextualidad no es una relación tan explícita como en las dos anteriores, pero sigue siendo perceptible. Vicente Ruiz pone como ejemplo lo que sucede entre dos conocidos poemas, el clásico de Góngora “Mientras por competir con tu cabello” y el soneto renacentista de Garcilaso “En tanto que de rosa y azucena”.
- d) La intuición: que se produce cuando el sustrato literario del lector-escritor se intuye, pero ya no es tan directa. “Ya no se imita, ni se cita; ni siquiera se alude de manera perceptible y plenamente consciente” (p. 17).

En este trabajo nos vamos a centrar en los dos últimos casos, es decir, en el intertexto que las canciones recogen de la tradición literaria de una forma más indirecta e inconsciente, ya que en los dos casos anteriores, así como en las versiones musicales de textos poéticos, la relación intertextual es más literal y, por tanto, se trata de obras menos significativas para los alumnos. Las canciones de consumo, y no solo las de pop-rock forman parte también de la tradición cultural y, como tal, cuentan también con su intertexto discursivo, unas veces para integrarlo y otras para rechazarlo o superarlo: “La canción de consumo pop-rock, en una significativa suerte de efecto pendular, se muestra inocentemente atraída por los esquemas convencionales al mismo tiempo que los desborda”, asevera Vicente Ruiz (2010, p. 19). Y lo mismo sucede con otros géneros como *rap*, *hip-hop*, *heavy*, reguetón, *blues*, *folk* o flamenco, por citar algunos ejemplos.

### 11.3.3 Literariedad e intertextualidad en las canciones modernas

Para terminar vamos a analizar con más detalle los trabajos que se centran precisamente en la letra de las canciones como elemento intertextual y/o literario. Sabemos que la primera literatura popular en castellano, la de los juglares y los villancicos, eran obras que se acompañaban de música instrumental y que tenían un ritmo musical, es decir, eran poesías cantadas. “La canción: las letras de las canciones son escritas siguiendo esquemas poéticos como el ritmo, rima, medida, recursos estilísticos, etc. Asimismo, la poesía en sus orígenes nace para ser cantada” (Perdomo, 2005, p. 152).

De la relación entre poesía y música no dejan lugar a dudas los cancioneros de la baja Edad Media y el Renacimiento, algunos de los cuales aún conservan el acompañamiento musical, como el *Cancionero Musical de Palacio*, que recoge las partituras de los villancicos, romances y canciones recopilados entre finales del siglo XV y principios del XVI.

Pero la relación entre la literatura y la música no se ciñe solo al pasado, sino que hoy en día sigue siendo difícil en muchos casos deslindar canción y poesía –como hemos visto antes–, y, lo que es más importante, cualquier canción está compuesta en buena medida de contenidos literarios y de intertexto. Eso nos permite acercarnos a la literatura a través, por ejemplo, de la letra de la música pop (del inglés *popular music*), no necesariamente por su calidad literaria, sino por la oportunidad que nos ofrece de introducir de una forma significativa los contenidos literarios que contienen las obras clásicas de referencia. Algunos trabajos, aunque sean todavía pocos, han avanzado ya en esta línea:

Las canciones de música constan de música y también de letra. Parece que este segundo componente no es tenido en cuenta, quizá por la escasa calidad y banalidad de muchas letras o quizá porque buena parte de la música moderna nos llega cantada en otras lenguas. Sin embargo, las letras de las canciones de música pop existen y pueden ser un elemento importante para todo tipo de estudios interdisciplinares, bien sean de carácter sociológico y



etnológico (los cuales tratan de extraer de ellas una serie de valores éticos y sociales, una especie de centros de interés de la generación joven), bien sean de carácter estético y literario (los cuales analizan estas letras como artefacto estético, poseedor de artificios retóricos y características propias de la función poética). (Gómez Capuz, 2009, párrafo 4)

Gómez Capuz (2009) atribuye esta carencia de propuestas didácticas a partir de canciones actuales al escaso interés académico que han suscitado estas composiciones en España no solo desde un punto de vista literario o estético, sino también sociológico. En este sentido señala que el primer ejemplo de estudio sociológico de la música *pop* en español es el artículo de Puig (2002), que se centra en la supuesta banalidad de la música pop y en su consideración de subcultura de consumo. Algo muy distinto a lo que sucede en el mundo anglosajón, donde Hodge (1999) dedica un capítulo a la canción como nuevo género literario y analiza su discurso en igualdad de condiciones al de otros géneros literarios tradicionales como la narrativa, la poesía y el teatro. La concesión del premio Nobel de Literatura de 2016 a Bob Dylan “por haber creado una nueva expresión poética dentro de la gran tradición americana de la canción”, más allá del debate entre quienes han aplaudido y criticado esta decisión, lo confirma.

Otro autor que reivindica la literariedad de la música actual es Verdiñ Castro (2010), que se pregunta si “¿son las canciones populares modernas literatura, incluso en su lado más contracultural?” (párrafo 7). Como ejemplo cita, junto al propio Dylan, a otros autores anglosajones, como Leonard Cohen, del que destaca que abandonó su carrera de escritor para ganar dinero con la música; Jim Morrison y su grupo The Doors, que toma el nombre de un proverbio del poeta inglés William Blake; y otros cantantes como John Lennon, Patti Smith, y Lou Reed. Como cabía esperar él mismo responde afirmativamente a la pregunta:

Un texto literario es aquel que se escribe de manera artística y posee unos rasgos que lo convierten en un material sentidamente estético, unos rasgos intrínsecos peculiares y

distintivos que lo elevan a la categoría de arte escrito, de literatura. Hablamos pues de lo que a un texto le confiere carácter literario, el fenómeno de la literariedad y sus diversos componentes: lugares comunes, tópicos, recursos estilísticos, intertextualidad, autorreferencia, función poética, rima, versificación, capacidad plurisignificativa, extrañamiento, desvío... En conclusión, unos rasgos esenciales de literariedad que también podemos encontrar en la canción popular moderna y que nos proponemos demostrar analizándolos muy condensadamente en este trabajo limitado, aunque suficiente. (párrafo 10)

Pero Verdi3n Castro (2010) reivindica tambi3n los rasgos de literariedad en una lista de grupos y cantantes latinos como Joaqu3n Sabina, Joan Manuel Serrat, V3ctor Jara, Amaral, Extremoduro, H3roes del Silencio, Manu Chao, M3rtires del comp3s, El 3ltimo de la fila, Los secretos, Duncan Dhu o Barricada. Una lista a la que podr3amos sumar muchos otros cantautores, con una intenci3n literaria declarada o que han combinado ambas disciplinas en su trayectoria art3stica como Javier Krahe, Luis Eduardo Aute, Santiago Auser3n, Silvio Rodr3guez o Fito P3ez, por citar solo algunos.

Verdi3n Castro (2010) rescata, por ejemplo, temas y t3picos de los que –asegura– “se percata la canci3n popular moderna d3ndoles un sentido m3s actual, mayores dotes de contemporaneidad” (párrafo 11); y figuras ret3ricas, que se reproducen de forma exhaustiva en las canciones, como demuestra con varios ejemplos: onomatopeyas, aliteraciones, paranomasias, anáforas, ep3foras, reduplicaciones, anadiplosis, poliptoton, derivaciones, polis3ndeton, as3ndeton, paralelismos, hip3rbaton, enumeraciones, ap3strofes, preguntas ret3ricas, dilog3as, antonomasias, quiasmos, metonimias, sin3cdoques, ant3tesis, ox3moron, paradojas, sinonimias, s3miles, personificaciones, sinestias, hip3lages y, por supuesto, met3foras.

Este autor dedica también otro apartado al intertexto, entendido como un lugar común de la literatura universal al que acuden los poetas y cantantes para crear sus obras; y otro a la autorreferencia, como las “autoalusiones al sentido rítmico y lírico de sus textos, evidentemente, literarios” y “la conciencia de escritores con arte que tienen muchos de los letristas de nuestro tiempo, hasta el punto de considerar la música materia subsidiaria de su poesía” (párrafo 23). Al final de este repaso por la literariedad de las canciones actuales, Verdión Castro (2010) nos invita a preguntarnos de forma retórica “¿por qué se les sigue relegando a la periferia de los estudios filológicos y son además apartados de la cultura con mayúsculas?”.

Mientras un libro agoniza en silencio sobre algún estante olvidado de la biblioteca que no todos comprenden, la canción antes grabada continúa sonando desde cada reproductor de mp3, resucita en directo, nos acompaña dentro del establecimiento de consumo, canaliza los propios sentimientos o, más aún, soporta pedazos de la literatura universal para que no perezcan con los polvorientos, arrinconados libros, y desemboquen vivamente en el oído de quien ignora o teme leer. Porque las canciones, admitámoslo, deberían tratarse al menos como nuestra literatura del presente, literatura siempre melódica, uno de los pocos formatos literarios, tal vez, que resista en el futuro. (párrafo 24)

La reciente incursión de cantantes de rap, hip-hop y pop en español en la edición poética ha avivado el debate entre quienes los acusan de ser un fenómeno fan o comercial y quienes los alaban por acercar la poesía a los jóvenes. Estos cantantes-poetas se caracterizan por tratar temas universales de la literatura, aunque con un estilo menos retórico y más coloquial; por crear universos literarios interconectados, y por mezclar el formato tradicional del papel con actuaciones en vivo en bares y clubes y virtuales en redes sociales como *Twitter* o *Youtube*. Algunos de los últimos casos, todos ellos de 2016, son los de los raperos Juan Prieto Sánchez,

ZPU, con *Los versos que nunca fueron canción*, publicado por Frida Poesía, e Ignacio Fornes, Nach, con la obra *Hambriento*, o el de la cantante pop Vanesa Martín, con *Mujer océano*, que comparte el sello de Planeta con el anterior.

Volviendo a Gómez Capuz, este autor reivindica el carácter literario de las canciones pop-rock y su conexión con poemas medievales y del Siglo de Oro con fines pedagógicos. Para ello parte de un trabajo anterior, (Gómez Capuz, 2004), centrado en los recursos retóricos y la relación con épocas y estilos concretos, y lo amplía a otros aspectos literarios como la intertextualidad, los géneros literarios, la métrica y los tópicos literarios.

Gómez Capuz (2009) propone así la introducción en el aula de secundaria de las canciones pop-rock con el objetivo de que los alumnos identifiquen en estas, contenidos literarios como los géneros poéticos, los tópicos literarios, la métrica, los recursos retóricos o los modelos literarios precedentes, es decir, su intertexto. El trabajo incluye letras de grupos que triunfaron en España en las últimas décadas del siglo XX como Radio Futura, Barón Rojo, Siniestro total, Gabinete Caligari, Hombres G, Mecano, Joan Manuel Serrat, Duncan Dhu, Cómplices, Joaquín Sabina; pero también en los comienzos del siglo XXI, como Alejandro Sanz, Violadores del verso, Amaral, La oreja de Van Gogh o Álex Ubago con el propósito –en palabras del autor– de demostrar que algunas letras de la música pop y rock “pueden tener una cierta calidad literaria y pueden ser utilizadas en la práctica docente como ejemplos para ilustrar los diversos aspectos de la función poética” (párrafo 4).

Para ello, la obra identifica, casi a modo de inventario, las relaciones intertextuales entre algunas canciones de estos grupos y los contenidos literarios presentes en el currículo de los últimos cursos de la ESO siguiendo este orden: subgéneros líricos, tópicos literarios, métrica, recursos semánticos y la *imitatio*, referido este último al intertexto más directo y voluntario al que hemos aludido antes.

Otras propuestas son las de Vicente Ruiz (2003 y 2010), la primera de las cuales repasa las influencias de los poetas y los tópicos literarios del Renacimiento en las canciones *pop*, y la segunda reivindica la potencialidad didáctica de este género musical. “La canción, en tanto que género de ficción y objeto cultural de consumo masivo aún no canonizado, merece un análisis semiótico que ayude a reflexionar sobre sus posibilidades didácticas” (2010, p. 16). En esta última obra, el autor identifica algunos elementos claves del lenguaje poético en las canciones. Por un lado, la metáfora, como modelo de recurso semántico y del lenguaje poético; y por otro, la métrica y el ritmo, en este caso como modelo de la forma de ese lenguaje. Vicente Ruiz (2010) pone como ejemplo la canción de Estopa *Tu calorro*, compuesta por David Muñoz, en la que detecta intertexto del romancero y de poemas de Garcilaso, Quevedo o Góngora, pero también de obras en prosa, como *La Celestina*, de Fernando de Rojas.

Gracias a esta vinculación, el autor propone partir del “intertexto lector de nuestros alumnos de secundaria, contempladores comunes de los retales de obras artísticas que habitualmente les ofrecemos para mejorar su competencia literaria” (p. 22). Las canciones de consumo, concluye, permiten al alumno gozar de su intertexto y de los contenidos literarios que poseen, además de servir de enganche con las obras de más reconocimiento literario: “el canon central y aurático más el profano y el arrabal” (2010, p. 22).

Uno de los trabajos pineros más interesantes en esa línea es el de Zamora Pérez (2000), que retoma la senda abierta por autores como Bajtín y Kristeva y reivindica la condición dialógica de los textos literarios, por sus “reminiscencias literarias, los tópicos, citas y toda una serie de palabras y expresiones” (p. 22), pero también por la estética poética y musical que contienen como reflejo de la época, corriente poética y musical de la comunidad cultural a la que pertenecen.

La importancia del papel que la canción juega en el ámbito de la cultura actual, no sólo por tratarse de una manifestación que actúa en nuestra vida, sino porque también a través de estas

canciones se transmiten patrones literarios, tarareados y memorizados por un público, en ocasiones muy alejado del mundo de la literatura. (Zamora, p. 303)

Esta obra revela el caudal intertextual procedente de la tradición literaria que desemboca en la música actual, como los temas y tópicos: el amor cortés, el *carpe diem*, el *locus amoenus* y el neoplatonismo –muchos de los cuales proceden de la época clásica y se consolidan en la Edad Media y el Renacimiento–; o la caracterización de los personajes prototípicos, tanto masculinos como femeninos. “El torrente cultural está presente en los textos canciones y la palabra cantada se apoya en subtextos alejados, que cobran renovada fortaleza en el decir de la canción pop, rock y de cantautor”, (p. 161).

Además, la obra analiza la filiación de la canción respecto a la música y la poesía y pone como ejemplo la presencia constante de la “palabra cantada” en la historia de la literatura desde la antigua Grecia, donde “el ritmo musical estaba en íntima relación con el lenguaje poético” (p. 231). Algo que, como ya hemos insistido antes, también sucede en la literatura española:

Dar tratamiento literario a un tema musical no es nada novedoso, pues durante nuestra Edad Media, trovadores, troveros y juglares crearon un arte en el que la música y poesía se hermanaron, y algunos de ellos dieron sobrada cuenta de su talento musical, con un don igualmente superior para la poesía (p. 232).

Igual de interesante resulta el inventario de rasgos de literariedad que Zamora Pérez (2000) identifica en la canción *pop*, *rock* y de cantautor, empezando por el verso y la rima, y siguiendo por la organización estrófica y las figuras retóricas, con especial interés a tropos como la metáfora o la personificación. Para terminar, la obra ejemplifica esta dialogía en pares de canciones modernas de Joaquín Sabina, Radio Futura y Siniestro Toral, y de obras literarias de autores clásicos como Miguel de Cervantes, Luis de Góngora o Quevedo.

A pesar de estos trabajos pioneros, las canciones continúan sin tener hoy en día un hueco en las clases de literatura. Probablemente porque a las reticencias de la crítica literaria, se suma que estas no cuentan todavía con una tradición ni con propuestas didácticas y metodológicas que permitan su explotación de una forma sistemática y escalable, a diferencia de lo que sí sucede, por ejemplo, con el uso de canciones en el aula de lengua extranjera, tal como se recoge en Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa (2015a).

## 12. Contexto educativo y sujeto de la investigación

El presente proyecto de investigación-acción se ha desarrollado en la sección bilingüe del XXII Liceum José Martí de Varsovia (Polonia). Para analizar este contexto vamos a ir de lo general a lo particular, empezando por el país y el sistema educativo en el que se encuentra, siguiendo con el encuadre de la enseñanza del español y su literatura en las secciones bilingües de español en Polonia, y terminando con las características del centro y del grupo de alumnos a los que se ha impartido la propuesta.

### 12.1 Datos generales sobre Polonia

Para presentar la situación actual de Polonia partimos principalmente de los datos que ofrece el MECyD (2012 y 2014), la embajada de Polonia en el reino de España (2014) y el Banco Mundial (2014). Según estas fuentes, Polonia cuenta con una población aproximada de 38,5 millones de habitantes, un 96,7% de la cual pertenece a la etnia polaca, mientras que el 3,3% restante son ucranianos, bielorrusos, alemanes, eslovacos, checos, lituanos, romaníes y judíos. En cuanto a la religión, casi el 90% de la población se declara católico; mientras que el 10% restante está formado por protestantes, ortodoxos, ateos o no religiosos.

La lengua oficial del país es el polaco, aunque también se reconoce el derecho de los hablantes de las lenguas minoritarias a mantener sus tradiciones y desarrollar su propia cultura. El polaco es también la lengua instrumental académica, aunque existen algunos centros educativos –mayoritariamente de educación primaria y de educación secundaria básica–, que han optado como lengua de instrucción por alguna de las lenguas minoritarias (como el casubio –en el norte del país–, el alemán, el ucraniano o el bielorruso). En cualquier caso, la tasa de alfabetización alcanza a la práctica totalidad de la población.



En cuanto a su distribución geográfica, dos tercios de la población residen en zonas urbanas, mientras el otro tercio lo hace en las zonas rurales. La población ha tenido también una fuerte tendencia migratoria durante el siglo XX, especialmente por la intensidad con que el país sufrió la II Guerra Mundial y la posterior ocupación de la Rusia comunista. Como consecuencia en parte de la historia reciente, la media de edad es joven, algo por debajo de los 40 años, mientras que la esperanza de vida se sitúa en los 75.

Políticamente, la República de Polonia se define como una democracia parlamentaria, cuyo presidente (*Prezydent Rzeczypospolitej Polskie*) se elige cada cinco años en elecciones democráticas y directas, al igual que se hace con el presidente del Gobierno, aunque este tiene que ser refrendado de una forma simbólica por el presidente de la República. Administrativamente, es un país bastante centralizado, pero cuenta con una administración territorial integrada por ayuntamientos, distritos y regiones, que tienen cierta autonomía.

Polonia forma parte de la Unión Europea desde el 1 de mayo de 2004 y de la OTAN desde el 12 de marzo de 1999, mientras que también está integrada en otras organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Consejo de Europa (CE) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El acceso a la UE impulsó el crecimiento económico y del producto interior bruto (PIB) del país, que ha aumentado en una década casi en un 50%, con un incremento de un 3,4% en el año 2014. La recepción de fondos europeos contribuyó también a la modernización de Polonia con la implementación de más de 160 mil proyectos, una colaboración que continúa en el periodo 2014-2020.

La economía polaca depende en buena medida de la fuerte demanda interna, el creciente consumo de los hogares y de unas exportaciones en aumento –especialmente a países del centro y el Este de Europa– que, según los datos del Instituto General de Estadística polaco, se incrementaron en un 7% en 2014 superando los 165.000 millones euros, un número muy

cercano al de las importaciones. Los sectores más dinámicos de los últimos años son la construcción, la electrónica, la automoción y la alimentación, mientras que su condición de país emergente europeo lo han convertido en un foco para la inversión extranjera.

## 12.2 El sistema educativo polaco

### 12.2.1 Descripción

La base del actual sistema educativo polaco nace de la actual Constitución de la República de Polonia (*Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*), aprobada el 2 de abril de 1977 por la Asamblea Nacional de Polonia y que entró en vigor el 17 de octubre de ese mismo año después de haber sido sometida a un referéndum nacional el 25 de mayo.

El artículo 70 de la citada constitución reconoce el derecho universal a la educación, establece su obligatoriedad hasta los dieciocho años y garantiza su gratuidad en el sistema público. La versión inglesa de esta constitución, reconocida por el Parlamento de la República Polaca (*Sejm Rzeczypospolitej Polskiej*), dice textualmente:

#### Article 70

1. Everyone shall have the right to education. Education to 18 years of age shall be compulsory. The manner of fulfilment of schooling obligations shall be specified by statute.
2. Education in public schools shall be without payment. Statutes may allow for payments for certain services provided by public institutions of higher education.
3. Parents shall have the right to choose schools other than public for their children. Citizens and institutions shall have the right to establish primary and secondary schools and institutions of higher education and educational development institutions. The conditions for establishing and operating nonpublic schools, the participation of public authorities in their financing, as well as the principles of educational supervision of such schools and educational development institutions, shall be specified by statute.

4. Public authorities shall ensure universal and equal access to education for citizens. To this end, they shall establish and support systems for individual financial and organizational assistance to pupils and students. The conditions for providing of such assistance shall be specified by statute.

5. The autonomy of the institutions of higher education shall be ensured in accordance with principles specified by statute.

La Ley de Educación del 7 de Septiembre de 1991 desarrolla los principios básicos del sistema educativo polaco, como que la educación es un bien común y que se guía por los principios de la Constitución polaca, así como por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y la Convención de Derechos de la Infancia. Además, esta ley recoge que la educación se basa en principios éticos universales y que debe servir para desarrollar un sentido de responsabilidad y respeto por la patria y por la cultura polaca, al mismo tiempo que fomentar la apertura a los valores europeos y a otras culturas del mundo. Con esta ley también se evidencia un aumento de interés por la enseñanza de la lengua y las culturas extranjeras.

En el año 1999 se lleva a cabo una profunda reforma del sistema educativo en Polonia que afecta tanto a la estructura de los centros de enseñanza, los planes de estudio, el sistema de evaluación de los alumnos y los niveles mínimos que se les exigían. Tal como destaca la Organización Europea de las Instituciones Regionales de Control Externo del Sector Público (Eurorai, s.d.), como consecuencia de la reforma de 1999 se produce un proceso de adaptación del sistema educativo en el que se pasa de dos bloques formados por una educación primaria de ocho años y una secundaria de entre tres o cinco; a seis años de enseñanza primaria y dos bloques de secundaria de tres años cada uno.

En el curso escolar 2001/2002 se adapta la estructura organizativa incluyendo cinco cursos en la escuela primaria (*szkoły podstawowe*) y tres cursos en la escuela secundaria básica (*gimnazjum*), y a partir del curso siguiente se actualiza la segunda etapa, formada por las nuevas escuelas postgimnasiales (escuelas de formación profesional básica, liceos generales, liceos especializados y escuelas técnicas). Por último, a partir del curso 2004/2005 entra en funcionamiento la educación básica superior en los liceos generales complementarios de dos años de duración y las escuelas técnicas complementarias de tres años. No obstante hasta el curso 2013/14 conviven parcialmente el sistema antiguo y el nuevo.

Con las últimas reformas de la Ley de Educación de 1991, se adelanta un año el inicio de la educación, que era a los 6 años, con la incorporación del conocido como curso cero, que se concibe como un curso puente entre la educación infantil y los seis años de educación primaria. Tras esta etapa el alumno estudia tres años de educación secundaria básica, más otros tres cursos obligatorios, ya sea en centros de educación secundaria postobligatoria, centros de formación, centros postgimnasiales o programas de formación profesional ocupacional. De esta forma, desde septiembre de 2014, la educación obligatoria en Polonia alcanza los trece años. El último nivel académico es el de la formación superior, que puede realizarse en universidades, academias o escuelas técnicas y que permite obtener el grado (*licencjat*, de 3 o 4 años) o el máster (*magister*, de 5 o 6 años). La enseñanza universitaria es también totalmente gratuita en el sistema público, aunque existen excepciones para algunos tipos de horarios (tarde, fines de semana, etc.), además de una oferta cada vez mayor de universidades privadas.

La reforma educativa también ha conllevado un cambio en la gestión y financiación de los centros de enseñanza. Mientras que anteriormente la práctica totalidad de los centros eran de titularidad pública y estaban dirigidos por el Estado, a partir de ese momento proliferan los centros de titularidad privada dirigidos por sociedades, fundaciones, organizaciones

confesionales y cooperativas de padres de alumnos que, a diferencia de los públicos, requieren del pago de una matrícula, y que pueden contar con conciertos o financiación estatal.

Además, como consecuencia de la Ley de Educación de 1991 y de la reforma de la administración territorial de Polonia en 1998, también se produce una descentralización educativa por la que los centros educativos públicos, bajo la supervisión del Ministerio de Educación, pasan a depender también de entidades territoriales: municipios (*gminy*), distritos (*powiaty*) y provincias (*województwa*). Destaca además la autonomía de los centros y en particular de su director, elegido por mandatos de cinco años por el consejo de administración del centro y el ayuntamiento y que goza de importantes competencias: contrata al profesorado y al personal no docente, supervisa su trabajo, concede complementos salariales y condecoraciones, y tiene capacidad de decisión sobre las normas de disciplina y sanciones, aunque bajo la supervisión del consejo escolar.

El sistema educativo polaco está gestionado y coordinado en la actualidad por el Ministerio de Educación Nacional (en polaco *Ministerstwo Edukacji Narodowej*), que se encarga de los niveles educativos no universitarios, y por el Ministerio de Ciencia y Universidades (en polaco *Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*) que se encarga dirigir la enseñanza universitaria. Estos dos ministerios comparten la gestión en algunas áreas interministeriales con otros ministerios, como con el Ministerio de Cultura y Patrimonio Nacional (en polaco *Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego*) en el caso de la gestión de estudios artísticos, y con el Ministerio de Justicia (en polaco *Ministerstwo Sprawiedliwości*), en el de los centros educativos en prisiones.

Según la Consejería de Educación en Polonia y MECyD (2014), entre las funciones del Ministerio de Educación Nacional se encuentra desarrollar y coordinar la política educativa del país con la elaboración de las normas de acceso, la selección del alumnado, la fijación del currículo básico y la carga horaria de las materias, o la elaboración de los exámenes nacionales,

etc., quedando la administración de los centros y la gestión del sistema descentralizadas en los entes locales y regionales. Los centros de educación infantil, incluyendo los de educación especial de esta etapa, los de primaria y los *gimnazjum* son competencia de los municipios (*gmina*); mientras que los centros postgimnasiales (*liceum* y escuelas técnicas), los de educación especial, las escuelas deportivas y otros centros de Educación Secundaria Superior, son competencia de los distritos (*powiat*).

Por último, las oficinas de educación de las regiones (voivodías o *województwa*), al frente de las cuales se encuentra un delegado regional de educación (*kurator oświaty*), coordinan y vigilan el grado de implementación de las políticas del Ministerio de Educación Nacional, además de supervisar pedagógicamente los centros públicos y privados, administrar aquellos de su ámbito de competencia y valorar la creación de nuevos centros.

El currículo actual está fijado por la Resolución del Ministerio de Educación Nacional de 23 de diciembre de 2008, que concretó los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las materias, su organización y carga horaria, y las habilidades a trabajar. Las asignaturas con mayor carga lectiva son Polaco, Matemáticas, Educación Física y las lenguas extranjeras, que son obligatorias a partir del primer curso de Educación Primaria y desde septiembre de 2015 también en el curso cero. Por su parte, en educación secundaria los alumnos deben cursar dos idiomas, entre los que el inglés ocupa el primer lugar, seguido del alemán, el ruso, el francés, el español y el italiano. El currículo se administra de manera bastante centralizada, aunque su desarrollo y adaptación a la realidad educativa del centro es competencia del director y de los profesores, además los centros pueden especializarse en unas áreas u otras, elegir algunas asignaturas y decidir la oferta de horas adicionales de materias obligatorias o de una tercera lengua extranjera.

### 12.2.2 Un sistema competitivo

El sistema de educación polaco es altamente competitivo, de modo que los alumnos pueden escoger su centro de secundaria en función de las notas y de un examen estatal que prepara y evalúa una Comisión Central de Exámenes, conocida por las siglas CKE, del polaco *Centralna Komisja Egzaminacyjna*. De forma paralela, también se publican anualmente rankings de estos centros. El más prestigioso es el de la fundación educativa *Perspektywy*, que se basa principalmente en los resultados que sus alumnos alcanzan en las olimpiadas de cada materia (30%) y en los exámenes finales de las asignaturas obligatorias (25%). El resto se pondera en función de los datos del sistema de información educativa, los resultados en las asignaturas adicionales y la progresión académica.

A partir de esa puntuación, se establece una clasificación con diferentes marcas de calidad dependiendo de la posición. En el caso de las escuelas superiores se distingue entre las escuelas de oro, que son las cien primeras del país; las escuelas de plata, que son las doscientas siguientes, y las escuelas de bronce, para las doscientas siguientes, cada una de la cuales da derecho a la exhibición del emblema correspondiente que aparece en la figura 2.



Figura 2. Emblemas del ranking de la fundación educativa *Perspektywy*.

Al final de la educación secundaria superior el alumno debe presentarse a una nueva reválida, denominada prueba de *matura*, que evalúa los conocimientos de los alumnos en las materias obligatorias y optativas escogidas por estos –alguna de ellas a nivel ampliado– y una

lengua extranjera (inglés, alemán, ruso, francés, español o italiano). Para acreditar la finalización de los estudios de educación secundaria superior el alumno debe alcanzar un 30% de la nota máxima, mientras que para la elección de la universidad y los estudios el alumno debe alcanzar la nota de corte con una ponderación entre la *matura* y su expediente.

### 12.2.3 Alumnado y profesorado

Aunque el número de alumnos se ha incrementado paulatinamente durante las últimas décadas, este ha sufrido un descenso en la presente década en todas las etapas, debido a la baja natalidad que se ha experimentado a partir de los años 90 y a los flujos migratorios producidos a partir del año 2004, con la entrada de Polonia en la Unión Europea.

Así, por ejemplo, el número de alumnos entre 2011 y 2013 se ha reducido en unos 30.000 alumnos en primaria, en 80.000 secundaria básica, en 30.000 en los liceos generales y en 50.000 en las escuelas técnicas, según los datos MECyD (2014). En educación superior el descenso ha sido todavía mayor, con una pérdida de 350.000 alumnos en cuatro años, especialmente en los centros privados, aunque buena parte de su alumnado, aproximadamente una décima parte, ha recabado en los centros postsecundarios. El repunte de la natalidad del último lustro y el adelanto en la escolarización de los alumnos ha permitido que esta situación comience a revertirse en educación infantil, donde se ha producido un incremento de unos 50.000 alumnos.

El descenso de la ratio profesor-alumno ha permitido que el descenso del número de profesores haya sido menor, situándose la cifra en el año 2013 en 450.000 profesores de enseñanza no universitaria. Según Eurydice (2012b) –que cita fuentes de Eurostat–, Polonia es uno de los países que más ha reducido la ratio profesor alumno en la primera década del siglo, especialmente en primaria, donde ha pasado de los 13:1 del año 2000 a los 10:1 del año 2009, con un cifra sensiblemente inferior a la media europea de 14:1, y en secundaria superior, donde ha pasado de 16,8:1 a 12:1.



Como resultado de estos cambios y de las políticas educativas, el país ha pasado de estar por debajo de la media de la Unión Europea en los resultados del informe PISA, a ocupar en 2012 la novena posición de 65 países, con buenos resultados en las tres competencias objeto de evaluación: décima en lectura, con 518 puntos frente a una media de 496, la decimocuarta en matemáticas, con 518 puntos de una media de 494; y la novena en ciencias, con 526 puntos de una media de 501. Además, según los datos del 2012 de la Comisión Europea, el fracaso escolar se sitúa en el 5,7%, muy por debajo de la media.

El país cuenta con un total de 51.259 centros de educación no universitaria, de los cuales aproximadamente la mitad se encuentran en zonas urbanas y la otra mitad en zonas rurales. Esta proporción se rompe si se analiza por niveles, manteniéndose el equilibrio únicamente en los centros de educación superior básica, mientras que la mayoría de los centros de educación infantil y primaria –alrededor de un 70%– se encuentra en las zonas rurales; y la mayoría de los centros de educación secundaria superior –casi un 90% en el caso de los liceos generales– se encuentran en las ciudades.

## **12.3 La enseñanza de español en Polonia**

### **12.3.1 Las lenguas extranjeras en el sistema educativo**

El sistema educativo polaco y, por extensión, la sociedad polaca, concede una gran importancia al estudio de las lenguas extranjeras. Una circunstancia debida en buena parte al escaso uso del polaco fuera del país, a las políticas lingüísticas actuales de Europa y al histórico flujo de emigración en Polonia. Las últimas resoluciones de 2008 y 2012 modifican el currículo básico y establecen que los alumnos deben cursar al menos dos de los siguientes idiomas: inglés, alemán, ruso, francés, español e italiano; y examinarse en las pruebas estatales de al menos uno de ellos, aunque los centros pueden ofertar también otros.

En la actualidad, el aprendizaje de una lengua extranjera es obligatorio desde la entrada de los alumnos en el sistema educativo, incluso en el curso cero. Durante el primer ciclo de primaria la carga lectiva de esa lengua extranjera es de 190 horas anuales, que aumenta a 290 en el segundo ciclo. Además, numerosos centros ofertan una segunda lengua como actividad extraescolar. En secundaria básica, es decir en los *gimnazjum*, la carga horaria para las dos lenguas extranjeras asciende hasta las 450 horas, las mismas que en la secundaria superior. Las lenguas extranjeras se pueden examinar en un nivel básico o ampliado –como pasa también con otras materias– lo que tiene un reflejo en el expediente académico. Los alumnos de las escuelas de formación profesional básica cuentan también con una lengua extranjera y una carga lectiva de 130 horas en la etapa completa.

Además, existe un número cada vez mayor de secciones bilingües, principalmente de inglés, pero también de alemán, ruso, francés y español. En estos casos, el número de horas se incrementa en 270 horas en los liceos y en 240 en las escuelas técnicas, además de impartirse otros contenidos en esta lengua. Hasta el curso 2013-14 las secciones bilingües podían contar con un año cero o de inmersión en el idioma, que precedía a los tres de educación secundaria superior. En este curso los alumnos contaban con una carga lectiva de lengua extranjera que superaba las 700 horas (entre 18 y 20 a la semana), el cual se completaba con asignaturas como el polaco o las matemáticas. La eliminación del año cero en el curso 2014/15 obliga a los alumnos que quieren acceder a la sección bilingüe a intensificar el estudio de ese idioma en el *gimnazjum*.

La Resolución del Ministerio de Educación Nacional de 23 de diciembre de 2008 y su desarrollo posterior establecen el mismo currículo básico para todas las lenguas modernas, el cual sigue una metodología comunicativa que prioriza el uso de la lengua, siguiendo así las directrices del MCERL, aunque este debe desarrollarse a través de los proyectos curriculares

de los centros y las programaciones de los profesores, y concretarse con alguno de los libros de texto autorizados por el Ministerio de Educación.

Por último, la Ley de Educación Superior de 2011 obliga a todos los alumnos universitarios a estudiar una lengua extranjera durante al menos 120 horas hasta alcanzar un nivel B2 o B2+, por lo que todas las universidades cuentan con materias de lenguas extranjeras, que se incrementan en el caso de los estudios de Filología o Lingüística aplicada y de los estudios interdisciplinarios de Humanidades y Cultura. Además, algunos centros universitarios, tanto privados como públicos, ofrecen materias, grados y másteres completos en otros idiomas –especialmente en inglés– para reforzar el nivel lingüístico de los alumnos polacos y facilitar el intercambio con estudiantes de otras lenguas.

#### **12.4 El español en cifras**

El español es la quinta lengua más estudiada en el sistema educativo polaco tanto en primaria como en secundaria, por detrás del inglés, el alemán, el ruso y el francés, aunque en claro ascenso, frente al retroceso de este último. Según los datos de la web del Ministerio de Educación Nacional y del MECyD (2014), el número de alumnos de primaria que estudian español se ha triplicado entre el curso 2010/11 y el curso 2013/14, pasando de 1.234 alumnos a 3.786 (véase figura 3), a solo mil alumnos de los que estudian francés y a menos de tres mil de los que estudian ruso, ambos en claro retroceso.

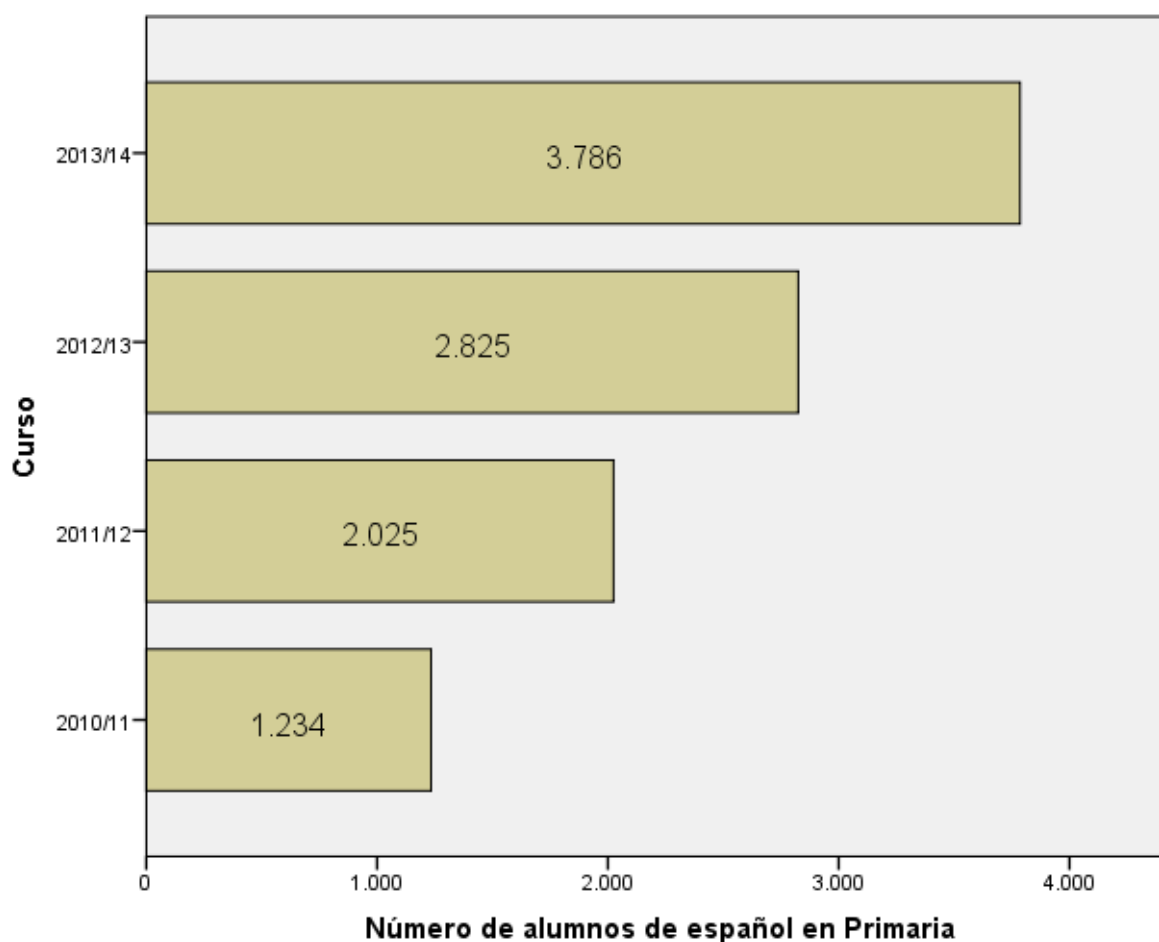


Figura 3. Evolución número de alumnos de español en Primaria.

Fuente: System Informacji Oświatowej-Centrum Informatyczne Edukacji.

El incremento de los alumnos que han escogido el español como lengua obligatoria en educación secundaria básica ha sido de un 136% en solo tres años, con un total de 21.533 estudiantes matriculados en el curso 2013/14, frente a los 9.122 que había en el curso 2010/11, un incremento que ha seguido una progresión regular (véase figura 4).

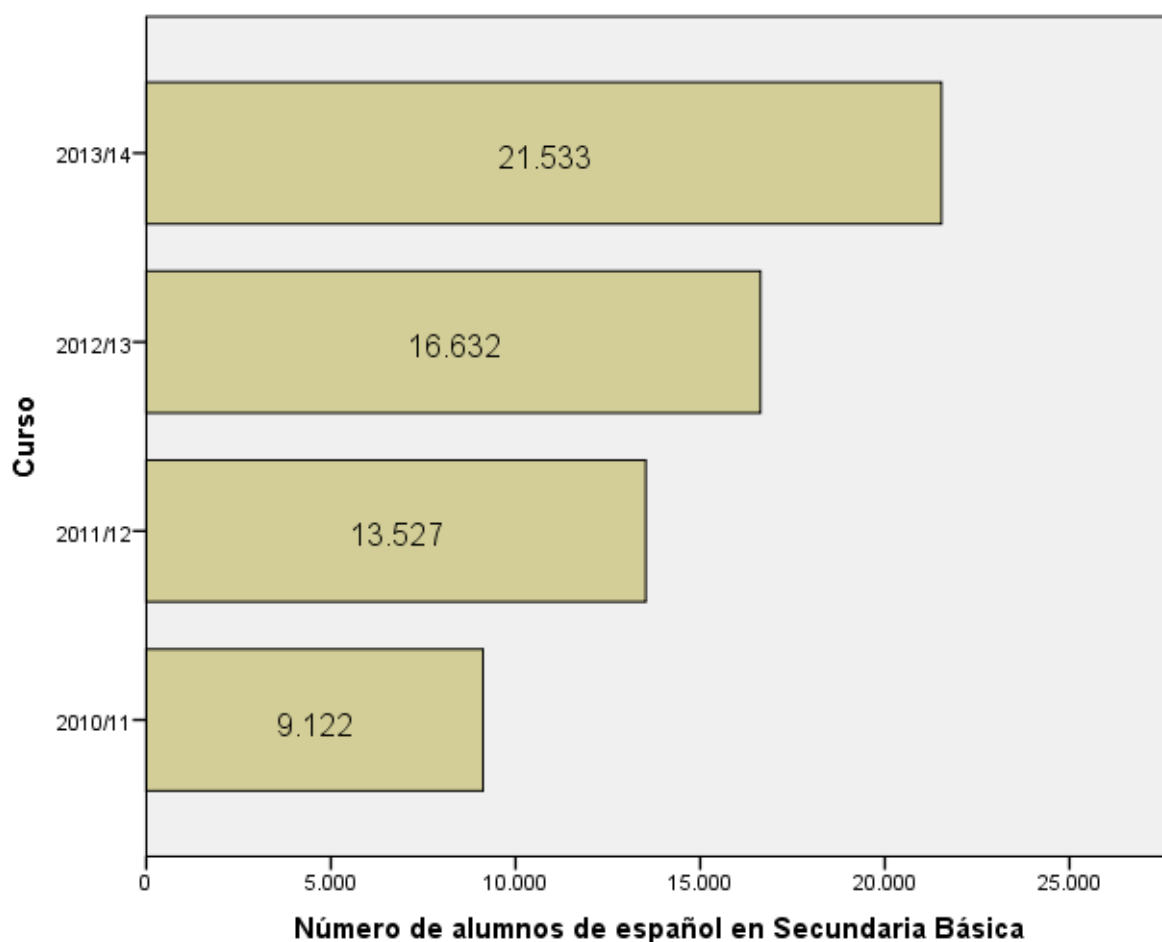


Figura 4. Evolución número de alumnos de español en secundaria básica.

Fuente: System Informacji Oświatowej-Centrum Informatyczne Edukacji.

Este incremento ha sido algo menos pronunciado en términos relativos en la educación secundaria superior, con un 60%, aunque mayor en cifras absolutas, con un incremento de 13.619 estudiantes (véase figura 5), ganando terreno también al francés y al ruso. En estos se incluyen los casi 3.000 alumnos de las secciones bilingües, que el Ministerio de Educación Cultura y Deporte desarrolla allí, y a los que luego nos referiremos de forma más específica.

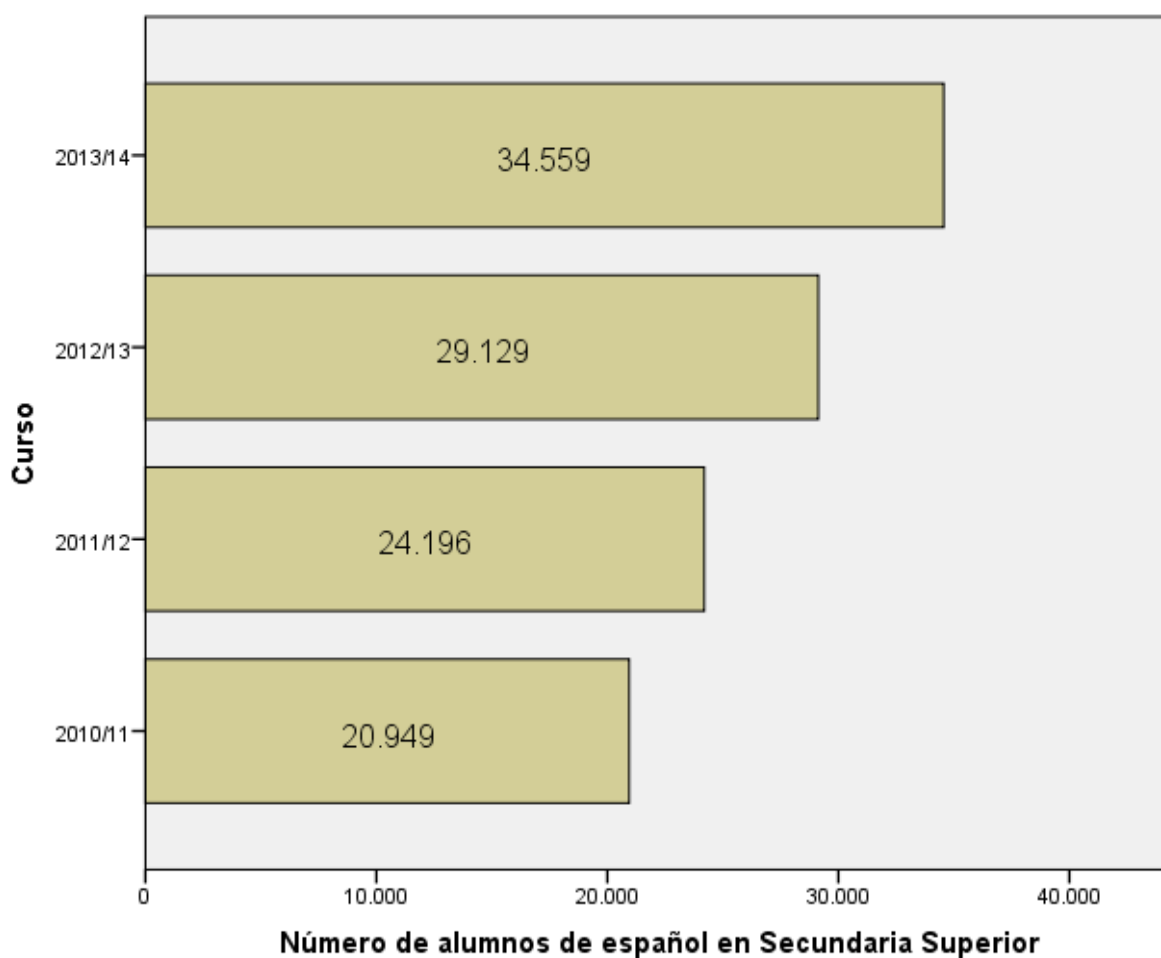


Figura 5. Evolución número de alumnos de español en secundaria superior.

Fuente: System Informacji Oświatowej-Centrum Informatyczne Edukacji.

Otro indicativo de la consolidación del español en los liceos ha sido su incorporación al sistema de olimpiadas que se celebran en el país para certificar la excelencia de los alumnos y de los propios centros. Las I Olimpiadas de Español fueron organizadas en el curso 2010/11 por el Instituto de Filología Románica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan, y en las que participaron 162 escuelas y unos 500 alumnos. En las IV y V Olimpiadas de español, celebradas en el curso 2013/14 y 2014/15 la cifra de participantes se triplicó, hasta los 1.500 alumnos procedentes de un total 192 centros. Una cifra que se mantuvo durante los dos cursos siguientes, aunque se suspendió en el curso 2016/17. Además, el español también está presente en las olimpiadas de lenguas modernas y en las de los *gimnazjum*.

Por último, el español es ya la cuarta lengua más escogida en la educación universitaria, con 17.600 alumnos en el curso 2013-14, por delante del francés, según los datos que ofrece el MECyD (2014). A esta cifra hay que sumar los más de 2.000 alumnos que cursan anualmente Filología Hispánica o Iberística, en las ocho universidades que ofrecen estos estudios, o Lingüística Aplicada –en relación con el español y sus culturas–, ofertada por otras 17 universidades o centros.

De esta forma, el total de alumnos en enseñanzas oficiales en el curso 2013-14 alcanza los 77.478 alumnos, casi el doble de los que había solo tres cursos antes (véase figura 6), y con un incremento que ha sido más intenso en el último año.

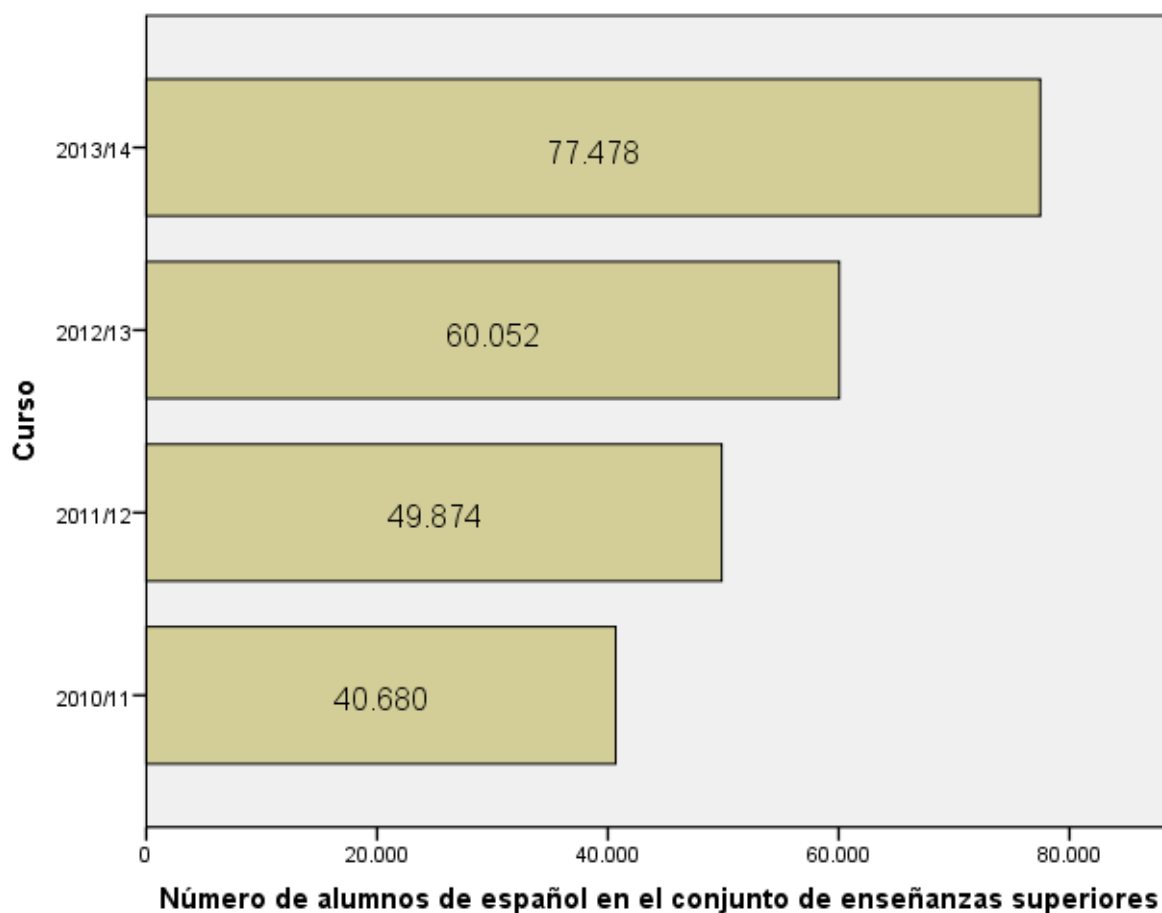


Figura 6. Evolución número de alumnos de español en el conjunto de enseñanza oficiales.

Fuente: System Informacji Oświatowej-Centrum Informatyczne Edukacji.

El creciente interés por el español en Polonia es también constatable por el aumento de alumnos matriculados en cursos y academias de enseñanza del español, aunque en este resulta más difícil recabar las cifras porque además de los dos centros del Instituto Cervantes en Varsovia y Cracovia –que en el curso 2011/12 tuvieron una matrícula de unos 3.500 alumnos, según MECyD (2012)– se suman cada vez más academias privadas. De hecho, aunque el Instituto Cervantes (2014) cifraba en 7.896 los estudiantes fuera de las enseñanzas oficiales, en la edición siguiente (Instituto Cervantes, 2015) evita aportar una cifra. Otro indicativo es el incremento de foros, webs y publicaciones en español, no solo de obras literarias, sino también de revistas especializadas e incluso periódicos, como el *Polska Viva*, dirigido tanto a la comunidad hispanohablante en Polonia como al creciente colectivo de estudiantes de español.

Esta tendencia es achacable a diversas razones, algunas relacionadas con Polonia, como el interés de sus habitantes por los idiomas y su emergencia económica en Europa; otras con el español, como el carácter pujante de los países latinoamericanos y el auge del idioma en Estados Unidos; y otras con la mezcla de ambos, como el aumento de las relaciones económicas, institucionales y personales de Polonia con España –bajo el amparo de la Unión Europea– y con el mundo hispánico, lo que ha incrementado la utilidad del español en el ámbito académico, profesional, comercial y turístico. Según Extenda (2014), algo más de medio millón de polacos visitan España anualmente y más de 150.000 españoles visitan Polonia. De estos, unos 2.700 son estudiantes polacos que viene a estudiar en España, mientras que 2.500 estudiantes españoles lo hacen en Polonia, la mayoría dentro del programa Erasmus.

No obstante, la expansión del español en Polonia se encuentra también limitada por otros factores, como la fuerte implantación del inglés y el alemán, o la escasez de profesorado cualificado, principalmente en las zonas rurales. Para salvar algunas de estas dificultades la Consejería de Educación Española en Polonia lleva a cabo varios programas educativos, de los que el más importante es el programa de secciones bilingües.



## 12.5 Programa de secciones bilingües de Español en Polonia

### 12.5.1 Origen y evolución

El programa de secciones bilingües de España en Polonia se inicia con la firma del Acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional polaco y el Ministerio de Educación y Cultura español (1997), que establece las bases para su creación y funcionamiento, el procedimiento para el establecimiento del currículo, la organización de los exámenes –en el que se incluye Lengua española con los temas de Literatura y Cultura españolas, además de una asignatura impartida y aprobada en el sistema bilingüe– y el procedimiento para la obtención del título de bachiller. Este acuerdo se fundamenta en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa española en el exterior y en el Acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de la República Popular de Polonia sobre la cooperación cultural y científica, firmado en Varsovia el día 27 de mayo de 1977.

No obstante, la primera sección bilingüe se pone en marcha unos años antes, en 1992, en el Liceo n° XXXIV Miguel de Cervantes de Varsovia, con la que se establece también la Asesoría Técnica, que es el germen de la actual Consejería de Educación en Polonia. Hasta ese año sólo se abre una nueva sección, en Cracovia en el curso 1997-98; pero desde creación de la Consejería en 2003 y la incorporación de dos asesores técnicos se crean otras 12 secciones bilingües en liceos repartidos por todo el país hasta el año 2008.

En el curso 2002-03 se abre una sección bilingüe en Lódz, un año después en Poznań y Wrocław, el siguiente en Gdańsk, Radom y una segunda en Varsovia, en el XXII Liceum José Martí; después llega el turno a las de Bydgoszcz y Katowice, otra sección en Gdansk, además de las de Lublin y Szczecin, y por último se abre la sección de Bialystok. En algunas de estas ciudades, concretamente en Poznań, Gdańsk, Lublin y Szczecin, se abren a su vez secciones bilingües en *gimnazjum* asociados, es decir en la educación secundaria básica.

Con la apertura progresiva de centros también ha aumentado el número de alumnos incluidos dentro del programa de secciones bilingües en Polonia y el de alumnos que estudian español como lengua extranjera en esos centros, pero fuera de las secciones bilingües, tal como muestra la figura 7.

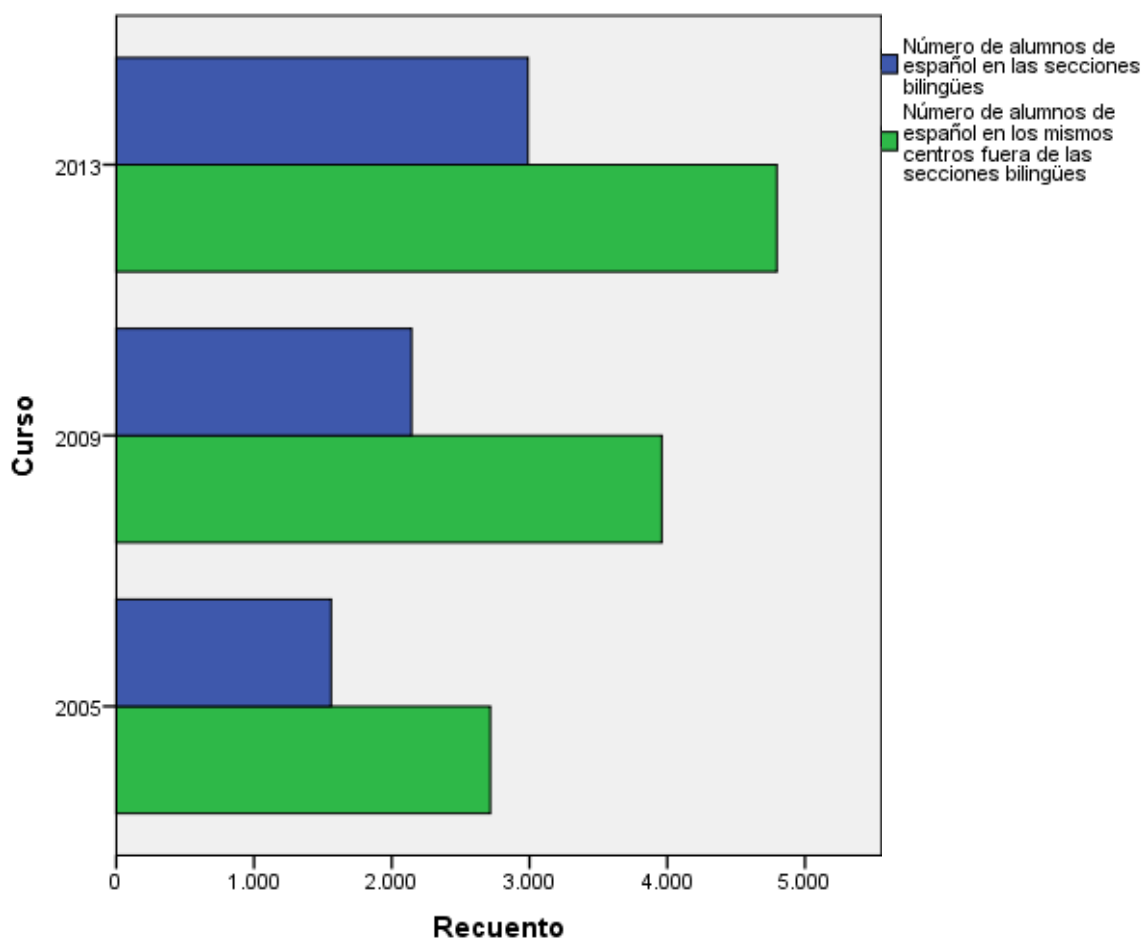


Figura 7. Evolución número de alumnos ELE en centros con Sección Bilingüe.

Datos aportados por la Consejería de Educación en Polonia.

Precisamente, en los últimos años se ha iniciado una nueva fase marcada por los cambios en el currículo polaco, principalmente por la obligación de la enseñanza de un idioma extranjero en primaria y dos en secundaria y por la desaparición del año cero en los liceos a partir del curso 2015/16. Fruto de esta nueva situación, los ministerios de Educación español y polaco firmaron una nueva declaración sobre la cooperación para el desarrollo de la enseñanza

de la lengua española en la República de Polonia y de la lengua polaca en España (2011), por el que confirmaron su apoyo para la inclusión de la enseñanza del español en el sistema educativo polaco y, en particular, el desarrollo de las secciones bilingües. Esto ha llevado a la apertura de 21 nuevas secciones en los *gimnazjum* dependientes del Ministerio de Educación Nacional de Polonia, lo que ha permitido compensar la desaparición del año cero en la educación secundaria superior.

### 12.5.2 Descripción

Las secciones bilingües de español constituyen la principal actividad de la Consejería de Educación de España en Polonia, de la que dependen en la actualidad las agregadurías de Eslovaquia, República Checa, Rusia y Ucrania. Este programa está coordinado por el consejero de Educación, que durante el curso 2013-14 –que fue nuestro curso de referencia– era José Antonio Benedicto Iruñ, y que cuenta entre su personal técnico con dos asesores técnicos seleccionados mediante una convocatoria pública para funcionarios, que tienen una permanencia máxima de cinco años, y que en el mismo curso eran la Dra. Margarita Rosell Saco y la Dra. Carmen Gómez González.

Además, dentro de este programa participan alrededor de 30 profesores españoles –en este caso no necesariamente funcionarios– seleccionados a través de una convocatoria pública de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, en la que se incluyen también plazas para centros educativos de Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Rumanía, Rusia y Turquía. La selección se lleva a cabo de forma coordinada entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español y los centros de educación polacos en base a méritos de experiencia docente, especialización, idiomas y expediente académico, lo cual se completa con una carta de motivación y una entrevista telefónica.

En el curso 2013-14 se convocaron un total de 31 plazas en Polonia de dos perfiles, uno de profesor de Español como lengua extranjera y Literatura española, y otro de Geografía e Historia. Otros países cuentan además con otros perfiles como Matemáticas, Física, Química y Biología en el caso de Eslovaquia; Matemáticas y Física en el caso de Hungría; y Matemáticas, Física y Química en la República Checa. En el caso de Polonia también se añadieron en el curso 2015/16 los perfiles de Matemáticas y Biología. Los profesores tienen una permanencia máxima de seis años dentro del programa, aunque para la renovación anual se requiere un informe positivo del centro de trabajo.

La convocatoria y contratación se rige por el Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio que regula la Acción Educativa en el Exterior, por los Convenios de Cooperación Cultural, Educativa y Científica, y por los Acuerdos sobre creación y funcionamiento de secciones bilingües de Español, que en el caso de Polonia es el Acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional polaco y el Ministerio de Educación y Cultura español (1997).

Los profesores españoles seleccionados son destinados a las secciones bilingües junto al resto de profesores de cada centro, bajo las condiciones que establece el acuerdo anterior. Según este documento, la parte polaca se compromete a formalizar el contrato laboral, garantizar la cobertura médica y de seguridad social así como el alojamiento del docente; mientras la parte española se compromete a subvencionar los gastos de los desplazamientos y complementar la remuneración con una subvención condicionada al cumplimiento satisfactorio de la función encomendada por la parte polaca, así como a facilitar material didáctico y de apoyo.

Cada centro con sección bilingüe suele contar con dos profesores españoles, uno dedicado a Lengua y literatura españolas y otro dedicado a Geografía e Historia (con contenidos de Arte), con la excepción del liceo Cervantes de Varsovia, que es una excepción puesto que cuenta con cuatro profesores, tres de Lengua y literatura españolas y otro de Geografía e Historia. En la convocatoria del 2015/16 se produjeron algunas novedades debido a la incorporación de otras

materias y a la eliminación del año cero de los liceos, aunque ya no afectaron a la realización de este trabajo. El número de horas lectivas semanales que desarrolla cada profesor suele rondar las 21 horas, la mayoría de Literatura y Geografía e Historia pero también de Español como Lengua Extranjera (ELE), especialmente aquellos docentes que dan clases en los *gimnazjum* asociados a sus liceos.

### 12.5.3 Materias y distribución horaria

El complemento curricular para la enseñanza de español en las secciones bilingües de Polonia se compone de tres materias: Literatura española, Historia de España (con contenidos de Arte) y Geografía de España. Las tres materias son asignaturas independientes, cuentan con el mismo peso de cara a la superación de los cursos del liceo y deben ser aprobadas por los alumnos al final del ciclo para que el alumno pueda presentarse a las pruebas de *matura*.

El Ministerio de Educación del Gobierno de España propone un modelo de distribución horaria basado en los contenidos exigidos en el examen de *matura* para la consecución del título de bachillerato español, que suma un total de 10 horas semanales de materias en español repartidas como aparece en la tabla 4.

Tabla 4

*Distribución horaria de las materias de complemento curricular del español*

	Horas	ELE	Literatura	Historia de España	Geografía de España
<b>Curso 1</b>	10	4	3	2	1
<b>Curso 2</b>	10	3	3	2	2
<b>Curso 3</b>	10	3	4	2	1
<b>Total</b>	30	10	10	6	4

El modelo era el mismo para los centros que contaban con año cero hasta el curso 2014/15, la denominada como modalidad I, que para aquellos centros en los que no lo tenían, la modalidad II, que es la que se ha generalizado a partir del curso 2015/16. En este último caso, la Consejería de Educación recomienda que los alumnos hayan cursado español en el *gimnazjum* a razón de seis horas semanales durante tres años.

Esta propuesta –que está en proceso de revisión debido a las novedades normativas–, es únicamente orientativo, ya que los acuerdos hispano-polacos vigentes no hacen referencia al número de horas que se debe impartir cada materia. Por otra parte, los centros distribuyen de forma autónoma la carga horaria de cada materia en el conjunto del Bachillerato, lo que provoca una escasa homogeneidad. Cada centro aprueba un documento de organización pedagógica (DOP), que es enviado a la Consejería de Educación en Polonia, y que a su vez lo remite a la Inspección de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España para su control. El DOP recoge la distribución horaria de las materias impartidas en español y sus programaciones didácticas, los datos generales sobre profesorado y alumnado, los resultados del curso anterior y las actividades complementarias programadas para el curso.

Además de la difusión de la cultura y la lengua española, otro objetivo del programa de secciones bilingües es la preparación del alumnado para obtener el título de Bachillerato español y facilitar su entrada en las universidades españolas en igualdad de condiciones que el resto de titulados en España, pero también en las universidades latinoamericanas gracias a los convenios existentes. Otra ventaja es que algunas universidades polacas y europeas valoran positivamente el dominio de lenguas extranjeras a nivel bilingüe y, aunque en menos casos, la obtención de un bachillerato extranjero.

Para ello, al terminar del liceo se realiza un examen denominado *matura* de cada materia, que sirve para evaluar los conocimientos del alumno. La nota del alumno del título de Bachillerato español se calcula ponderando las notas obtenidas en la *matura* y en algunas

asignaturas seleccionadas del curso. No obstante, el interés por el título de Bachillerato español está descendiendo entre los alumnos porque las universidades españolas y latinoamericanas tienen procedimientos cada vez más abiertos para la entrada de alumnos con títulos extranjeros, especialmente por la homogeneización de titulaciones y requisitos dentro del Espacio Europeo. A esto se suma que la puntuación de los exámenes de estas materias ha dejado de computar en el certificado de bachillerato polaco desde el curso 2011/12.

#### 12.5.4 Exámenes de *matura*

Los exámenes de *matura* se consideran muy importantes dentro de la sociedad polaca, tanto académicamente, porque de ella depende la elección de una plaza en la universidad deseada; como socialmente, porque está considerada una prueba de madurez. Tanto es así que cien días antes de que tenga lugar, los alumnos celebran una fiesta denominada *studniówka*, similar a un acto de graduación. Además, durante el último curso, numerosos profesores dedican una hora extra semanal, la denominada hora 19, para preparar a los alumnos que lo desean a la prueba de *matura* de su materia.

Para la obtención del título de Bachillerato español, el alumno debe realizar y superar al final del tercer curso del liceo, junto a los exámenes de *matura* obligatorios en polaco, los de las materias de Literatura española, Geografía e Historia de España (esta última con contenidos de arte), además de un examen y escrito de lengua española a nivel bilingüe. Estos exámenes, al igual que sus currículos, están regulados por el Real Decreto 1027 del 25 junio de 1993 –que establece los currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de otros sistemas educativos–, el acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional polaco y el Ministerio de Educación y Cultura español (1997) –con su anexos posteriores–, y la Resolución de 11 de Julio de 2011 de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de Lengua española y literatura, y de

Geografía e Historia de España para los programas de educación en el exterior que conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

Los exámenes se realizan de forma coordinada entre los ministerios español y polaco, que lo han ido adaptando a la legislación de ambas administraciones. Actualmente es la Consejería de Educación en Polonia la que diseña y corrige estos exámenes, aunque hasta el curso 2009/10 esta tarea correspondía a la Comisión Central de Exámenes (CKE), la cual sigue encargada de administrarlos y custodiarlos junto al resto de exámenes. Para la superación de cada examen es necesario alcanzar un 30% de la puntuación máxima.

Para el examen de español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España propone las pruebas escritas y cuenta con un representante de la Inspección educativa en los tribunales que juzgan la parte oral. Desde junio de 2012 la calificación de las asignaturas de Literatura española, Geografía de España e Historia de España se refleja en el título de bachiller español pero no en el certificado de *matura* polaco.

## **12.6 La Literatura española dentro del programa de secciones bilingües**

La Consejería de Educación Española en Polonia ha desarrollado durante los últimos años los currículos de las materias de Literatura española, Geografía e Historia de España, y de Español como lengua extranjera, y los ha complementado con material didáctico elaborado por grupos de trabajo integrados por los profesores españoles.

En el caso de la enseñanza del español, el currículo (Consejería de Educación en Polonia, s.d.) propone una metodología comunicativa vinculadas a los ámbitos familiar, escolar y social de los alumnos, mientras que los currículos de las materias de Literatura y Geografía e Historia, proponen una metodología AICLE, en el que se integre la enseñanza de la lengua con los contenidos curriculares de cada materia.



A continuación nos vamos a centrar en la materia de Literatura española en las secciones bilingües en Polonia, que es en la que se enmarca este trabajo. Para obtener más información sobre las asignaturas de Geografía e Historia se puede consultar Fraile (2015).

### 12.6.1 Currículo

La enseñanza de Literatura española en las secciones bilingües de Polonia se rige por el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, que establece la estructura del bachillerato y se fija sus enseñanzas mínimas; por la Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, que regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato; y por la Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, que aprueba las orientaciones curriculares de las enseñanzas de Lengua española y Literatura y de Geografía e Historia de España para los programas de educación en el exterior.

Este último documento determina que “las enseñanzas de Lengua Española y Literatura constituyen un ámbito privilegiado para desarrollar la competencia lingüística en español” (p. 84120), que el currículo debe centrarse en “el aprendizaje de las destrezas discursivas” (p. 84121) y que la “educación literaria ha de desarrollar el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico y estético” (p. 84121), además de favorecer la adquisición de las competencias básicas.

La Consejería de Educación en Polonia (2011) publicó un currículo siguiendo estas directrices para que cada profesor lo concretara atendiendo a las peculiaridades de su centro y su alumnado. Este documento establece los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación de estas enseñanzas y trata de solucionar algunos problemas que se habían detectado en una evaluación del centro de formación del profesorado (*Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli*), como la amplitud del temario, según señala López González (2009). Esta misma circunstancia llevó a una nueva reducción del currículo en el

curso 2015/16, aunque esta ya no afectó al desarrollo de este trabajo, por lo que nos centraremos en el anterior.

### 12.6.2 Metodología AICLE y enfoque comunicativo por tareas

La Consejería de Educación organiza anualmente un grupo de trabajo que se encarga de desarrollar el currículo y su explotación didáctica para coordinar la labor de los profesores de todas las secciones bilingües de español de Polonia. Como resultado de este trabajo se publicó primero la *Antología de textos literarios para las secciones bilingües de Polonia* (López González y otros, 2011), su explotación pedagógica después en *Unidades didácticas para la antología de textos literarios para las secciones bilingües de Polonia*. (López González y otros, 2012) y finalmente una segunda edición aumentada (Martínez Jiménez y otros, 2013).

La antología cuenta con un total de 90 textos literarios de prosa, poesía y teatro seleccionados a partir de la representatividad de las obras y de su conveniencia para la adquisición de las competencias lingüística y literaria por parte de los alumnos polacos. Los textos se ordenaron mediante un doble índice atendiendo a dos posibles clasificaciones: una temática y otra cronología. La primera cuenta con tres bloques de dificultad –correspondientes a cada uno de los tres años de que consta el bachillerato polaco–, que a su vez se ordenan por temas universales como el amor, la muerte, la religión o la educación. La segunda clasificación se realiza mediante un índice de las obras por épocas y movimientos literarios, que a la postre es la que siguen la mayor parte de los profesores de las secciones bilingües. Al final del libro se incluye, a modo de ejemplo, el examen de *matura* realizado en mayo de 2010, así como una tipología de posibles preguntas para cada tipo de texto literario.

Las unidades didácticas (López González y otros, 2012) y su edición aumentada (Martínez Jiménez y otros, 2013) se enmarcan en un contexto AICLE y siguen un enfoque por tareas del fenómeno literario –tal como se explica en el prólogo de la primera edición–, que

viene a consistir en un aprendizaje basado en textos. Así mismo, el enfoque comunicativo convierte al texto en el punto de partida para “hablar, leer, redactar, hacer búsquedas en Internet, ver vídeos y películas, presentaciones orales, juegos, etc.”, mientras que la comprensión y el análisis de los textos se prioriza a la visión historicista.

El enfoque metodológico de estas unidades implementa el “aprendizaje integrado de contenidos y lenguas” (AICLE). Esta metodología integra a través del enfoque por tareas el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión, análisis y creación. Por tanto, los contenidos lingüísticos se convierten en un instrumento al servicio del análisis textual. (López González y otros, 2012, prólogo)

Las unidades didácticas están diseñadas para un nivel B1-B2 según los niveles de referencia del MCERL y suelen partir de una contextualización social, histórica, cultural y/o literaria de los textos y sus autores, para abordar a continuación la explotación de los textos mediante un escalonamiento de las actividades de comprensión lectora (pre-lectura, lectura, post-lectura), que van desde las destrezas receptoras a las productivas, según señala López González (2009). Además, siguiendo la metodología AICLE y el enfoque comunicativo basado en tareas o textos, las actividades suelen contar con un andamiaje léxico, así como tareas cooperativas y relacionadas con el contexto social y cultural del alumno.

La obra incluye como anexo una serie de etiquetas o palabras clave de cada texto que abarcan desde lo general (corriente, periodo o género literario en el que se encuadra la obra literaria) hasta lo particular (tema, subtemas, estilo, recursos lingüísticos y estilísticos que conforman el texto), con lo que se pretende poner el foco en aquellos elementos “que configuran de manera característica cada uno de los textos literarios presentes en la antología y que pueden hacer más eficiente y satisfactoria la lectura, comprensión y análisis del mismo” (p. 517). No obstante, estas etiquetas tienen un carácter meramente referencial.

Este enfoque comunicativo basado en tareas o textos se ha seguido también, aunque con niveles de referencia inferiores (A1, A2 y B1), en las unidades didácticas de literatura diseñadas para las nuevas secciones bilingües de los *gimnazjum*, dependientes del Ministerio de Educación Nacional Polaco. Con esta obra, elaborada por el grupo de trabajo de literatura durante los cursos 2013/14 y 2014/15, se pretende introducir una serie de conceptos literarios básicos en español a los alumnos de este ciclo que les prepare para la asignatura de Literatura española del liceo ante la eliminación del año cero.

### 12.6.3 *La matura*

La matura de Literatura y Lengua españolas es un examen de expresión escrita y de contenidos lingüísticos y literarios. La prueba tiene dos opciones diferentes a elegir una (A y B), cada una de las cuales consta de un texto literario y siete preguntas relacionadas con este que los alumnos tienen que responder en un máximo de 120 minutos.

La puntuación máxima que se puede obtener es de 60 puntos, 35 de los cuales se reparten en función del grado de adecuación de las respuestas, mientras que los 25 puntos restantes evalúan los aspectos lingüísticos: cinco puntos para evaluar la coherencia y organización de ideas, otros cinco puntos para evaluar el estilo y riqueza de vocabulario, y los quince restantes para evaluar la corrección lingüística. Para superar la prueba los alumnos tienen que alcanzar al menos un 30% de los puntos, es decir, 20 puntos.

Los textos literarios de la *matura* se extraen de las obras o fragmentos incluidos en la *Antología* (López González y otros, 2011), que pueden ser de narrativa, poesía o teatro, si bien las dos opciones suelen pertenecer a géneros literarios diferentes. Para prepararse, los alumnos realizan durante el curso una prueba del examen (*matura próbna*), que no tiene validez para el examen final y que en el caso de Literatura española se escoge entre los modelos diseñados por el grupo de trabajo de la Consejería.

Aunque no existe un listado cerrado de preguntas, sí hay una tipología de cuestiones que suele repetirse en los exámenes. La primera de ellas es realizar un resumen o sacar las ideas principales o temas del texto. Las siguientes tareas varían en función del género literario del texto. En el caso de un texto poético, se suele pedir al alumno resumir o titular una o varias estrofas, analizar la métrica y la rima, identificar recursos estilísticos, justificar la selección del léxico en un fragmento y su función a lo largo del texto, buscar ejemplos de la utilización del léxico para dar coherencia al texto, o reconocer ejemplos del uso de la lengua literaria.

En los textos dramáticos, además de estas preguntas, cuando se trata de una obra en verso se puede pedir analizar un monólogo o diálogo, entre otros aspectos del discurso, o enumerar las características de los personajes, su importancia en la obra o su relación con otros personajes de la literatura española. Estas últimas cuestiones son coincidentes para los textos en prosa, a las que se añaden actividades relativas al discurso narrativo, como el análisis del estilo directo e indirecto, o sobre los modos discursivos. Cada pregunta tiene asignada una puntuación, que se desglosa según una rúbrica que se facilita a los correctores de la Consejería de Educación Española. Además de los contenidos se evalúa la parte formal o lingüística con una rúbrica de corrección por cada apartado, que se muestran en las tablas 5, 6 y 7.

Tabla 5

*Composición: coherencia y organización de las ideas*

<b>Objetivos</b>	<b>Puntos</b>	<b>Criterios detallados de la evaluación</b>
<b>A</b>	<b>5</b>	Se constata una organización ordenada, lógica, clara y ceñida a lo exigido en cada una de las preguntas.
<b>B</b>	<b>4-3-2</b>	La organización es, en general, coherente pero no suficientemente ordenada ni ceñida a las preguntas.
<b>C</b>	<b>1-0</b>	La organización carece del orden, coherencia y claridad necesarios.

Tabla 6

*Estilo y riqueza de vocabulario*

<b>Objetivos</b>	<b>Puntos</b>	<b>Criterios detallados de la evaluación</b>
<b>A</b>	<b>5</b>	Claridad, riqueza y precisión léxica, fluidez, variedad y adecuación a la forma elegida para la composición.
<b>B</b>	<b>4-3-2</b>	Claridad, adecuación y variedad léxica suficientes, con deficiencias esporádicas.
<b>C</b>	<b>1-0</b>	Pobreza léxica, frases incompletas y errores frecuentes de selección léxica.

Tabla 7

*Corrección lingüística*

<b>Objetivos</b>	<b>Puntos</b>	<b>Criterios detallados de la evaluación</b>
<b>A</b>	<b>A 15-14</b>	Dominio sintáctico próximo al de un hablante nativo: fraseología correcta y variada, estructuras gramaticales adecuadas al tratamiento del tema. Uso correcto de los artículos y de los tiempos y formas verbales, incluso en subjuntivo. Redacción sin errores ortográficos, aunque con alguna deficiencia de acentuación o puntuación.
	<b>A1 13-12-11</b>	Sintaxis y fraseología correctas y variadas. Dominio de las formas y de los tiempos verbales. Aparecen esporádicamente errores ortográficos y de puntuación
<b>B</b>	<b>B1 10-9-8</b>	Sintaxis y fraseología, en general, correctas. Uso correcto de las formas verbales, algunas deficiencias léxicas y escasos errores ortográficos y de puntuación
	<b>B2 7-6-5-4</b>	Uso de una sintaxis esquematizada y expresión excesivamente coloquial. Deficiencias en la utilización de los tiempos verbales. Errores léxicos, fraseológicos, ortográficos y de puntuación, aunque no frecuentes.
<b>C</b>	<b>3-2-1-0</b>	Uso de esquemas sintácticos elementales y frecuentes deficiencias en el uso de los tiempos verbales, e incorrecciones en el uso del léxico y errores frecuentes en la ortografía y puntuación.

#### 12.6.4 Programas complementarios

Además del programa de secciones bilingües, la Consejería de Educación en Polonia cuenta con otras actividades y programas complementarios. Uno de estos es el centro de recursos, que informa y asesora al profesorado que imparte español y, en general, a todas aquellas personas interesadas en la lengua y la cultura españolas. Así mismo, pone a disposición de los interesados más de 5.000 libros y materiales audiovisuales para la enseñanza y difusión del español mediante un servicio de préstamo.

Otro programa que aparece recogido en el Acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional polaco y el Ministerio de Educación y Cultura español (1997) es la compra anual de material didáctico y libros de texto para los centros relacionados con los programas de enseñanza de Lengua y literatura españolas, así como de Geografía e Historia de España. A cada sección bilingüe le corresponde una cantidad anual que está en función de su antigüedad y del número de alumnos que tiene escolarizados. También tiene gran implantación el programa Europrof, que la Consejería desarrolla desde 2004 en colaboración con el Instituto Cervantes y el Centro de Formación de Profesores polaco (ORE) y que se dirige a habilitar a profesores polacos para que puedan impartir sus materias en español.

Otras iniciativas tienen un carácter competitivo con el objeto de promover la cultura española entre los alumnos de las secciones bilingües, como el Festival Europeo de Teatro en Español, que se celebra desde el año 1994 en coordinación con otras consejerías de países del Este y que permite a los dos grupos ganadores de la fase nacional –formados por ocho alumnos y dos profesores acompañantes– participar en la fase final, celebrada normalmente en una de las ciudades europeas participantes. Otros concursos son el de centro del año, en el que se valoran las actividades relacionadas con la cultura y la lengua españolas desarrolladas en cada centro educativo; el de trabajos escolares Giner de los Ríos, que deben estar redactados en español y relacionados con España o el mundo hispánico; o el concurso internacional de

fotomontaje, que realiza la Consejería de Educación de Polonia junto con las agregadurías de Educación de Eslovaquia, República Checa y Rusia, que debe versar sobre algún tema español. Todos ellos cuentan con interesantes premios para los alumnos ganadores y los centros de las que proceden. Hasta el curso 2012-13 el Ministerio de Asuntos Exteriores español asignaba a un alumno polaco de las secciones bilingües de Polonia una beca para participar en el programa de la Ruta Quetzal-BBVA, que permite viajar a jóvenes de entre 16 y 17 años, de más de 50 países, por diferentes partes del mundo.

Finalmente, aunque no depende de la *Consejería*, tienen una gran importancia para las secciones bilingües las becas de estudio que algunas universidades españolas, especialmente la Universidad de Granada, destinan para los alumnos que, habiendo obtenido los títulos de bachillerato polaco y español, realicen el acceso a la universidad española.

## **12.7 El sujeto de la investigación**

El sujeto de la investigación vino determinado por la actividad docente del doctorando como profesor de Literatura española en la sección bilingüe de español del XXII Liceum José Martí, de Varsovia. Para concretarlo, empezaremos por analizar al centro, y continuaremos por el grupo, el curso y la asignatura en la que se enmarca. El periodo elegido para realizar la intervención central en el aula fue el curso 2013-14, el segundo de los tres cursos que el profesor impartió esta materia en este centro. El curso anterior sirvió para plantear el plan de investigación-acción en el aula y recoger los datos previos requeridos, mientras que el curso posterior permitió realizar un nuevo ciclo de validación de la propuesta alternativa.

### **12.7.1 El XXII Liceum José Martí de Varsovia**

El XXII Liceum Ogólnokształcące z Oddziałami Dwujęzycznymi im. José Martí, traducido como Instituto de Educación Secundaria Bilingüe nº XXII José Martí y referido a



partir de ahora como liceo José Martí, es un centro público de educación secundaria superior situado en el barrio de Bielany, al norte de Varsovia, capital de Polonia, que recibe alumnos de toda la ciudad y de los municipios limítrofes.

Este centro educativo se creó el 24 de agosto de 1945, como la primera escuela de primaria del barrio de Bielany con 104 alumnos, una cifra que se triplicó al curso siguiente; y al que se incorporó en 1948 la sección de secundaria, que es la que se mantiene en la actualidad. El centro ha cambiado en dos ocasiones de ubicación, la primera en 1955 y la segunda en 1967, esta vez a la calle Staffa, nº 111, un edificio que fue equipado progresivamente, especialmente durante los años 90, y que se renovó totalmente durante el curso 2010-11.

Durante el curso 2013-14, año de referencia de este trabajo, el centro contaba con 56 profesores y 666 alumnos de entre 16 y 20 años –salvo algunas excepciones– matriculados en los tres cursos de las distintas modalidades de bachillerato que se imparten. El centro compagina una orientación técnica, debido al perfil de estas materias, con una clara vocación plurilingüe, ya que cuenta con una sección bilingüe de español y departamentos de lenguas extranjeras para la enseñanza de inglés, francés, alemán y, desde el curso 2013/14, también italiano.

Al frente del centro se encuentra el director, que desde el curso año 2004 es Zbigniew Ślęzakowski, además de una subdirectora, una secretaria y personal administrativo. Cada departamento del centro cuenta a su vez con un jefe de departamento, que es el encargado de coordinar la actividad académica de las materias de este. El centro participa en diversos programas y concursos a lo largo del año, con unos resultados más que notables. La fundación educativa Perspektywy lo situó en el ranking de 2015 –que toma los datos del curso 2013-14– en el puesto 61 entre los 500 mejor valorados de Polonia, y en el 22 de los 95 de Varsovia. Esto le daba derecho a exhibir el emblema de oro, como hacía en la web destinada a la selección de nuevos alumnos: <http://www.josemarti.pl/rekrutacja>

Al comienzo de cada curso el centro aprueba su programa educativo (*program wychowawczy*), además del sistema de calificaciones general (*wewnqtrzeskolny system oceniania*, WSO), y un sistema de calificación particular para las materias (*przedmiotowy system oceniania*, PSO). Además, el centro publica también el listado de libros aprobados para el centro (*zestaw podręczników na rok szkolny*), su calendario festivo (*harmonogram roku szkolnego*) y su programa de prevención (*program profilaktyki*).

### 12.7.2 La sección bilingüe del liceo

La sección bilingüe de español del liceo José Martí echó a andar en el curso 2004/05 bajo la coordinación de la profesora Monika Zwierzyńska-Pióro dentro del acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional polaco y el Ministerio de Educación y Cultura español (1997), siendo la segunda y la última en Varsovia, tras la del Liceo Cervantes. Esta sección abrió con 33 alumnos, una media que se ha mantenido hasta la actualidad, de modo que han pasado un total de 318 alumnos por la sección durante su primera década. El número de aspirantes, sin embargo, ha oscilado entre un mínimo de 80 y un máximo de 215, según se muestra en la tabla 8, superándose en total el millar de candidatos.

Tabla 8

*Evolución del alumnado de la sección*

<b>Cursos</b>	<b>2004/ 05</b>	<b>2005/ 06</b>	<b>2006/ 07</b>	<b>2007/ 08</b>	<b>2008/ 09</b>	<b>2009/ 10</b>	<b>2010/ 11</b>	<b>2011/ 12</b>	<b>2012/ 13</b>	<b>2013/ 14</b>
<b>N.º de alumnos solicitantes</b>	143	102	80	215	112	82	127	151	108	127
<b>Nº de alumnos nuevos admitidos</b>	33	30	34	32	32	30	30	32	32	33
<b>Número total de alumnos inscritos</b>	33	63	97	126	121	121	120	123	117	117

*Nota:* Recuperado del Documento de Organización Pedagógica (DOP) del centro.

El liceo José Martí optó hasta el curso 2014-15 por la modalidad I, por lo que los alumnos cursaban, antes de realizar los tres cursos de liceo, el denominado año cero o introductorio (*klasa wstępna*), en el que tenían 19 horas de español a la semana. Esto permitía que la selección

se realizara en función del expediente académico y de pruebas de conocimiento general, algo que cambió con la extinción del año cero en el curso 2015-16, convirtiéndose a partir de entonces el nivel de español en el principal criterio de acceso la sección bilingüe, lo que ha provocado una reducción en el número de candidatos.

Los grupos se distinguen con una letra identificativa. En el caso de la sección bilingüe le corresponde la letra “H”, que coincide con la inicial de la palabra *hiszpański*, que significa español. Para las clases de la sección bilingüe y de otros idiomas los alumnos se desdoblan en dos grupos de unos quince alumnos, mientras que permanecen en un único grupo en otras materias obligatorias.

La tendencia, como se puede comprobar en la tabla 9, es que el número de alumnos descienda de forma progresiva en los cursos superiores debido principalmente a la posibilidad que tienen de abandonar la sección y pasarse a otros grupos en cualquier momento. El número de alumnos que repiten, sin embargo, es prácticamente nulo, al menos en la sección de este centro. También es posible incorporarse a esta una vez empezado el ciclo, aunque es menos habitual porque se requiere el dominio del español.

Tabla 9

*Distribución de alumnos por grupos durante el curso 2013-14*

	<b>Grupos</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Alumnas</b>	<b>Total</b>
<b>0H</b>	2	4	29	33
<b>1H</b>	2	9	21	30
<b>2H</b>	2	5	24	29
<b>3H</b>	2	5	20	25
<b>Total</b>	8	23	94	117

*Nota:* Recuperado del Documento de Organización Pedagógica (DOP) del centro.

Durante el curso 2013-14 el centro contaba con dos profesores españoles, uno de los cuales impartía la materia de Literatura española y el otro las de Historia y Geografía de España a los tres cursos del liceo. Al estar los grupos desdoblados, los profesores realizaban un total de 18 horas lectivas semanales, según se muestra en la tabla 10. La sección bilingüe contaba con otros cuatro profesores de Español como lengua extranjera (ELE), tres de los cuales impartían clases dentro de la sección. Esta materia formaba, junto a Literatura española, la asignatura Lengua y literatura españolas.

Tabla 10

*Distribución horaria por cursos durante el curso 2013-14*

	<b>ELE</b>	<b>Literatura española</b>	<b>Historia de España</b>	<b>Geografía de España</b>
<b>0H</b>	19	0	0	0
<b>1H</b>	4	2	1	1
<b>2H</b>	4	3	2	1
<b>3H</b>	4	4	2	2
<b>Total</b>	12	9	5	4

*Nota:* Recuperado del Documento de Organización Pedagógica (DOP) del centro.

Además de la programación estrictamente educativa, el centro participa a lo largo del curso lectivo en numerosos actos y certámenes culturales dentro y fuera de Polonia, algunos de ellos organizados por la Consejería de Educación en Polonia, como el concurso de redacción Giner de los Ríos o el Festival Internacional de Teatro en Español, en el que ha actuado de forma consecutiva desde el curso 2008-09, representando en tres de ellos a Polonia en la fase final, la última en el curso 2012-13.

Los alumnos de la Sección Bilingüe también participaban anualmente en las Olimpiadas de Español, que organizaba el Instituto de Filología Románica de la Universidad Adam

Mickiewicz de Poznan. En el curso 2013-14 dos alumnos fueron laureados y otros dos resultaron finalistas. Así mismo, unos treinta alumnos de la sección bilingüe de español formaron parte además durante este curso y el siguiente en un proyecto multilateral Comenius titulado "Mitos y figuras: pictograma europeo", junto a centros educativos de España, Francia, Italia y Suecia.

La práctica totalidad de los alumnos nuevos participan así mismo en un viaje a España que se realiza al final del curso introductorio, y que les permite conocer la lengua y la cultura española de una forma próxima y cercana. En el curso 2013/14 esta actividad llevó a una treintena de alumnos y a tres profesores del liceo a Barcelona, Tarragona, Zaragoza, Pamplona y Sos del Rey Católico, un itinerario similar al que realizaron los alumnos al año siguiente; donde los alumnos pudieron visitar lugares de interés, conocer las costumbres y la oferta gastronómica de España o relacionarse con alumnos de otro centro educativo en una jornada de intercambio.

Por último, a lo largo del año se desarrollan diversos actos internos con un claro componente cultural, destacando la celebración de su patrón José Martí, día en el que el centro recibe a embajadores y representantes de distintos países europeos y latinoamericanos, y el día de la sección bilingüe de español, en el que se suele hacer una ceremonia de entrega de los títulos a los alumnos que aprobaron el bachillerato español durante el curso anterior.

### **12.7.3 Literatura española en el curso 2H de la sección bilingüe**

La intervención central de la investigación-acción en el aula se desarrolló durante el curso 2013-14 en la materia de Literatura española que forma, junto a la materia de Español como lengua extranjera, la asignatura de Lengua y literatura españolas. Esta investigación se centró en el segundo curso de liceo, denominado 2H, formado por dos grupos que compartían las mismas asignaturas, aunque se desdoblaban para asistir a las materias propias de la sección

bilingüe –como en el caso de Literatura española–, y a las asignaturas de idiomas, tal y como queda recogido en el cuadrante del horario de clase de la tabla 11.

Tabla 11

*Distribución horaria de 2H durante el curso 2013-14*

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<b>De: 8.10</b> <b>a: 8.55</b>	ELE	Historia de España / Inglés	Inglés / Historia de España	ELE / Inglés	Polaco
<b>De: 9.00</b> <b>a: 9.45</b>	Historia E. / Literatura española	Historia	Historia	Polaco	Polaco
<b>De: 9.55</b> <b>a: 10.40</b>	Matemáticas	Matemáticas	Educación física	Polaco	Historia
<b>De: 10.50</b> <b>a: 11.35</b>	Polaco	Religión	Ciencias naturales	Matemáticas	Ciencias naturales
<b>De: 11.55</b> <b>a: 12.40</b>	Tutoría	Polaco	Polaco	Educación física	Literatura española / ELE
<b>De: 12.50</b> <b>a: 13.35</b>	Ciencias naturales	Polaco	Literatura española / ELE	Educación Física	Inglés / Literatura española
<b>De: 13.45</b> <b>a: 14.30</b>	Historia	Ciencias naturales	ELE / Literatura española	Literatura española / Geografía E.	Historia de España / ELE
<b>De: 14.35</b> <b>a: 15.20</b>	Religión			Geografía de España / ELE	

*Nota:* Recuperado del Documento de Organización Pedagógica (DOP) del centro.

La asignatura de Literatura española tenía para los alumnos de 2H de este curso una carga horaria de tres sesiones semanales de 45 minutos cada una, lo que multiplicado por 40 semanas del curso lectivo arrojaba un total de 120 sesiones anuales. No obstante, debido a los días festivos, las actividades extraescolares y otros imprevistos, el total rondó las 110 sesiones.

Esa materia se enmarcaba en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) donde el contenido curricular fue la literatura, a través del cual se introducen los

contenidos lingüísticos. Además, los alumnos contaban con cuatro clases semanales de Español como lengua extranjera (ELE), con la que promediaba esta materia.

La programación de esta materia se ajustaba a la normativa educativa de Polonia y España ya referida, así como a los acuerdos sobre el funcionamiento de la sección bilingüe, al currículo de literatura publicado por la Consejería de Educación (2011) y, en último término, al proyecto educativo del centro y al documento de educación pedagógica (DOP).

La asignatura se organizaba siguiendo una secuenciación cronológica, que es la que se había seguido hasta ese año en el centro y la que se seguía en la mayoría de las secciones bilingües de español. Para este curso, la materia abarcaba los movimientos literarios que van desde el Barroco hasta el Realismo. A continuación se presentan de forma esquemática los apartados de la programación del curso 2013-14, que fue coincidente en los dos grupos y que es una concreción del currículo marco publicado por la Consejería de Educación en Polonia (2011). Sin embargo, dejamos para más adelante la metodología seguida y las propuestas didácticas diseñadas, que se diferenciaron en los dos grupos como parte de la investigación-acción en el aula.

### ***12.7.3.1 Objetivos***

El objetivo de esta materia fue que los alumnos fueran capaces de apreciar la significación cultural de España, reconocer la singularidad de la literatura española con respecto a otras literaturas, relacionarse directamente con los clásicos de la lengua literaria española y que apreciaran tanto las épocas y autores como las peculiaridades de la cultura y la literatura españolas. Para ello se ofrecía una visión panorámica de la historia de la Literatura española desde el final del Renacimiento hasta el Romanticismo para que los alumnos comprendieran su sentido histórico y cultural además de reconocer las singularidades de cada una de las épocas.

### 12.7.3.2 *Contenidos y obras literarias y fragmentos incluidos*

Los contenidos exigibles a los alumnos se podían dividir por un lado en aquellos relacionados con las características del lenguaje literario (poéticas, retóricas y de género) y, por otra, en los conocimientos históricos y culturales que dotan las obras a estudio de singularidad histórica y cultural. En este sentido se esperaba que el alumno reconociera y comprendiera los tipos de versos y rimas en el primer caso; los temas, tópicos e ideas; y los rasgos del lenguaje literario; especialmente en las obras y fragmentos que se enumeran a continuación, junto a los contenidos culturales que se presentan de forma esquemática:

#### Tema 1. Miguel de Cervantes

1. *Don Quijote de la Mancha* I. Capítulo VIII. “Aventura de los molinos de viento”
2. *Don Quijote de la Mancha* I. I. “En un lugar de la Mancha...”
3. *Don Quijote de la Mancha*: II. XLIII. “De los consejos que dio Don Quijote a Sancho”
4. *Don Quijote de la Mancha*: II. LXXIV. “La cordura de Don Quijote”
5. *El licenciado Vidriera*

#### Contenidos:

1. ¿Qué es literatura?
2. Miguel de Cervantes: cumbre de la narrativa universal.
  - 2.1. Las novelas ejemplares.
  - 2.2. El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha

#### Tema 2. Lírica y narrativa barrocas

1. *El Buscón*: “Descripción del Dómine Cabra” (Francisco de Quevedo)
2. “Sátira a la Nariz” (Francisco de Quevedo)



3. “Amor constante más allá de la muerte” (Francisco de Quevedo)
4. “Mientras por competir con tu cabello...” (Luis de Góngora)
5. “Desmayarse, atreverse, estar furioso...” (Lope de Vega)

Contenidos:

1. Características generales del Barroco.
2. Los géneros literarios en el Barroco.
3. La lírica barroca.
4. El conceptismo y el culteranismo.

Tema 3. El teatro barroco

1. *Fuenteovejuna*: Acto I. “Laurencia habla a los hombres del pueblo” (Lope de Vega)
2. *Fuenteovejuna*: Acto III. “Escena de las torturas del juez” (Lope de Vega)
3. *La vida es sueño*: Jornada III, “Monólogo de Segismundo” (Calderón de la Barca)

Contenidos:

1. La comedia nacional. Consideraciones generales.
2. El modelo dramático de la comedia.
  - 2.1. Estructura dramática.
  - 2.2. Temas e ideología.
  - 2.3. La representación.
  - 2.4. Escenografía y acotaciones.
3. La obra de Lope de Vega.
4. La obra de Calderón de la Barca

#### Tema 4. La Ilustración y el Neoclasicismo

1. *El sí de las niñas*: Acto III, “Don Diego interroga a su prometida” (Leandro Fernández de Moratín)

2. “La cigarra y la hormiga” (Félix María de Samaniego)

#### Contenidos:

1. Ilustración y Neoclasicismo.
2. Prosa, poesía y teatro neoclásico.
8. El teatro en el Siglo de las Luces.

#### Tema 5. Lírica romántica

1. Rimas: XXI. “¿Qué es poesía? dices, mientras clavas...” (Gustavo Adolfo Bécquer)

2. Rimas: XXIII. “Por una mirada, un mundo...” (Gustavo Adolfo Bécquer)

3. Rimas: XXIV. “Dos rojas lenguas de fuego...” (Gustavo Adolfo Bécquer)

4. Rimas: XXX. “Asomaba a sus ojos una lágrima...” (Gustavo Adolfo Bécquer)

5. Rimas: XXXVIII. “Los suspiros son aire y van al aire...” (Gustavo Adolfo Bécquer)

6. Rimas: XLIII. “Volverán las oscuras golondrinas...” (Gustavo Adolfo Bécquer)

7. Canción del pirata (José de Espronceda)

#### Contenidos:

1. La poesía romántica española.
2. Gustavo Adolfo Bécquer y las Rimas
3. José de Espronceda

#### Tema 6. Prosa romántica

1. Leyendas: “El monte de las ánimas” (Gustavo Adolfo Bécquer)
2. Leyendas: “Los ojos verdes” (Gustavo Adolfo Bécquer)
3. “Vuelva usted mañana” (Mariano José de Larra)

Contenidos:

1. La prosa romántica española.
2. Gustavo Adolfo Bécquer.
3. Mariano José de Larra.

Tema 7. Teatro romántico

1. *Don Juan Tenorio*: Acto II. “Doña Inés y Don Juan se declaran su amor” (José Zorrilla)
2. *Don Juan Tenorio*: Acto III. “Escenas del cementerio” (José Zorrilla)

Contenidos:

1. El teatro romántico español.
2. El Don Juan Tenorio.

Tema 8. Realismo

1. La Regenta: “Descripción de Vetusta” (Leopoldo Alas, Clarín)
2. La Regenta: “Ana Ozores se prepara para la confesión general” (Leopoldo Alas, Clarín)
3. La de Bringas. Capítulo XXXI, “Apuros económicos” (Benito Pérez Galdós)

Contenidos:

1. La novela realista en España.
2. Leopoldo Alas, Clarín y Benito Pérez Galdós

### 12.7.3.3 Competencias

Durante el transcurso de las actividades se primó la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas del alumno, principalmente de la competencia cultural y artística, a través de los textos literarios, y de la competencia en comunicación lingüística, con el análisis pormenorizado de fenómenos lingüísticos. También se consideró fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la participación en las tareas del aula, lo que contribuye a su vez a la adquisición de otras tres habilidades básicas en la integración social del alumno, como son la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo, la competencia social y ciudadana, y la competencia en autonomía e iniciativa personal; que le ayudan desarrollar su propia personalidad.

### 12.7.3.4 Procedimientos y criterios de evaluación

Las evaluaciones se dirigieron principalmente a constatar la comprensión de los textos desde un punto de vista lingüístico y literario. A grandes rasgos, los alumnos tenían que alcanzar un 50% de la nota de media para poder superar la asignatura mediante distintas pruebas, cada uno de los cuales tienen un valor diferente siguiendo los criterios específicos de evaluación de la sección bilingüe para el idioma español y la literatura española (*Szczegółowe Kryteria oceniania z języka hiszpańskiego i literatury hiszpańskiej w oddziałach dwujęzycznych*).

Los exámenes principales o *sprawdzian* se evalúan entre 1 y 6, de modo que para aprobar hay que superar dos tercios de las pruebas y sacar al menos un 2 de media. Los exámenes se puntúan según el porcentaje de respuestas correctas: 5 (90-100%) –que puede convertirse en 6 mediante una actividad extra–, 4 (80%-89%), 3 (65%-79%), 2 (50%-64%) y 1 (0-49%). Los exámenes no presentados cuentan como 1. Además, los alumnos que suspendan tienen derecho a una recuperación (*II termin*), en el que los porcentajes para obtener cada puntuación son más exigentes: 5 (97-100%), 4 (87-96%), 3 (75-86%), 2 (60-74%) y 1 (0-59%).

Estos mismos baremos se aplican a los *prezentacja*, en los que se incluyen los controles de lectura, de los que el alumno debe aprobar también dos tercios para superar el curso; y la *kartkówka*, que no se puede recuperar. Por último están los *aktywność*, es decir las actividades, deberes, preguntas, comentarios y actividades diarias que haya. Para aprobar el curso se exige además a los alumnos una asistencia mínima al 50% de las clases.

### 13. Encuadre metodológico de la investigación

#### 13.1 El concepto de investigación y su aplicación en ciencias sociales

El concepto de investigación es tan amplio que podemos encontrarlo prácticamente en cualquier ámbito y disciplina de la vida humana. Tanto es así que algunos científicos han considerado que esta cualidad, la de investigar, más incluso que la de saber, es la que diferencia al ser humano del resto de animales en su relación con la naturaleza. El científico Dessauer (1964) hablaba así de “homo investigator” (p.148) para referirse a la relación del hombre con su entorno, caracterizada por la continua detección de problemas y el desarrollo de procesos para llegar, aunque no siempre, a correspondientes soluciones. Estos procesos pueden ser más bien deliberados, como suponemos que sucedió con el desarrollo de la rueda, o con una mayor intervención del azar, como suele presuponerse en el descubrimiento del fuego.

Pese a la complejidad del término, existe consenso en considerar la investigación, en un sentido genérico, como el proceso de búsqueda de soluciones ante un problema. Para reducir el alcance del término, algunos expertos prefieren hablar de investigación científica cuando este proceso se produce de forma deliberada.

Bunge (2013) define la investigación como “el arte de formular preguntas y de probar respuestas” (p. 40), mientras que Piaget (1995) trata de concretar el sentido del texto poniendo el acento en la diferencia en los procedimientos de “deducción” y “experimentación”.

Los griegos desarrollaron una matemática y una lógica e intentaron resolver los problemas astronómicos, pero, a pesar de las prometedoras especulaciones de los presocráticos y a pesar del propio Arquímedes, fue preciso esperar a los tiempos modernos para constituir una física propiamente experimental. (p. 63)

Aunque son muchas las definiciones existentes, la mayoría de ellas coinciden en poner el peso de la investigación no tanto en el problema y en la solución, como en el proceso abierto entre ambos. Dependiendo de las características de dicho proceso suele atenderse a distintos tipos de clasificación. Una de ellas tiene que ver con el grado o alcance de las investigaciones, dependiendo del conocimiento que se tenga sobre el objeto o problema de estudio, lo que nos permite distinguir entre investigación exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa. Una investigación puede ceñirse a un tipo únicamente, contener varias o incluso todas, dando lugar a distintas fases: partiendo de la exploración del problema, pasando después a la descripción de este, el análisis de la correlación entre las variables y concluyendo con la explicación, normalmente en función de la causalidad o afección entre estas.

Las investigaciones también pueden clasificarse, como luego veremos, atendiendo al paradigma o a la metodología en la que se enmarcan, lo que permite dividir las entre cuantitativas y cualitativas, a la que se ha sumado en los últimos años las mixtas, que como su nombre indica trata de combinar las características de ambas. Según Martínez González (2007), el término paradigma incluye “un conjunto de valores, creencias, metas, normas y lenguaje específico que lo diferenciará de otro paradigma desde el que el mundo y su estudio científico se interpretará de manera diferente” (p. 30).

Otra división posible es por áreas o disciplinas, distinguiendo en dos grandes bloques como el de las ciencias naturales y el de las ciencias sociales, que a su vez tienen múltiples subdivisiones. Para encuadrar nuestra investigación vamos a partir de esta última, que iremos enmarcando posteriormente en el resto. No obstante, cabe tener en cuenta que, como casi cualquier clasificación, estas son una abstracción en el que los supuestos se combinan, solapan y confunden a veces entre sí, como demuestran la evolución que han sufrido a lo largo de la historia.

### 13.1.1 La investigación en ciencias sociales

La investigación social o en ciencias sociales, como su nombre indica, es aquella investigación que se centra en los ámbitos sociales del ser humano, es decir, aquellos que lo definen como individuo o colectividad, como la economía, la ciencia política, la antropología, la psicología, la sociología, o la pedagogía, entre otros; frente a la investigación en ciencias naturales, que es aquella que se centra en los campos considerados naturales, como la astronomía, la biología, la física, la geología o la química por citar los más conocidos.

La investigación social surge, al menos en parte, como una transposición de los métodos científicos que venían desarrollándose en las ciencias naturales, por lo empezamos por hacer una breve introducción a estos. Los métodos científicos pueden rastrearse desde la antigüedad, como comentaba Piaget, aunque se desarrollan principalmente a partir del siglo XVII. Suelen citarse dos personajes claves en ese momento: Galileo Galilei, que con el telescopio en el campo de la astronomía permitió examinar el cielo de una forma más precisa; y Francis Bacon, como padre del empirismo y del método científico. Para Bacon, este se componía de la observación de la realidad, la inducción o extracción de principios, la formulación de hipótesis y la experimentación para su demostración o refutación y el desarrollo de una teoría científica. Bacon (1984) asevera que “el hombre, servidor e intérprete de la naturaleza, ni obra ni comprende más que en proporción de sus descubrimientos experimentales y racionales sobre leyes de esta naturaleza; fuera de ahí, nada sabe ni nada puede” (p. 27).

Esta afirmación suele considerarse también la base del positivismo, la corriente que surge en Francia a comienzos del s. XIX de la mano de Auguste Comte, y que se desarrolla a lo largo de ese siglo en Europa. Esta corriente consolida el método científico y la experimentación, que se centra en el análisis y la verificación de los hechos como modo de acercamiento al conocimiento.



Piaget (1995) reconoce estas influencias en el origen y desarrollo de la investigación en las ciencias sociales:

Una tercera influencia determinante en el desarrollo de las ciencias del hombre ha sido la de los modelos ofrecidos por las ciencias de la naturaleza. Sin embargo, es preciso distinguir aquí dos tipos de factores. Uno es la acción que hayan podido ejercer la filosofía positivista y diversas formas de metafísica científicista del siglo XIX, cuyo clima podía parecer apropiado para favorecer una expansión del espíritu científico a todos los caminos del saber. (...) En cambio, un segundo factor, mezclado con el anterior en algunos autores, pero que no tiene nada que ver con él en otros, ha sido la influencia de los modelos sugeridos por las ciencias naturales, y a propósito de los cuales parecía normal preguntarse si sus logros en este dominio no podían llevar a un resultado análogo en las ciencias del hombre. (p.59)

El resto de factores que Piaget enumera para llegar al desarrollo científico de las ciencias del hombre son la tendencia humana a comparar, la acumulación progresiva de nuestro desarrollo histórico –además de genético–, y nuestra tendencia a delimitar los problemas y a buscar métodos para analizarlos y verificarlos.

Así, la investigación social surge a lo largo del siglo XIX como la aplicación de la corriente positivista a las ciencias sociales. Los primeros en hacerlo fueron los economistas y sociólogos, como por ejemplo, Karl Marx, Antoine Augustin Cournot y Léon Walras. No tardaron en sumarse otras ramas de las ciencias sociales o humanas, aunque es durante el siglo XX cuando se produce su principal desarrollo metodológico.

Corbetta (2007) señala que si bien es cierto que las ciencias sociales nacen en lo que ella denomina el “paradigma positivista original” (p. 9), desde los años 30 a los años 60 del siglo XX se produce una revisión crítica que daría lugar a un “neopositivismo” o “positivismo moderno”, la cual se aleja de “las sólidas certezas del positivismo del siglo XIX, en el que

predominaba la concepción mecánica de la realidad, la seguridad de las leyes inmutables, la fe en el progreso científico” (p. 16). Así, toda hipótesis se instala en la constante provisionalidad y queda expuesta de forma indefinida a su posible refutación. Popper sentencia en 1934 que “el viejo ideal científico del *epistème*, del conocimiento absolutamente cierto, demostrable, ha resultado ser un ídolo” (citado por Corbetta, 2007, p. 17).

A este paradigma se suma –o se enfrenta según se mire– durante el siglo XX, otro paradigma opuesto: el interpretativismo o antipositivismo, aunque los orígenes pueden rastrearse ya en el siglo anterior. El sociólogo alemán Wilhelm Dilthey ya distinguió a mediados del siglo XIX entre explicación (*erklären*) y comprensión (*verstehen*) para tratar de contraponer el objetivo principal de las ciencias naturales al de las ciencias sociales, lo que requería de metodologías diferentes. Esta distinción generó una nueva dicotomía dentro de la investigación social entre los que apostaban por “explicar” los hechos sociales mediante la observación, que consideraban objetiva y que siguieron los postulados de los métodos positivistas o neopositivistas; y los que apostaron por “comprenderlos” mediante su interpretación, reconociendo de este modo la naturaleza subjetiva de los actores que intervienen, incluyendo al propio observador. Dilthey puede considerarse así como un precursor del paradigma interpretativista.

Estas dos grandes corrientes o paradigmas, como analizaremos posteriormente, han dado lugar a dos metodologías diferentes: la cuantitativa y la cualitativa, que se aproximan a los hechos investigados mediante perspectivas y técnicas diferentes. En los últimos años se ha desarrollado una investigación que combina ambas perspectivas, la metodología mixta, que surge también como reacción al positivismo y al interpretativismo, aunque no como una negación de estos, sino como una superación. Esta metodología asume planteamientos filosóficos de al menos dos corrientes: el pragmatismo y la teoría crítica.

El pragmatismo –cuyo nombre proviene del término griego *pragma*, traducido como hecho o acto– es una escuela filosófica que surge a finales del siglo XIX en EEUU de la mano de Charles S. Peirce, William James y John Dewey y que rechaza las teorías absolutas para centrarse en los resultados concretos y los hechos. Además, valora la investigación no solo como forma de explicar y comprender la realidad, sino también como una forma de superarla y transformarla. Por ello, no asume ni rechaza ninguna forma de aproximación de entrada, ya sea objetiva o subjetiva, sino que espera a analizar cada una en función de la praxis, es decir, de sus resultados y consecuencias.

La teoría crítica surge en el seno de la Escuela de Frankfurt tras la I Guerra Mundial como respuesta al fracaso del marxismo en Alemania de la mano de pensadores como Theodor Adorno y Max Horkheimer, entre otros. Propone una reflexión crítica que permita desenmascarar y denunciar contradicciones y distorsiones entre la teoría y la praxis, considerando la sociedad y el individuo como el camino para alcanzar la emancipación, la autonomía y la libertad de este último, con el objetivo de superar sus limitaciones y contribuir a la mejora social. Jürgen Habermas, uno de sus máximos exponentes, considera que el positivismo había sustituido la intervención creativa por la investigación en el acceso al conocimiento, pero no lo había resuelto con ello, mientras que el interpretativismo renunciaba a explicar los hechos objetivamente, para comprenderlos mediante la subjetividad.

“Habermas sostiene que una ciencia social empírico-analítica sólo puede proporcionarnos un control técnico de ciertas magnitudes sociales, pero la misma es insuficiente cuando nuestro interés cognitivo apunta más allá de la dominación de la naturaleza; el mundo social es un mundo de significados y sentidos y la ciencia social positivista se anula a sí misma al pretender excluirlos de su análisis”. (Alvarado, 2008, p.191)

Este nuevo paradigma, llamado por algunos autores socio-crítico, no renuncia ni a la objetividad ni a la subjetividad, ni a la teoría ni a la práctica, ni al positivismo moderno ni al interpretativismo, sino que trata de aprovechar los avances de todas estas corrientes para conocer y promover “las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado y García, 2008, p. 190). De esta forma, este paradigma trata de ir más allá de la explicación o comprensión, para participar de la emancipación social mediante la autorreflexión y la toma de decisiones.

Pasamos así de una oposición entre la metodología cuantitativa, como resultado de la investigación positivista o neopositivista; y la cualitativa, fundamentada en la investigación antipositivista o interpretativa, a un acercamiento entre ambas. Si hasta mediados del siglo XX la investigación era casi exclusivamente cuantitativa y durante la segunda mitad del siglo parecía ser superada progresivamente por la investigación cualitativa, desde la década de los 90 son cada vez más los autores que las mezclan e integran de forma complementaria con el objetivo de explicar y comprender mejor los fenómenos sociales, pero también de transformarlos. Veamos con más detalle cada una de estas metodologías.

#### ***13.1.1.1 Metodología cuantitativa***

El método cuantitativo está basado en el paradigma empírico-analítico o el positivismo lógico y puede considerarse el referente exclusivo dentro de la investigación social hasta la mitad del siglo XX. Los métodos positivistas han tenido y siguen teniendo una fuerte influencia en la práctica investigadora enfocada a la búsqueda de la explicación de procesos sociales. De ahí el uso de técnicas e instrumentos propios del positivismo como muestreos y encuestas para la recogida y análisis de datos.

Dentro de la investigación cuantitativa suelen incluirse diferentes clasificaciones. Una de ellas depende del grado de intervención del investigador sobre el objeto o problema de la investigación, lo que permite distinguir –como hacen ya Campbell y Stanley (1995) en los años 60–, entre investigación experimental y cuasi-experimental, con otro apartado para los diseños *ex post facto* y correccionales. Esta clasificación ha pervivido al paso del tiempo como pone de manifiesto su recopilación por autores actuales. En nuestro país, Bisquerra Alzina (2009), distingue entre investigación experimental, cuasi-experimental, *ex post facto* y naturalista, o Albert Gómez (2006) habla de método experimental, el método cuasi-experimental y el método no experimental.

Los diseños experimentales son los que cuentan con un mayor control sobre el objeto de la investigación. En ellos es posible controlar las variables intervinientes, para poder demostrar el efecto que un tratamiento en particular, denominada variable independiente, tiene sobre un elemento controlado, denominado variable dependiente. Existe una gran variedad de diseños experimentales, dependiendo de que se realicen con un solo grupo, mediante pruebas antes y después del tratamiento, o con un grupo de control –propuesto a comienzos del siglo XX (Campbell y Stanley, 1995) para comparar los resultados del grupo experimental–, además de otros diseños que añaden más grupos y más momentos de control y tratamientos durante el proceso.

El diseño cuasi-experimental es aquel en el que el investigador no tiene capacidad de seleccionar los grupos de forma azarosa para reproducir las características de un laboratorio, por lo que ejerce un menor control sobre el experimento, especialmente sobre las variables intervinientes, lo que dificulta a su vez controlar los efectos que el tratamiento administrado, es decir la variable independiente, tiene sobre la variable o variables dependientes. Para compensarlo se desarrollan diferentes estrategias de medición y control de todas las variables, especialmente las intervinientes.

Son muchas las situaciones sociales en que el investigador puede introducir algo similar al diseño experimental en su programación, de procedimientos para la recopilación de datos (p. ej., el cuándo y el quién de la medición), aunque carezca de control total acerca de la programación de estímulos experimentales (el cuándo y el a quién de la exposición y la capacidad de aleatorizarla), que permite realizar un auténtico experimento. (Campbell y Stanley 1995, p. 70)

Por último, el diseño no experimental es aquel en el que se investiga un objeto en su contexto natural sin manipular las variables que intervienen durante el proceso. También existen diferentes diseños del método no experimental y varios modos de clasificarlos. Hernández Sampieri y otros (2010a) optan por dos tipos:

a) Los transversales o transaccionales, que serían aquellos que tienen por objeto, bien analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado; evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo; o bien determinar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento.

b) Los longitudinales, que están destinados a estudiar cómo evolucionan una o más variables, cómo se relacionan entre sí, o qué cambios se producen en un evento, una comunidad, un fenómeno, una situación o un contexto.

Estos mismos autores distinguen diez fases dentro de cualquiera de estos procesos cuantitativos: el surgimiento de una idea, el planteamiento del problema, la revisión de la literatura y el desarrollo del marco teórico, la visualización del alcance del estudio, la elaboración de hipótesis y la definición de variables, el desarrollo del diseño de investigación, la definición y la selección de la muestra, la recolección de los datos, el análisis de datos y la elaboración del reporte de resultados.

De este modo, entre las principales características de este enfoque, Hernández Sampieri y otros (2010a) destacan que este método sigue una lógica deductiva en la que el investigador parte de sus indagaciones en la idea original, el planteamiento del problema, la revisión de la literatura y la construcción de un marco teórico, para generar una o varias hipótesis que se someterán a la aceptación o la refutación en la fase de análisis. Para ello, la recolección de los datos debe dirigirse a medir las variables de la hipótesis mediante patrones estructurados que controlen al mismo tiempo otras explicaciones rivales con el objeto de reducir la incertidumbre de la investigación y aumentar su validez y fiabilidad incrementando las evidencias de una causa-efecto entre las variables. Estos datos se analizan mediante métodos estadísticos estandarizados y se interpretan a la luz de la literatura previa y de las hipótesis planteadas, con el objeto de construir una explicación a una realidad externa al investigador lo más plausible y objetiva posible.

### ***13.1.1.2 Metodología cualitativa***

El método cualitativo está basado en el paradigma interpretativo o constructivista y se opone a los planteamientos positivistas partiendo de los planteamientos de una serie de escuelas como la hermenéutica, la fenomenología o el interaccionismo simbólico, entre otras, que pretenden comprender la realidad social a través de los actores que entran en juego.

Según Martínez González (2007), la principal finalidad de la investigación interpretativa es describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo, “dando especial importancia a su organización social, a la conducta de cada sujeto en relación con la de los otros miembros del grupo, y a la interpretación de los significados que tienen estas conductas en la cultura de dicho grupo” (p. 31). Por esta razón —explica la misma autora— suele centrarse en el estudio de casos, donde el objetivo no es tanto generalizar ni contrastar hipótesis sino comprender mediante técnicas e instrumento flexibles (entrevistas, preguntas personalizadas, respuestas abiertas, la

simple observación o el análisis de documentos) los comportamientos, interacciones o significados que se producen en diferentes contextos educativos. Otras técnicas frecuentes están relacionados con la etnografía, la fenomenología, la etnometodología o la biografía. Hernández Sampieri y otros (2010a) consideran que el enfoque cualitativo es “una especie de paraguas” (p. 7) en el que se incluyen distintas visiones, técnicas y estudios no cuantitativos, de ahí que se haya denominado también como naturalista, fenomenológico, interpretativo o etnográfico.

Para estos autores las fases del proceso cualitativo varían respecto al método cuantitativo especialmente en que la revisión inicial de la literatura “puede complementarse en cualquier etapa del estudio y apoyar desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de los resultados” (p. 7). De esta forma, nos encontramos con un proceso en el que la revisión de la literatura y el marco referencial existente se puede actualizar a la vista de los resultados obtenidos en cualquiera de sus nueve fases, que son: el surgimiento de la idea, el planteamiento del problema, la inmersión inicial en el campo, la concepción del diseño del estudio, la definición de la muestra inicial del estudio y acceso a esta, la recolección de los datos, el análisis de los datos, la interpretación de resultados y la elaboración del reporte de resultados.

Hernández Sampieri y otros (2010a) destacan que este método sigue una lógica inductiva para generar perspectivas teóricas a partir de la exploración y su descripción, de modo que “van de lo particular a lo general” (p. 9) y que “es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan)” (p. 10). Entre sus características destacan una mayor flexibilidad entre las fases, de modo que al igual que se sigue revisando la literatura a lo largo de todo el proceso, puede regresarse a fases previas para revisarlas o actualizarlas, como por ejemplo añadir el análisis de datos no contemplados al principio. También hay una mayor simultaneidad entre algunas etapas, como sucede con la elección de la muestra, la recolección de los datos y su análisis; mientras que las



técnicas de recolección de datos no están tan estandarizadas ni predeterminadas. Por otra parte, no se requiere la formulación de hipótesis –cuando se hace estas pueden ir reformulándose durante el proceso– y los datos que se recogen no se miden de forma numérica y estadística para someterlos a su confirmación o refutación mediante pruebas estadísticas, ya que no se busca “generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas” (p. 10). En cambio, el investigador trata de recabar evidencias para reconstruir la realidad del sujeto de la investigación según sus interpretaciones, mediante el uso de técnicas de recogida de datos menos estructuradas y más flexibles como entrevistas, discusiones en grupo o cuestionarios abiertos. De ahí que la realidad que se trata de explicar sea más interna y subjetiva, puesto que el investigador debe integrarse e interaccionar con esta para analizarla.

De esta forma podemos señalar algunas diferencias entre el método cuantitativo y cualitativo. Así, mientras en las fases iniciales el método cuantitativo pretende reducir y acotar los datos a estudiar para emplearlos como muestra de una población mayor sobre la que generalizar los resultados; el método cualitativo pretende recoger y tratar datos de diferente tipología para poder categorizarlos y manejarlos, pero sin el objeto de extrapolarlos a una población mayor. De ahí que el primero trabaje con muestras representativas de la población y el segundo lo haga directamente con los sujetos de esta que quiere estudiar. Recapitulando podemos decir que las investigaciones cuantitativas parten de una posición más analítica, externa, cerrada, objetiva, impersonal, pasiva y descriptiva de la realidad: mientras que las investigaciones cualitativas adoptan una posición más reflexiva, interna, abierta, subjetiva, personal, activa y transformativa de la realidad que estudian.

Esta dicotomía ha llevado a una especie de rivalidad entre los defensores de ambos métodos para tratar de demostrar que el suyo es mejor que el otro, enfatizando en cada caso las fortalezas del propio y las amenazas o los puntos débiles del contrario, como si de una

competición metodológica se tratara. Por fortuna, aunque los métodos o enfoques cuantitativo y el cualitativo se han considerado tradicionalmente como paradigmas opuestos entre sí, en los últimos años algunos autores prefieren hablar de diferentes perspectivas del investigador ante el objeto investigado –incluso hay quienes lo reducen a una cuestión meramente técnica e incluso terminológica– y apuestan por la reconciliación y la integración de ambas perspectivas en la investigación sociológica y, en especial, como veremos, en la educativa.

### ***13.1.1.3 Metodología mixta***

Los métodos mixtos de investigación (del inglés *mixed methods research*) surgen como respuesta a la oposición de los paradigmas y métodos que había marcado la segunda mitad del siglo XX. Su heterogeneidad ha dado lugar a diferentes denominaciones con matices diferentes, como investigación mixta o integrativa, multimétodo, métodos múltiples o estudios de triangulación (Hernández Sampieri y otros, 2010); aunque comparten la apuesta por la pluralidad y la sinergia de los métodos cuantitativos y cualitativos.

Durante varias décadas algunos autores insistieron que cada método o enfoque obedecía a una óptica diferente del mundo, con sus premisas, y por tanto ambos eran irreconciliables, opuestos y, en consecuencia, resultaba una locura mezclarlos. Pero en los últimos 20 años, un número creciente de metodólogos e investigadores insisten en que esta posición dicotómica (cuantitativa *versus* cualitativa) es incorrecta e inconsciente con una filosofía coherente de la ciencia. (p. 548)

Para Hernández Sampieri y otros (2010a), el método mixto ya se utilizaba en la práctica en el trabajo arqueológico y criminalístico desde comienzos del siglo XX, aunque ha sido en la última década de este siglo y durante los primeros años del siglo XXI cuando ha contado con un desarrollo teórico y práctico. Por su parte, Creswell y Plano Clark (2011, p. 23-25) prefieren

hablar de diferentes fases o etapas de los métodos mixtos: una de formación, que llega hasta los años 70, en la que se introducen los métodos múltiples; otra de debate y de desarrollo, hasta los años 90, en la que se identifican y clasifican estos; y otra de expansión y reflexión, que iría desde el comienzo de este siglo hasta la actualidad, que es cuando se produce un mayor posicionamiento y énfasis en el uso de estos métodos.

Hernández Sampieri y otros (2010a) definen el método mixto como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que “implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (p. 546). Además, los métodos mixtos pueden mezclar la lógica inductiva de los métodos cualitativos, por ejemplo al principio para generar una perspectiva teórica; con la lógica deductiva, para formular hipótesis y someterlas a distintas pruebas.

Entre las ventajas o virtudes del método mixto destaca la amplitud y profundidad de análisis que se consigue al aprovechar las ventajas de los dos métodos y neutralizar sus debilidades. Además, el uso de métodos mixtos permite fidelizar la investigación en sus distintas fases, procurando así una mayor claridad en el planteamiento del problema, una indagación más dinámica, la obtención de una muestra más rica y, finalmente, la triangulación de los resultados obtenidos para compensarlos y corroborarlos.

Creswell y otros (2003), Plano Clark y Creswell (2008), Creswell (2009a) y Hernández Sampieri y otros (2010a) distinguen dos tipos de diseños mixtos, según se desarrollen de una forma secuencial o concurrente:

a) Los diseños de ejecución secuencial constan al menos dos fases dependiente entre sí: una en la que se recogen y analizan datos de un tipo –ya sean cuantitativos o cualitativos–, y otra en la que se repite el proceso de recogida con datos del otro tipo a partir de los resultados de los anteriores. Habitualmente, cuando se recogen y analizan primero los datos cualitativos,

estos sirven de exploración para la recolección de los datos cuantitativos, por lo que Hernández Sampieri y otros (2010a) –traduciendo a Creswell (2009a)– lo denominan diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS); mientras que cuando se recogen y analizan primero los datos cuantitativos, los datos cualitativos posteriores sirven para explicarlos, por lo que los mismo autores lo denominan diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). En cualquiera de los dos casos podemos hablar además de un diseño transformativo secuencial (DITRAS) cuando el proceso secuencial de recogida y el análisis de los datos está guiado por una perspectiva teórica que el investigador pretende probar con un objetivo emancipador y transformador.

b) Los diseños de ejecución concurrente aplican de manera simultánea ambos métodos, de modo que los datos cuantitativos y cualitativos se recogen y analizan de forma paralela e independiente, sin que ninguno se construya sobre la base del otro, aunque ambos se integren a la hora de valorar los resultados. En este caso, Hernández Sampieri y otros (2010a) distinguen entre el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), utilizado para “confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades” (p. 570); el diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), en el que a diferencia del anterior el método predominante guía el proyecto mientras que el otro es anidado o insertado dentro de este; el diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV), en el que los datos cuantitativos y cualitativos pertenecen a diferentes niveles, por ejemplo a alumnos y profesores; o el diseño transformativo concurrente (DISTRAC), en el que al igual que sucedía con el diseño transformativo secuencial “la recolección y el análisis son guiados por una teoría, visión, ideología o perspectiva” (p. 578). Por último el diseño de integración múltiple (DIM) alterna los métodos cuantitativos y cualitativos, de modo que ambos quedan totalmente integrados a lo largo de la investigación.

Si la metodología cuantitativa se enraizaba en la corriente positivista, y la cuantitativa en el interpretativismo, el método mixto deriva principalmente de dos corrientes: el pragmatismo y la teoría crítica, aunque cada autor pone el acento en una de estas. Hernández Sampieri y otros (2010b) sostienen que la “visión filosófica y metodológica que da sustento a los métodos mixtos es el pragmatismo” (p. 5). Este paradigma rechaza la dicotomía de los métodos cuantitativos y cualitativos, y apuesta por la combinación de ambos no solo para indagar en la cotidianidad, hacerse preguntas que ayuden a entender nuestro entorno, identificar problemas y tratar de comprenderlos y explicarlos, sino también para desarrollar acciones que permitan superarlo y transformarlo porque, como recuerdan estos autores, el pragmatismo y los métodos mixtos se “orientan a la acción” (p. 9).

Los filósofos y los investigadores inclinados hacia el pragmatismo también sugieren que podemos alcanzar cierto acuerdo sobre la importancia de diversos valores y deseos finales derivados culturalmente, como prevenir la deserción escolar, reducir el uso ilícito de drogas por parte de menores de edad, enseñar más eficazmente a estudiantes de todas las edades y niveles, ayudar a las mujeres y hombres que tienen baja autoestima, motivar a diferentes grupos para que estén más satisfechos con sus estilos de vida, facilitar el que las personas mejoren su salud, evitar la discriminación, reducir las incapacidades mentales, crear un hábitat más adecuado para todos los seres humanos, incrementar el empleo, confrontar crisis económicas globales y epidemias, y muchos otros más. (pp. 6 y 7)

Creswell (2009a), que prefiere hablar de filosofías o visiones del mundo (del inglés *worldview*) que de paradigmas, señala que el pragmatismo no se fija en las condiciones –como hacía el positivismo–, sino en las consecuencias, por lo que en lugar de escoger un método de investigación, se vale de todas las aproximaciones posibles para encontrar soluciones al problema que se presenta. De ahí su carácter plural y práctico, así como algunas de sus

principales características, como es la libertad de elección de métodos y la asunción de diversas técnicas y procedimientos de investigación, que en todo caso están determinados por el contexto concreto social, histórico, político, etc., que se pretende transformar.

Otros autores relacionan los métodos mixtos con la teoría crítica o socio-crítica que, como ciencia social, no se considera ni puramente empírica ni interpretativa, y que aspira no solo a comprender la sociedad sino a convertirse además en una fuerza transformada y emancipadora. De esta forma, la observación objetiva y subjetiva se considera fundamental como motor de la reflexión y del cambio en la práctica educativa, a la que se reconoce además su cuestión ideológica. Siguiendo a Habermas, Alvarado y García (2008) identifican tres intereses diferentes en el acceso al saber: el teórico, el práctico y el emancipatorio. La socio-crítica se centra en este último.

Una ciencia social crítica procura ofrecer a los individuos un medio para concienciarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos de manera que posibilite la búsqueda de sus metas verdaderas. En este sentido, la ciencia social crítica facilita el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos explican por qué les frustran las condiciones bajo las cuales actúan, y se sugiere la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las fuentes de tal frustración. Así como plantear y adoptar opciones para superar las limitaciones que experimente el grupo social. (p. 193)

### 13.1.2 La investigación educativa

Al igual que sucede con la investigación social, tampoco resulta fácil definir el concepto de investigación educativa, aunque sin duda se encontraría enmarcado en el anterior. Después de reconocer su complejidad, Bisquerra Alzina (2009) lo sintetiza como “un conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de

carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación”. De este modo – prosigue– la investigación educativa conlleva “aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa” (p. 37).

Lo que se espera de la investigación en el ámbito educativo es que brinde un conocimiento sistematizado y basado en evidencias demostrables sobre fenómenos, como base para la toma de decisiones en la práctica docente o en la política educativa. (p.39)

Restrepo Gómez (1996) destaca la amplitud de la investigación educativa o pedagógica incluyendo en esta tanto los estudios históricos sobre la pedagogía como aquellos dirigidos a la transformación de los elementos que forman la educación, como el currículo, los métodos de enseñanza y otros elementos y factores del proceso educativo. Además, destaca que dentro de la investigación sobre educación se incluyen estudios relacionados con diferentes ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología, la economía, la administración, la sociología o la psicología “que aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación y ofrecen marcos conceptuales a la investigación en educación” (p. 23).

Dentro de la investigación educativa se han aplicado diferentes técnicas, algunas generales y otras propias bien de las ciencias sociales o incluso del ámbito educativo, las cuales se enmarcan –aunque no siempre de forma inequívoca– en los diferentes métodos que hemos señalado. Díaz López (2014) señala que la metodología cuantitativa domina la primera mitad del siglo XX y la cualitativa empieza a plantear otras alternativas a partir de mitad de este siglo.

La bipolaridad explicación-comprensión constituye una referencia teórica ya clásica que contrapone los que piensan que el conocimiento científico sobre la educación debe ajustarse estrictamente a los cánones de la ciencia –la explicación de los fenómenos educativos, formulada en términos de leyes o generalizaciones similares a las de las ciencias naturales– y

los que consideran que lo más importante en la realidad educativa es lograr su comprensión para la mejora de la práctica y la resolución de los problemas. (Bisquerra Alzina, 2009, p.44)

Dentro de esta dualidad, los investigadores se decantaban por los métodos cuantitativos cuando se trataba de evaluar resultados y por los métodos cualitativos cuando se analizaban los procesos de aprendizaje y los factores contextuales. Al fundamentalismo metodológico que provocaba dicha dicotomía se sumaba –como señalan diversos autores–, las dificultades de aplicar métodos experimentales o cuasi-experimentales en contextos cambiantes y con muestras reducidas, que hacían poco probable y rigurosa la generalización de los datos.

A finales de siglo toma cuerpo en el ámbito educativo un nuevo método de investigación: el método mixto. Para Díaz López (2014) esta nueva realidad favoreció “una postura más flexible y enriquecida” (p. 10), ya que la oposición metodológica anterior obligaba hasta entonces a optar por unos métodos a pesar –tal como había advertido Stenhouse (1998)–, que en ciencias sociales no siempre era concluyente ninguno.

A continuación encuadramos de forma progresiva nuestra investigación, comenzando por los métodos mixtos en educación, siguiendo con un marco metodológico característico y casi genuino de la educación, como es el de la investigación-acción, y terminando con la investigación en el campo específico de la lengua y la literatura.

### ***13.1.2.1 La investigación educativa con métodos mixtos***

Desde la última década del siglo XX y especialmente durante la primera década y media del XXI se ha experimentado un interés creciente por el uso de métodos mixtos en investigación social y, especialmente, en investigación educativa. Así se deduce de algunos indicadores citados por Creswell y Plano Clark (2011), Creswell y Garret (2008), Creswell (2009a y 2009b) y Ponce (2011 y 2014), entre los que cabe destacar la creciente publicación de artículos y la



edición de revistas especializadas (como *Journal of Mixed Methods Research*, de la que John W. Creswell es fundador) o la realización de congresos, simposios y cursos especializados.

Ponce (2011 y 2014) atribuye esta tendencia fundamentalmente a cuatro razones: la complejidad cada vez mayor de la sociedad multicultural y de los fenómenos y problemas sociales a la que deben atender los sistemas educativos, la demanda de enfoques de investigación alternativos que permitan analizar estas nuevas realidades sociales, económicas, políticas y educativas; el reconocimiento de las limitaciones que presentan los enfoques cuantitativos y cualitativos y, por último, el surgimiento de una visión más plural y flexible de la investigación educativa.

Johnson y Onwuegbuzie (2004) abogan por superar las barreras levantadas entre métodos cuantitativos y cualitativos y fijarse más en las similitudes de ambas perspectivas que en las diferencias. En este sentido aseguran que ha llegado el tiempo de los métodos mixtos precisamente para el campo de la educación: “We hope the field will move beyond quantitative versus qualitative research arguments because, as recognized by mixed methods research, both quantitative and qualitative research are important and useful” (p. 14)

Creswell y Garret (2008) destacan las posibilidades que los métodos mixtos ofrecen en el campo de la investigación educativa al contar con tendencias menos rígidas que en otros campos de las ciencias sociales, por lo que anima a los educadores a ponerlos en práctica dentro de sus investigaciones.

In education, a field that has always been open to many possibilities and perhaps not locked into somewhat rigid disciplinary trends such as often found in the fields of sociology and psychology, the openness to experiment with research methodologies and ways of thinking about research will encourage mixed methods research. (p. 329)

Los métodos mixtos permiten alcanzar en educación un entendimiento “más claro y profundo del problema de la investigación que se aborda”, con una visión más holística del proceso de la investigación y “una certeza mayor en las inferencias, conclusiones o aseveraciones que formula de sus hallazgos” generando investigaciones más robustas y fiables que “utilizan las fortalezas de un enfoque para compensar las deficiencias metodológicas del otro” (Ponce, 2014, p. 3 y 4). La fusión metodológica no se circunscribe a la fase de aplicación y observación, sino que afecta también al planteamiento y planificación de esta, a la proposición de las preguntas o las hipótesis, al diseño del modelo de investigación para responderlas o contrastarlas, a la construcción de los instrumentos de medición, al procedimiento de recogida de datos, y al análisis, interpretación y presentación de los resultados.

A pesar de todo ello, los métodos mixtos se encuentran todavía en pleno desarrollo y cuentan con una dispersión metodológica que resulta a veces confusa y supone un obstáculo para consolidar una identidad y unas bases procedimentales generales. Creswell (2009b) reconoce su sorpresa ante el interés despertado por los métodos mixtos en el último lustro y realiza un mapeo de los tópicos y campos que ha abarcado esta metodología –entre los que incluye la educación– como reclamo y guía para guiar a los autores que se adentren en esta metodología. Algo parecido hace Mertens (2011), que constata la falta de integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos en algunos de los trabajos que supuestamente se desarrollan bajo esta metodología híbrida.

### ***13.1.2.2 La investigación-acción***

La investigación-acción (del inglés *action research*) es un proyecto desarrollado por el propio profesor en el ejercicio de la enseñanza, frente a las investigaciones pilotadas por agentes externos. Como sucedía con los casos anteriores, también aquí existen diferentes denominaciones, como investigación en acción, investigación en el aula, investigación del

profesor, investigación crítica o investigación participativa, que resultan muchas veces equivalentes en la práctica. Latorre Beltrán (2009) las considera “una familia de actividades que llevan a cabo los profesionales del ámbito social, en nuestro caso profesionales de la educación, con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones” (p. 369).

Latorre Beltrán (2007), que recopila varias definiciones de diferentes expertos, define la investigación-acción como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24), es decir, “un diálogo entre la acción y la investigación” (p. 27). De esta forma, agrupa una serie de “estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio” (p. 23), las cuales están dirigidas al “desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo” (p. 23).

Para delimitar el sentido de la investigación-acción vamos a ver otras definiciones que ha recibido desde su origen en 1944 de la mano de Kurt Lewin. Precisamente este la define como “una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social y con el fin de que ambos respondieran a los problemas sociales principales de entonces” (citado en Martínez Miguélez, 2000, p. 28). Elliott (1993, p. 88), por su parte, lo acota al “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. En la investigación-acción –añade– “las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica”.

Entre las ventajas que enumeran algunos de estos autores encontramos su carácter participativo y colaborativo, ya que implica tanto a profesores como a alumnos; las sinergias entre teórica y práctica, al someter a la práctica ideas teóricas pero también teorizar a través de la práctica; y el carácter progresivo del proceso de investigación, que tiene un carácter cíclico mediante la consecución de procesos de planificación, acción, observación y reflexión.

Latorre Beltrán (2007) distingue tres modalidades que funcionan como grados de esta: la investigación-acción técnica, la investigación-acción práctica y la investigación-acción crítica o emancipadora, que algunos autores consideran como la única. La investigación-acción técnica es aquella en la que el profesor participa en trabajos diseñados por expertos, que son quienes fijan los propósitos y el desarrollo metodológico a seguir. Esta fue la que tuvo una mayor implantación durante sus orígenes. La investigación acción práctica aporta un protagonismo más activo y autónomo al profesor, permitiéndole que sea él quien fije el problema de la investigación y controle el proceso, aunque sea con la asistencia de investigadores externos, considerados colaboradores críticos. Por último, la investigación-acción crítica o emancipadora añade a esta última un interés transformador como proceso “práctico de acción y cambio”, de modo que “deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión” (p. 31).

Esta evolución ha favorecido asimismo que la investigación-acción, que se había restringido durante años al método cualitativo, se haya vinculado recientemente –e incluso identificado– con los métodos mixtos. Elliott (1990) y Sánchez Santamaría (2013) coinciden en que ante las limitaciones del positivismo, centrado en la explicación, y del interpretativismo, en la comprensión, el método mixto o socio-crítico reconoce el compromiso político de la investigación y tiene como objetivo la transformación social, en este caso, de las prácticas docentes, contando con todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, Elliott (1993) propone que la investigación educativa, y más concretamente la investigación-acción desde dentro –desarrollada por los propios profesores–, debe ser una palanca para el cambio educativo, rompiendo así las rígidas barreras entre teoría y práctica: la primera desarrollada por “un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas” (p. 63), y la segunda implementada por los docentes.

Para los profesores, el constructo de la “teoría” tiene dos componentes principales. En primer lugar, supone el alejamiento de su conocimiento y experiencia profesionales. En segundo, representa una amenaza a su conocimiento y categoría profesionales procedente de la comunidad universitaria. (p. 65)

De este modo, la investigación-acción –según la define Elliott– propone un cambio crucial en la relación teórica-práctica que permite al profesor construir teorías a partir de la práctica: “de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, pasa a considerar que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica” (Latorre Beltrán, 2007, p. 14).

La escuela del tercer milenio precisa de una enseñanza de calidad, pero no logrará tal objetivo si continúa siendo pasiva y libresca, erudita y poco crítica; si continúa siendo una escuela que ni motiva a aprender ni a investigar y transformar la realidad. Hoy día, el debate educativo se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento. (Latorre Beltrán, 2007, p. 10)

Martínez González (2007) identifica la investigación en la acción con la metodología socio-crítica o mixta, en la que el profesor experimenta en base a sus propias experiencias, reflexiones y necesidades; y especialmente con la investigación-acción crítica o emancipadora, que incorpora las ideas de la teoría crítica y la pragmática. En esta, tal como concluye Latorre Beltrán (2007), la investigación acción tiene como objetivo construir y formular alternativas de acción para mejorar las prácticas docentes.

Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias), a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven, así como ampliar el cambio

a otros ámbitos sociales. Se esfuerza por cambiar las formas de trabajar (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder). (p. 31)

Esto ha tenido una gran acogida en diversos ámbitos de “desarrollo del currículum, de la administración y organización educativa, de la mejora de los programas escolares, de la innovación de la enseñanza, de la formación y perfeccionamiento del profesorado, de la evaluación de necesidades educativas, etc.” (Martínez González, 2007, p. 35). Según esta autora, “el objeto fundamental de estudio es la práctica educativa, que incluye tanto comportamientos observables como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociadas para quienes la realizan” (p. 33).

La investigación-acción crítica permite así analizar, interpretar, predecir y actuar en el contexto y la realidad del aula desde dentro, es decir, desde la comunidad en la que radica el problema o el objeto de estudio, y protagonizada por los sujetos que forman parte de esta. Además permite conocerlo en profundidad y buscar alternativas de mejora desarrollando procesos de reflexión sobre esta situación para crear colectivamente un nuevo conocimiento. Por último, preocupa más la solución del problema que su generalización, por lo que se centra más en la búsqueda de resultados concretos para el contexto de estudio (como sucede en los métodos de investigación de campo y de casos) que en su extrapolación o validación científica, aunque sin renunciar necesariamente por ello a las técnicas cuantitativas.

Sánchez Santamaría (2013, p. 97) retoma las consideraciones de algunos de los principales investigadores (Sthenhouse, Elliott, Schön, Whitehead, Serón Muñoz, Lukas y Santiago) para entresacar las cualidades del profesor investigador. Entre estas, señala que es reflexivo, de forma que actúa como investigador y generador del cambio a partir de la práctica, y que negocia y comparte el diseño de la investigación con el resto de actores, como otros profesores y alumnos, lo que los integra en la acción educativa.

Por su parte, la investigación-acción es un proceso dinámico, flexible y dialógico, orientado a la mejora de la práctica y la teoría –entendidas como un todo–, e ideológica, porque no es neutral ni objetiva, sino que busca emanciparse, probar teorías particulares y generar conocimiento, lo que le permite cubrir espacios de comprensión de la realidad educativa no contemplados por el positivismo ni por el interpretativismo.

### ***13.1.2.3 La investigación en didáctica de la lengua y la literatura***

Mendoza Fillola (2003) señala que dentro de la didáctica de la lengua y la literaria nos encontramos con “un tipo de investigación científica muy especializada, cada vez menos dependiente de los supuestos teóricos de otras ciencias y cada vez más libre en la aplicación de diversos métodos de investigación” (p. 20). Así, distingue entre los métodos cuantitativos (experimentales y cuasi-experimentales), cualitativos, etnográficos, de investigación-acción, heurísticos y abiertamente de investigación. El mismo autor reconoce que las controversias entre los defensores de unas corrientes y otras, especialmente entre la investigación cuantitativa y la cualitativa, es una “polémica errónea y estéril” superada, por lo que apuesta por una selección de técnicas y, en la medida de lo posible, por su convergencia.

Respecto al objeto de la investigación, Mendoza Fillola (2003) encuadra las diferentes orientaciones en la didáctica de la lengua y la literatura en cinco grandes ámbitos de investigación:

a) La investigación centrada en procesos, referida a los aspectos cognitivos de los procesos de comprensión y expresión, especialmente en la adquisición y aprendizaje lingüístico tanto de la primera lengua, como de segundas lenguas o lenguas extranjeras, y en la formación y adquisición de la competencia literaria, además de la creación del hábito lector o aspectos de la producción creativa.

b) La investigación centrada en la metodología, que se dirige a la evolución metodológica en la enseñanza de la lengua y la literatura, así como en el seguimiento de problemáticas específicas en la aplicación, o en el desarrollo de estrategias y técnicas didácticas.

c) La investigación centrada en contextos, dedicado especialmente al estudio de los usos lingüísticos durante el proceso de aprendizaje o a las interacciones que se producen en este ámbito, así como a la formación integral de los estudiantes de varias lenguas, las peculiaridades e interferencias en contextos de lenguas en contacto o a la interacción y al discurso en las clases de lengua extranjera.

d) La investigación centrada en creencias tienen como objetivo analizar las presunciones de profesores y alumnos sobre la lengua o la literatura, o las que se encuentran implícitas en el propio currículo o los manuales de texto.

e) Por último, la investigación centrada en contenidos trata de valorar las aportaciones que estos tienen para la comunicación lingüística o la educación social, cultural y literaria del alumno analizando, por ejemplo, la integración, actualización y adecuación de estos tanto en relación a aspectos del discurso (coherencia y cohesión textual, la progresión temática, el estilo, etc.) o del canon literario.

El método de investigación-acción se relaciona especialmente con los tres primeros ya que, según señala el autor, permite la “elaboración y evaluación de una propuesta concreta de intervención didáctica” (2003, p. 20). En este sentido, Mendoza Fillola concluye que la investigación puede encontrar “alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, basadas en la teoría de la recepción y la intertextualidad” o explorar “el potencial didáctico de la literatura en el aprendizaje de la L2” (2003, p. 21).

Mendoza Fillola, (1998) sostiene además que el profesor de lengua debe alejarse del modelo tradicional y apostar por la reflexión y la investigación en el aula convirtiéndose en un “profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica” (p.



249). Un planteamiento que transforma al profesor de lengua y literatura en un investigador socio-crítico, la clase de lengua en un laboratorio o escenario de la aplicación de la experimentación y al alumno en un sujeto constante de observación pero también de innovación, como parte necesariamente activa del proceso de reflexión crítica. En este sentido, López Valero y Encabo Fernández (2013) señalan que el aula de lengua y/o literatura debe convertirse en escenario para la aplicación de métodos de investigación y en un contexto para “la observación atenta y el estudio de los procesos de aprendizaje que permitan la innovación en la práctica docente” (capítulo 1.4, párrafo 16).

Ruiz Bikandi (2011b) añade que resulta necesaria una constante dedicación al análisis de la práctica docente, la investigación e innovación docente porque la enseñanza es un proceso complejo en el que convergen numerosos factores además de los contenidos, entre los que cita “el modo de acercar el objeto de enseñanza, la representación que el aprendiz se haga del sentido y la función del saber de Lengua y Literatura, el clima del aula o las relaciones” (p. 7).

La reflexión y la sistematización de su quehacer en relación con todos ellos llevarán, a quien enseña, a identificar problemas y a adoptar soluciones que deberá, de nuevo, revisar de manera sistemática y crítica. En función de las circunstancias concretas, esas soluciones toman la forma de técnicas de intervención, de proyectos o de secuencias didácticas. (Ruiz Bikandi, 2011b, p. 7)

### **13.2 La elección del método de investigación**

Según Díaz Barriga (2014), “la palabra método tiene su origen en el término camino” (p. 53) por lo que la elección del método conlleva establecer la vía de indagación. No obstante el mismo autor considera que el camino o medio viene determinado por diversos factores, como el contexto en el que se encuentra, la delimitación del tema, el objeto de la investigación, la confirmación de los recursos con los que cuenta y, el más importante, la meta.

En nuestro caso, la condición del doctorando como profesor de Literatura española en la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia no solo determinó el problema de esta investigación –que fue la enseñanza de la literatura española en un contexto AICLE–, los elementos que la formaban –como el tiempo, los alumnos, o el currículo–, y el objetivo –que fue el diseño y análisis de una propuesta de mejora en la enseñanza de la literatura española–, sino también el marco metodológico de la investigación, al que nos referimos en primer lugar.

### 13.2.1 Investigación-acción crítica

Este proyecto de investigación se dirigió a analizar y, en la medida de lo posible, a construir y formular una alternativa de acción que permitiera comprender y mejorar las prácticas educativas en el aula, tal como propone Stenhouse (1998). Esta investigación se desarrolló por el profesor –y no por personas externas al objeto de estudio–, que asumió el rol de investigador, según propone la investigación-acción práctica (Latorre Beltrán, 2007 y 2009), con la asistencia de supervisores o colaboradores críticos.

El profesor-investigador ejerció un papel reflexivo generador del cambio a partir de la práctica, diseñando una propuesta didáctica alternativa con la complicidad necesaria de otros profesores y alumnos, necesarios para someterla a análisis Sánchez (Santamaría, 2013). Se reconoce a su vez el carácter ideológico de la investigación, que estuvo dirigida a emanciparse de la práctica educativa anterior y buscar nuevas soluciones innovadoras, prácticas y teóricas. Nos encontramos por tanto ante una modalidad de investigación-acción crítica o emancipadora (Latorre Beltrán, 2007).

La investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de

estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica. (Martínez Miguélez, 2000, p. 31)

El proyecto de investigación-acción siguió las etapas que propone Latorre Beltrán (2007). En primer lugar buscamos la implicación de observadores externos o colaboradores críticos, como el propio tutor de la tesis, el Dr. Juan de Dios Villanueva, profesor del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; una colaboradora del centro de trabajo, la profesora Monika Zwierzyńska-Pióro, coordinadora de la sección bilingüe de español del liceo José Martí; y otra perteneciente al programa de secciones bilingües de español, la Dra. Margarita Rosell Saco, asesora de la Consejería de Educación de España en Polonia y encargada de los grupos de trabajo de ELE y Literatura. Además, para el análisis estadístico de los datos contamos con la colaboración del Dr. Daniel González González, profesor del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Así mismo, obtuvimos el consentimiento de la dirección del centro y de los padres de los alumnos participantes en la investigación, así como la implicación de estos y otros estudiantes, a los que acudimos en varias ocasiones para pilotar y calibrar los instrumentos de recogida de datos.

A continuación pusimos en marcha el plan de acción partiendo de una idea general sobre la enseñanza de la literatura española, que se fue concretando con la identificación de un problema y la realización de un diagnóstico y la revisión documental de este. En nuestro caso, el problema se centró en el proceso cognitivo de formación y adquisición de la competencia literaria por lo que, siguiendo a Mendoza Fillola (2003), se trató de una investigación centrada en procesos. Según Stenhouse (1998), el “currículum ha de ser puesto a prueba por estudiantes y profesores, y no los estudiantes y los profesores por este”, (p. 109):

Profesores y alumnos se hallan en el aula y por eso están en posesión del laboratorio de la investigación educativa. El currículum constituye una especificación del procedimiento experimental de la investigación en la acción en clases y escuelas. El currículum es una hipótesis o conjetura y su adopción debe ser una tentativa benévola de refutarla. Profesores y alumnos son los evaluadores cruciales y, si pueden evaluar las ideas aportadas en el currículum más que su encarnación en este, entonces pueden trascender la evaluación y llegar a la investigación. (p. 110)

Posteriormente planteamos la acción o propuesta alternativa de mejora, que es el centro del proceso –tal como señala Latorre Beltrán (2007)–; así como las hipótesis de acción dirigidas a contrastar su impacto y la metodología para su observación y análisis.

La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión. Debemos considerar la observación como una realidad abierta, que registra el proceso de la acción, las condiciones en las que tiene lugar, y sus efectos, tanto previstos como imprevistos. (p. 47)

La observación –a la que dedicamos la tercera parte de esta tesis– nos permitió controlar y registrar el impacto de esta propuesta alternativa mediante el uso de técnicas de recogida de datos propias de la opción metodológica adoptada para garantizar juicios razonablemente válidos sobre las evidencias y los resultados obtenidos.

Por último, se llevó a cabo el análisis, la interpretación y la reflexión de los datos –que es la cuarta y última parte de esta tesis–, con lo que se dio paso a la elaboración del informe y a las conclusiones sobre el problema, así como a las propuestas de futuro dejando abierta la posibilidad de iniciar un nuevo ciclo de la espiral. Según Latorre Beltrán (2007), por análisis o reflexión “se entiende un conjunto de tareas –recopilación, reducción, representación,

validación e interpretación– dirigidas a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (p. 83). De esta forma –añade el autor– podemos teorizar o abstraer información sobre la realidad investigada, la cual debemos conceptualizar y expresar para facilitar su conservación y comunicación. A diferencia de la fase de observación, que se encuentra más sistematizada, esta se caracteriza por su singularidad, si bien existen procedimientos que facilitan su correcto desarrollo, como la reducción, codificación, categorización, disposición, representación y validación de la información.

### 13.2.2 Método mixto

La investigación-acción crítica en el aula se ha asociado tradicionalmente al uso de técnicas cualitativas, especialmente porque la limitación de la muestra extraída del aula hacía cuestionable la comprobación empírica. Sin embargo, la evolución que han experimentado en los últimos años las corrientes pragmáticas y socio-críticas, desde un punto de vista teórico, y el método mixto, en la práctica investigadora –caracterizadas unas y otras por su carácter emancipatorio y transformativo–, ha abierto la puerta a la mezcla de técnicas cuantitativas y cualitativas, como hemos hecho en esta investigación.

En esta línea, apostamos por asumir aquellas estrategias y técnicas que se consideraron más adecuadas en cada caso, sin rechazar ninguna de ellas. Así mismo, siguiendo a Hernández Sampieri (2010b) y a Ponce (2011 y 2014), tuvimos en cuenta las fortalezas y debilidades que presenta el método mixto. La combinación de ambas técnicas nos permitió triangular los datos extraídos por una y por otra para enriquecer la interpretación, aumentando así la consistencia y certidumbre de las evidencias y reduciendo las debilidades potenciales de cada una. Este método mixto nos sirvió a su vez para contestar a un espectro más amplio y completo de preguntas de investigación, formuladas en nuestro caso como hipótesis de acción; y aumentó los niveles de control para evitar que pasasen desapercibidas cuestiones relevantes sobre el

problema, alcanzando “un conocimiento más completo, holístico e integral para informar a la teoría y a la práctica”, Hernández Sampieri (2010b, p. 11).

Entre los inconvenientes o debilidades, se asumió el incremento del coste de tiempo y recursos que suponía desarrollar e integrar ambos métodos, y se evitó caer en los fundamentalismos que conllevan cada uno. Así, en cuanto al uso de técnicas cuantitativas, se huyó del sentido utópico de dotar a las ciencias sociales de un carácter empírico reconociendo la diversidad de la realidad del aula, pero también, respecto a las técnicas cualitativas, se eludieron las conclusiones excesivamente subjetivas. Por último, para compensar la incertidumbre epistemológica sobre los principios y fundamentos que amparan el método mixto debido a la escasa literatura existente, se tomaron como referencia otros proyectos educativos realizados durante los últimos años y meses que siguieron este método mixto, pero también otros estudios encuadrados en el marco de la investigación-acción o que optaron por métodos cuantitativos y cualitativos.

En cuanto al tipo de diseño mixto escogido para nuestro proyecto, teniendo en cuenta las características de la investigación-acción en la que se enmarca y la propuesta de educación literaria basada en canciones que desarrolla, se optó por un diseño transformativo –según lo denominan Hernández Sampieri y otros (2010a), aunque otros autores lo llaman diseño transformador– que permite poner a prueba una perspectiva teórica. Este nos permitió en nuestro caso analizar el impacto de la propuesta de mejora de educación literaria basada en canciones, diseñada a partir de la teoría del aprendizaje significativo y de la intertextualidad del lector.

La perspectiva teórica, como indica Creswell (2009a), guía en el diseño transformativo todo el proyecto, desde la definición y el diagnóstico del problema, pasando por la recolección y análisis de los datos, hasta la interpretación y reflexión sobre los resultados.

This perspective can be based on ideologies such as critical theory, advocacy, participatory research, or a conceptual or theoretical framework. This perspective is reflected in the purpose or research questions of the study. It is the driving force behind all methodological choices, such as defining the problem, identifying the design and data sources, analyzing, interpreting, and reporting results. The choice of a concurrent model, whether it is triangulation or embedded design, is made to facilitate this perspective. (p. 215)

Según Creswell (2009a) y Hernández Sampieri y otros (2010a), el diseño transformativo puede concretarse mediante un modelo secuencial y/o concurrente. En nuestro caso partimos de un diseño transformativo secuencial (DITRAS), con una intervención previa de recogida y análisis de datos cualitativos y cuantitativos; que nos aportó la información necesaria para desarrollar el núcleo de la investigación, el cual se desarrolló mediante un diseño transformativo concurrente (DISTRAC) –otros autores lo traducen como diseño concurrente transformador– donde los datos se recogieron de forma paralela para integrarlos durante su evaluación. A pesar de que en esta fase algunos datos se recogieron después de otros (primero se realizó el análisis cuasi-experimental, después la valoración del programa por parte de los alumnos y por último la validación de la propuesta didáctica con otros grupos), ninguno de estos asentó sobre los resultados obtenidos en los otros. En palabras de Creswell (2009a):

In a concurrent triangulation approach, the researcher collects both quantitative and qualitative data concurrently and then compares the two databases to determine if there is convergence, differences, or some combination. Some authors refer to this comparison as confirmation, disconfirmation, crossvalidation, or corroboration. (p. 213)

Según Creswell (2009a), el diseño concurrente puede concretarse a su vez por un diseño de triangulación o anidado, una diferencia que consideramos más gradual que absoluta, puesto que distingue aquellos casos en los que una de las técnicas tiene más peso que la otra. En la

intervención central de nuestra investigación optamos por un diseño anidado, porque unas de estas –en nuestro caso las cuantitativas–, dominaron y guiaron el proyecto, mientras que las otras –los cualitativas–, quedaron anidadas a estas. Este modelo se utilizó para aumentar la perspectiva sobre los datos recogidos, describir aspectos difíciles de cuantificar o probar, dar mayor validez interna al estudio y recoger la percepción que tenían los alumnos que formaron parte de este. Coincide así con lo que Guzmán Arredondo (2014) denomina el diseño experimental incrustado, que considera “la variante más común del diseño incrustado” (p. 27), en el que se da prioridad a las técnicas cuantitativas propias del experimento mientras que las cualitativas son secundarias.

La última intervención en el aula, que denominamos intervención posterior, consistió en un segundo ciclo del proceso de investigación-acción, en el que se recabaron datos de una muestra diferente mediante la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para poder confrontarlos después los datos obtenidos en la intervención central.

Para terminar se interpretaron todos estos datos analizando no solo las inferencias que se derivaron de cada uno de los dos métodos, sino también las metainferencias que se produjeron como resultado de la mezcla de ambos, cerrando así este ciclo de investigación-acción con el objetivo de arrojar luz tanto sobre el problema detectado como sobre la propuesta de mejora diseñada y aplicada en relación a la propuesta convencional.

A continuación representamos este proceso en la figura 8 donde –siguiendo la tipología propuesta por Creswell (2009a)– las abreviaturas “cuan” y “cual” simbolizan “cuantitativo” y “cualitativo” respectivamente, las mayúsculas indican mayor peso o prioridad que las minúsculas, los signos “/” y “+” indican que se sigue una recolección y análisis de datos secuencial y concurrente respectivamente, y el uso de paréntesis que una de las técnicas se encuentra anidada en la otra.



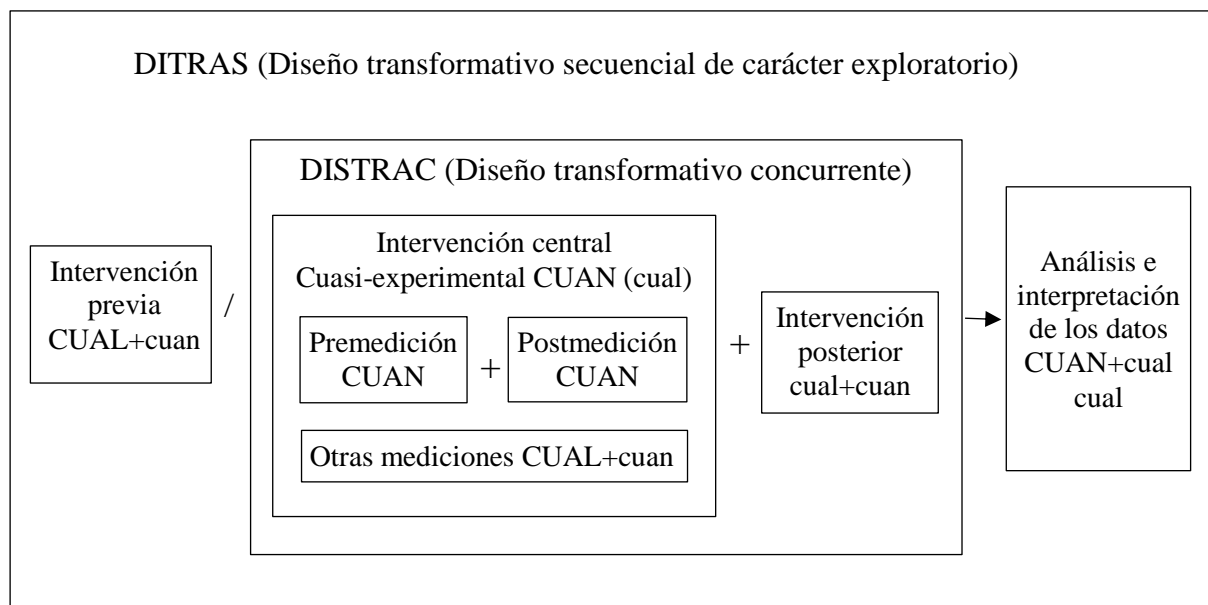


Figura 8. Mapa conceptual de nuestra investigación-acción según el método mixto.

Este diseño transformador, que combinó el modelo secuencial y concurrente –con un modelo experimental anidado en la intervención central– nos permitió triangular, contextualizar, ampliar y complementar los datos obtenidos desde perspectivas variadas para reducir el grado de incertidumbre que hubiera supuesto obtener datos de un solo tipo, además de compensar algunas debilidades, como el limitado tamaño de la población de estudio.

Antes de pasar a la descripción de la observación, hacemos un breve repaso de las referencias tomadas para construir e implementar las técnicas y los procedimientos de recogida de datos utilizados, tanto de la todavía breve tradición de la metodología mixta, como de trabajos teóricos y prácticos vinculados con este, pero que han seguido exclusivamente técnicas cuantitativas y cualitativas, dado que la anterior es una mezcla de ambas.

### 13.2.2.1 Técnicas mixtas

El método mixto cuenta todavía con una escasa literatura debido su corta historia, a pesar de ser cada vez más frecuente. La bibliografía se reduce gradualmente si nos centramos en el

ámbito educativo y más aún si nos limitamos a los trabajos enmarcados en una investigación-acción, es decir, desarrollados por los propios profesores en el aula. Para guiar nuestro estudio partimos de algunas obras de referencia sobre métodos mixtos en investigación social, como Tashakkori y Teddlie (1998), Onwuegbuzie y Leech (2006), Creswell (2009a), Hernández Sampieri (2010a); y más concretamente en investigación educativa, como Pereira Pérez (2011), Ponce (2011 y 2014), Díaz López (2014) y Guzmán Arredondo (2014).

Además de la teoría, también tomamos como referencia otros proyectos centrados en educación que siguen el método mixto, como Christ (2007) y Cameron (2009). Otros ejemplos fueron el de Arce Olivares (2012), que sigue un diseño transformativo concurrente (DISTRAC), y algunos modelos hipotéticos de Hernández Sampieri y otros (2010b) y Ponce (2014). Un trabajo que cumple todos estos requisitos, es decir, que sigue la metodología mixta y se encuadra en una investigación-acción, fue el desarrollado –casi de forma paralela a este– por Conrado Torres (2015), y que sirvió para contrastar nuestra apuesta metodológica.

Creswell y Plano Clark (2011) repasan otras investigaciones mixtas realizadas en los últimos años y recogen diversos ejemplos representativos en el ámbito de la educación, junto a otras áreas como la salud y la sociedad. Concretamente incluye como “apéndice B” (pp. 287-300) el estudio de Ivankova y Stick (2007) sobre la persistencia de los estudiantes en un programa de doctorado en liderazgo educativo en educación superior, que también se consultó a lo largo de este trabajo para cotejar la triangulación que hace de técnicas cuantitativas y cualitativas. Otro ejemplo de método mixto en educación que aparece citado en esta última obra, y que también se tomó como referencia por su relación directa con la enseñanza de la lengua y la literatura, fue el de Meijer, Verloop y Beijaard (2001), centrado en la enseñanza de la comprensión lectora.

### ***13.2.2.2 Técnicas cuantitativas***

A lo largo de la investigación utilizamos técnicas cuantitativas en distintos momentos de la investigación-acción para lo que tomamos como referencia manuales y capítulos específicos de investigación social (Campbell y Stanley, 1995; D'Ancona, 2001; Shadish, Cook y Campbell, 2002; Creswell, 2009a; y Hernández Sampieri y otros, 2010a) y de educación (Etxeberría Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005; Martínez González, 2007; y Bisquerra Alzina, 2009). Además, también se tuvieron en cuenta algunos trabajos prácticos realizados dentro del paradigma cuantitativo para el desarrollo y puesta en práctica de las técnicas de recogida y análisis de datos correspondientes.

Así, se manejaron trabajos como el de Yepes Espinosa (2013), sobre la vinculación entre las prácticas didácticas experimentales y la motivación; algunos de los ejemplos incluidos en Roa Venegas y Herrera Clavero (2011) referidos a la evolución competencial de los alumnos en distintas materias o las tesis de Villanueva Roa (2000) sobre las aportaciones en didáctica de la lecto-escritura en neolectores adultos a partir de textos significativos, y Martínez Celis (2013) sobre el desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Las técnicas cuantitativas se usaron dentro de nuestro proyecto en la intervención previa, con el objeto de medir los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre las preferencias musicales de los alumnos, y en la intervención posterior para ponderar la valoración de los alumnos sobre distintos aspectos de las propuestas didácticas. No obstante, tuvo su mayor trascendencia en el desarrollo de la intervención central, que se materializó mediante un cuasi-experimento incrustado para comparar el comportamiento de dos grupos, a los que se administró respectivamente la propuesta didáctica convencional y la alternativa o de mejora. Para ello se siguió un diseño de grupo de control no equivalente, partiendo de las indicaciones de Campbell y Stanley (1995), aunque filtradas por las aportaciones de autores posteriores:

Uno de los diseños experimentales más difundidos en la investigación educacional comprende un grupo experimental y otro de control, de los cuales ambos han recibido un pretest y un posttest, pero no poseen equivalencia preexperimental de muestreo. Por lo contrario, los grupos constituyen entidades formadas naturalmente (como una clase, por ejemplo) tan similares como la disponibilidad lo permita, aunque no tanto, sin embargo, que se pueda prescindir del pretest. La asignación de X a uno u otro grupo se supone aleatoria y controlada por el experimentador. (p. 93)

### ***13.2.2.3 Técnicas cualitativas***

Las técnicas cualitativas se usaron también en diversos momentos de la investigación, para cuyo caso partimos de manuales de investigación social (Corbetta, 2007; Creswell, 2009a; y Hernández Sampieri, 2010a), educativa (Sandín Esteban, 2003; Martínez González, 2007; Bisquerra Alzina, 2009; y Nieto Martín 2010) y en investigación-acción, como Elliott (1990 y 1993), Martínez Miguélez (2000), Latorre Beltrán (2007 y 2009) o Sandín Esteban (2010). En este caso también tomamos como referencia algunos estudios cualitativos anteriores centrados en educación, como Merriam (1998), Denzin y Lincoln (2005), Nastasi y Schensul (2005) y Leech y Onwuegbuzie (2007).

El campo de la etnografía en el área de la educación, lo que se denomina etnografía escolar o educativa, queda delimitado por el contexto académico. De ahí que algunos autores consideren que esta surge como “consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía” (Serra, 2004, p. 166), o que “no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (Velasco Maíllo y Díaz de Rada Brun, 2006, p. 10). Por su parte, otros autores la califican como una micro-etnografía “centrada en el análisis detallado de eventos educativos de cualquier tipo

y que permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños” (Bisquerra Alzina, 2009, p. 298-299).

Si el investigador etnográfico debe realizar un proceso de integración para mimetizarse con la población de estudio para conocer las características antropológicas de la cultura de una comunidad; en el caso de la etnografía escolar el profesor debe conciliar la observación participante con la reducción de la “paradoja del observador”, tal como señala Cambra (1994), para que su implicación externa no contamine los resultados ni le haga perder la capacidad de extrañamiento necesaria para poder reconstruir esa realidad. Solo así, la etnografía escolar permite conocer a los estudiantes a través de sus valoraciones directas y la interpretación de las observaciones realizadas.

En etnografía escolar también es importante la descripción reflexiva con carácter holista, lo cual supone para el etnógrafo la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos y organizaciones con su entorno socio-económico, físico y simbólico de modo holístico. (Álvarez Álvarez, 2011, p. 269)

El primero de los casos en que usamos técnicas cualitativas fue en la intervención previa con el objeto de definir el problema de la investigación, mediante la realización de grupos de enfoque y cuestionarios con preguntas abiertas, todos ellos durante el segundo semestre del curso 2012/13. Posteriormente, aunque todavía dentro de esta intervención previa, se administraron a los alumnos cuestionarios con preguntas abiertas sobre sus gustos musicales y los lugares y medios habituales donde escuchaban música, unos datos que sirvieron de base para el diseño de la propuesta de educación literaria basada en canciones.

También se usaron técnicas cualitativas en otros momentos de la investigación-acción. Al comienzo de la intervención central, en el curso 2013/14, se tomaron datos de forma anidada o incrustada al diseño cuasi-experimental para conocer el nivel socio-cultural de los alumnos y

el uso de las nuevas tecnologías. Durante esta fase se mantuvo una observación sistemática mediante un listado de control y un anecdotario en los que se registraron algunos comportamientos y respuestas de los alumnos.

Las técnicas cualitativas se retomaron al final de la intervención central con cuestionarios para conocer la valoración de los alumnos sobre el uso de las canciones en la enseñanza de la literatura. Por último, durante el curso 2014/15, se implementó la propuesta de educación literaria basada en canciones en el mismo curso pero con otros alumnos, a modo de nuevo ciclo, y se volvieron a tomar datos cualitativos y cuantitativos para su validación.



TERCERA PARTE. OBSERVACIÓN  
DE LA ACCIÓN





## FASE 1. INTERVENCIÓN PREVIA

### 14. Diseño exploratorio secuencial

La intervención previa tuvo como objetivo recabar datos descriptivos que permitieran identificar, interpretar y contextualizar el problema de la investigación. Para ello se usaron dos instrumentos de recogida de datos: grupos de enfoque o discusión y un cuestionario semiestructurado sobre gustos musicales. Ambos se desarrollaron durante el segundo semestre del curso 2012/13, y sus resultados nos sirvieron de base para el diseño de la intervención central y de la intervención posterior, lo que hemos considerado el núcleo de la investigación. Esta intervención previa contó por tanto con un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) de carácter esencialmente cualitativo, que según Hernández Sampieri y otros (2010a), es una intervención previa de recogida y análisis de datos que aporta la información necesaria para desarrollar el núcleo de la investigación.

Los grupos de enfoque tuvieron como objetivo detectar y analizar los principales problemas de estos alumnos en el aula de Literatura española, reconociendo que algunos serían específicos de ellos o de su contexto del aprendizaje AICLE, pero que otros podrían ser atribuibles a la enseñanza de la literatura, como nos permitió contrastar el diagnóstico y el análisis exploratorio paralelo. Estos grupos permitieron plantear también algunas alternativas de mejora desde el punto de vista de los alumnos. Los cuestionarios se dirigieron asimismo a recabar información sobre los gustos musicales de los alumnos de cara al diseño de una propuesta alternativa basada en las canciones, mediante un proceso abierto y progresivo como sucede habitualmente con las técnicas cualitativas.

El análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. Recolección de información y análisis de datos son operaciones que marchan de la mano y se retroalimentan mutuamente. Así, en el transcurso de la observación participante, de las entrevistas en profundidad, el investigador va siguiendo la pista a los temas que van emergiendo, va leyendo sus notas de campo y desarrollando conceptos y proposiciones para ir dando sentido a sus datos. A medida que avanza la investigación, va focalizando mejor su atención, formulando preguntas directivas, controlando las historias de los informantes y siguiendo aquellos episodios o relatos que intuye serán ricos en información significativa. Asimismo, al final de la etapa de recogida de información, no sólo se ha recolectado datos, sino que también se han ido estableciendo hipótesis que empiezan a sugerir explicaciones acerca de lo que está sucediendo en el contexto observado. (Aravena y otros, 2006, pp. 80 y 81)

Tanto esta intervención previa como el análisis teórico del problema, nos sirvieron para plantear las dos primeras hipótesis de acción:

*-¿Cuáles son los principales factores negativos o dificultades que hallan nuestros alumnos en la materia de Literatura española?*

*-¿Cómo hacer la enseñanza de la literatura más significativa y, por tanto, más comprensible y motivadora para ellos?*

En estas, o mejor dicho, en sus respuestas, se asentó el diseño de la propuesta alternativa de mejora de educación literaria basada en canciones.

## 15. Grupos de enfoque

Los grupos de enfoque o de discusión se desarrollaron a lo largo de cuatro sesiones con los tres cursos de la sección bilingüe de español del liceo José Martí de Varsovia, a los cuales se impartía la asignatura de Literatura española. Todos ellos se encontraban desdoblados, de modo que el curso 1H contaba con 31 alumnos, en dos grupos de 16 y 15 alumnos cada uno; el curso 2H con 29 alumnos, en dos grupos de 15 y 14; y el curso 3H con 26 alumnos con dos grupos de 13 alumnos en cada uno. De modo que en total contamos con 86 alumnos.

Las sesiones tuvieron lugar la tercera y cuarta semana de febrero, después de las vacaciones de invierno. El objetivo de la primera sesión fue identificar los principales factores negativos de la materia para los alumnos durante ese curso, que se había impartido siguiendo el material de la *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (López González y otros, 2011) y mediante una secuenciación cronológica de las unidades, que era la que se había llevado a cabo durante los cursos inmediatamente anteriores en el liceo. Dado que este orden era obligatorio para los cursos 3H y 2H, puesto que ya habían estudiado parte de la materia, se consideró apropiado mantenerlo también en el curso 1H.

Los grupos de discusión se desarrollaron siguiendo un planteamiento semiestructurado y flexible que permitiera recoger información subjetiva pero precisa sobre los problemas planteados en las clases de literatura. Para ello, se realizó un entrenamiento del investigador-moderador con algunos alumnos y se trató de generar un ambiente de confianza y cierta empatía para favorecer la fluidez de la conversación. Con el objetivo de crear un clima distendido no se usó ningún medio de grabación audiovisual y se fue tomando nota de las respuestas más significativas.

Para facilitar la participación de los alumnos se planteó el debate en un sentido positivo y se insistió en que el objetivo final no era realizar una crítica sobre la materia, sino identificar dificultades y generar alternativas de mejora, por lo que se hizo hincapié en aquellos aspectos que fueran más susceptibles de ello. Con el objeto de reducir el grado de reactividad las sesiones se desarrollaron dentro del horario lectivo, con una duración de 30 minutos, y dio la posibilidad de no participar a aquellos alumnos que no lo desearan, ofreciendo como alternativa tener tiempo libre controlado, ya que de lo contrario se consideró que sus apreciaciones podrían estar distorsionadas, reduciendo el nivel de fiabilidad de la prueba, según señalan Hernández Sampieri y otros (2010a). De este modo, finalmente quedaron un total de 54 alumnos, repartidos en grupos de entre siete y once participantes por clase.

Para rebajar el nivel de incertidumbre sin caer en una excesiva rigidez se diseñaron sesiones semiestructuradas y secuenciales, de forma que la información obtenida en cada sesión sirviera para diseñar las siguientes:

La primera reunión se planteó como un foro participativo y reflexivo acerca de los factores de la asignatura que les resultaban más difíciles o negativos, por lo que se pidió a los alumnos que aportaran sus opiniones. Se descartaron aquellas cuestiones ajenas a la materia, ya estuvieran relacionadas con el liceo en general o con la sección bilingüe de español en particular, y se fueron anotando aquellas que más consenso suscitaban, tratando de no dejar fuera ninguna. Algunos alumnos aludieron a su falta de motivación intrínseca, con afirmaciones como “la literatura no me sirve para nada”, “no me interesa la literatura” o “no me gustan los autores españoles”, pero también a la falta de motivación externa, debido a la escasa valoración que esta materia tenía en su currículo. Además, algunos alumnos reconocieron que la mayor parte del tiempo desconectaban de la clase y hacían otras cosas, unas veces porque no seguían el hilo de clase y otras porque se sentían incapaces de comprender las obras, con afirmaciones como “es tan difícil que sé que no puedo comprenderlo aunque quiera”.

Otros alumnos manifestaron una opinión más positiva sobre la materia, pero también aludieron a la dificultad de las obras, la baja comprensión de los textos y a la escasa o nula conexión con sus gustos e intereses, con expresiones como “son obras muy difíciles”, “me pierdo y no consigo seguir las obras”, “no entiendo el significado de las palabras ni lo que quiere decir el autor”, “son obras muy antiguas”, “son temas pasados de moda”, “no sé por qué no leemos obras más actuales” o “para mí no tienen sentido estas obras”.

Los alumnos con una opinión más favorable hacia la materia coincidieron en considerar el comportamiento disruptivo de algunos compañeros como el principal factor negativo. No obstante, ellos también mostraron preferencia por las obras literarias actuales y reconocieron la dificultad que conllevaba la comprensión de los textos clásicos, especialmente para los alumnos con un menor interés y/o nivel de español, con expresiones como “no me extraña que no lo entiendan, porque a veces yo tampoco lo entiendo” o “son muy diferentes a las obras polacas” y se mostraron a favor de introducir más textos actuales y comprensibles para ellos, así como adaptaciones literarias, pero también fílmicas o musicales con afirmaciones como “podríamos leer más textos actuales”, “prefiero ver las películas sobre las obras” o “se entienden mejor las canciones sobre los textos que los originales”.

Tras esta primera sesión y una vez recogidas las reflexiones de los seis grupos, se realizó un proceso de reducción, categorización y dosificación de la información siguiendo a Rodríguez Gómez y otros (1999), Sandín Esteban (2003), Martínez González (2007), Cortés Gómez (2008), Hernández Sampieri y otros (2010a) y Ruiz Olabuenaga, J.I. (2012), entre otros.

De este modo redujimos los datos recogidos a una serie limitada de categorías con el objetivo de poder manejarlos, operar con ellos y triangularlos con los datos cuantitativos recogidos. Para ello partimos de la información que consideramos relevante para nuestra investigación y la categorizamos, es decir, los dividimos y unificamos en categorías de análisis

a partir de factores análogos o semejantes, creando de este modo unidades conceptuales de sentido, en los que se englobaron todos los fenómenos registrados.

La categorización puede desarrollarse antes o después de realizar el grupo de enfoque. En nuestro caso optamos por la segunda opción, para establecerlas a partir de la información obtenida en las sesiones, si bien estas categorías fueron utilizadas como punto de partida de una nueva sesión. Con estas observaciones y los antecedentes recogidos en el diagnóstico teórico del problema y en la práctica docente elaboramos una lista de los factores y conflictos más frecuentes para los alumnos en la clase de Literatura española. Por último, los fuimos unificando, dosificando y concretando en unos conceptos coherentes con el marco teórico analizado y los traducimos a expresiones sencillas que representaran de una forma adecuada todas las ideas incluidas en estas.

La reducción de los datos nos permitió establecer diez categorías abstractas que agrupamos en tres bloques. Uno referido a los contenidos y la competencia literaria de los alumnos (*Dificultad de la materia, Falta de comprensión de las obras, Densidad de los contenidos, Falta de conexión de los contenidos con su realidad*); otro sobre el proceso de instrucción (*Explicaciones poco comprensibles, Exceso de teoría frente a práctica, Falta de elementos audiovisuales*); y un último respecto a la actitud de los alumnos (*Falta de motivación, Actitud disruptiva de algunos alumnos, Escaso tiempo de dedicación*).

En una segunda sesión se presentaron a los alumnos estos diez factores, contextualizando cada uno de ellos en el contexto de la sesión anterior, y se les pidió que eligieran por orden los tres que, según su opinión, más les habían dificultado el seguimiento de la materia (ya fuera por su dificultad, distanciamiento, desinterés, etc.), dando la opción de poner otro factor en caso de que así lo consideraran.

La categorización de los datos nos permitió ordenar estos patrones recurrentes según la percepción de los alumnos. El principal factor negativo de la materia para estos fue la *Falta de*

*comprensión de las obras literarias*, que fue elegido en primer lugar por 29 alumnos, repartidos de la siguiente forma: 14 en el curso de 1H, cuando se estudia la literatura medieval y renacentista; 11 en el curso de 2H, en el que se estudia desde la literatura barroca hasta el modernismo, y 4 –un número sensiblemente inferior a los otros dos grupos– en 3H, centrado en la literatura del siglo XX. Un total de 42 alumnos lo situaron entre los dos primeros factores y 51 lo escogieron entre los tres.

El segundo factor negativo más relevante para los alumnos fue la *Falta de motivación*, elegido en primer lugar por 11 alumnos, entre los dos primeros por 33 y entre los tres por 45, repartidos de una forma homogénea entre todos los grupos. En este caso nos encontramos por tanto con un conflicto de naturaleza emocional o afectiva, más que cognitiva o competencial, como sucedía en el caso anterior.

En tercer lugar quedó la *Falta de conexión de los contenidos con su realidad*, que resultó escogido por 8 alumnos en primer lugar, por 26 entre los dos primeros y por 36 entre los tres, con una mayor relevancia para los cursos inferiores, como sucedía en el primer factor. Estamos así ante un conflicto de naturaleza socio-cultural, ya que el alumnado sufre la desconexión entre los contenidos académicos del aula y su vida fuera del aula.

El resto de factores más elegidos por orden fueron, aunque con menor consenso que estos tres primeros, los siguientes: la *Dificultad de la materia*, la *Actitud disruptiva de algunos alumnos*, la *Densidad de los contenidos*, las *Explicaciones poco comprensibles*, el *Exceso de teoría frente a la práctica* y el *Escaso tiempo de dedicación*. También se añadieron algunos otros factores, aunque todos con escasa representación.

La tercera sesión con cada uno de los grupos se destinó a que los alumnos exploraran y propusieran ideas para hacer más comprensible y motivante la materia, partiendo para ello de los factores negativos advertidos por ellos. A lo largo de estas, los alumnos fueron discutiendo y agrupando sus propuestas de mejora.



Una de las proposiciones más recurrentes en todos los grupos fue la proyección de más elementos audiovisuales: fragmentos de películas, documentales y entrevistas que presentaron los autores, sus obras y su época de una forma más distendida. La idea alcanzó cierta unanimidad si bien también se registraron opiniones contrarias de algunos alumnos por la dificultad que suponía comprenderlos cuando no estaban adaptados o no contaban con la suficiente preparación, y de quienes directamente no lo consideraban pertinente para el aula con afirmaciones como las siguientes: “A mí me cuesta entender los vídeos si no están subtítulos”, o “creo que podemos ver las películas en casa, pero no en clase”.

Los alumnos también promovieron explotar el uso de internet como herramienta de búsqueda de información, tanto en grupos como de forma individual. En dos de los grupos el debate derivó en algún momento en que el exceso de teoría de las clases magistrales y la falta de práctica y actividad por parte de los alumnos les llevaba a perder interés en la materia y a “desconectar”. En cualquier caso, la mayoría de los alumnos se mostraron a favor del uso de internet mediante actividades que invitaran a la búsqueda de información por su parte.

Otra propuesta que apareció en varios de los grupos fue la audición de versiones musicales, especialmente de textos poéticos, como ya se hacía esporádicamente en clase. Aunque algunos de los alumnos se mostraron satisfechos con estas adaptaciones musicales de poemas, otros indicaron que seguían siendo igual de difíciles de comprender que los textos originales o que se trataba de versiones “antiguas” y dirigidas a otro público, especialmente a personas más mayores o al público infantil. El debate derivó en dos de los grupos hacia la audición y el trabajo con canciones actuales, que los alumnos justificaron principalmente en función de sus gustos y los contenidos lingüísticos de las canciones, aunque algunos alumnos reconocieron además un vínculo temático.

La cuarta y última sesión de grupo se centró en desarrollar esta propuesta de forma específica con los tres cursos mediante una actividad consistente en buscar conexiones entre las

canciones en español que escuchaban estos alumnos y las obras que habíamos trabajado en clase. Para ello, antes de la reunión se pidió a cada uno que trajera su canción en español preferida. Pese a la distancia histórica, cultural, y geográfica los alumnos encontraron numerosas relaciones, especialmente respecto a los temas y tópicos, pero también sobre los personajes, el lenguaje poético y algunos recursos literarios estudiados en clase, que generaron interesantes intervenciones y debates.

A la luz de los resultados, se decidió profundizar en el diseño de una propuesta alternativa que aprovechara las conexiones entre las canciones actuales que escuchaban los alumnos y los textos literarios del currículo con el objetivo de hacer la asignatura más significativa para estos tanto desde un punto de vista cognitivo –acercándola a la competencia literaria de los alumnos– como emocional –acercándolo a sus gustos y motivaciones–. El primer paso consistió en identificar los grupos y cantantes en español más conocidos y seguidos por los alumnos, para lo que se construyó un nuevo instrumento de recogida de datos.

## **16. Selección de canciones basada en el intertexto del alumno**

### **16.1 Cuestionario previo sobre gustos musicales**

La segunda fase de la intervención previa, que se desarrolló durante el final del curso 2012/13, consistió en el diseño y la administración de un cuestionario para conocer los gustos y conocimientos musicales de los alumnos, que se adjunta como anexo I. En el cuestionario se combinaron preguntas cerradas policotómicas y preguntas abiertas sin ningún condicionante o sugerencia.

A pesar de la sencillez del instrumento de recogida de datos, ya que lo que queríamos saber principalmente era el nombre de los grupos y cantantes latinos más conocidos por los alumnos, el cuestionario se construyó con la colaboración de los supervisores y siguiendo las recomendaciones de Sampieri Hernández y otros (2010), entre otros autores. En este sentido las preguntas se redactaron de forma positiva utilizando frases breves y fáciles de comprender, evitando la fórmula interrogativa “por qué” y las respuestas previsibles, deseables y estereotipadas.

Asimismo, comprobamos mediante una prueba de pilotaje con varios alumnos si se trataba de un instrumento confiable, es decir si proporcionaba datos coherentes entre sí; si era válido, es decir, si realmente nos permitía obtener los datos que queríamos, y si era objetivo, es decir si no se inducían las respuestas en ningún sentido, y si las respuestas eran a su vez codificables para su tratamiento.

En el cuestionario se pidió a los alumnos que señalaran los grupos y cantantes en español que conocían, hasta un máximo de cinco, ordenados por sus gustos, y que escribieran el nombre de alguna canción si la recordaban. Además de la información principal que pretendíamos recoger, se realizaron otras preguntas sobre datos contextuales –como la frecuencia con la que

escuchaban música, los dispositivos que utilizaban para reproducirla y los lugares en los que lo hacían—, dirigidas fundamentalmente a favorecer la memoria de los alumnos y ayudarles a recordar la información principal que se pretendía recabar. Por último se les preguntó que puntuaran en una escala del 1 al 5 cómo consideraban que la música podía ser un elemento motivador en el aprendizaje de la lengua y la literatura española.

Este cuestionario se administró a los grupos 1H y 2H del liceo José Martín, que eran susceptibles de llevar cabo una propuesta de mejora durante el siguiente curso, pero también a los alumnos de otras secciones bilingües de español en Polonia, gracias a la colaboración de otros profesores españoles, con el objeto de comprobar si se correspondían con los conocimientos y gustos musicales de los alumnos de este centro.

En los grupos 1H y 2H del liceo José Martín la muestra alcanzó el 80% de los alumnos, mientras que en el resto de secciones bilingües de Polonia del mismo nivel la muestra se situó en torno al 5%. Además, se tomó una muestra similar de los dos últimos cursos de las secciones bilingües de español de los *gimnazjum*, el nivel educativo inmediatamente inferior, para conocer si la tendencia en cuanto a los datos obtenidos se mantenía en los niveles inmediatamente inferiores.

## **16.2 Grupos y cantantes favoritos de los alumnos**

Los 160 alumnos encuestados arrojaron un total de 114 grupos y cantantes musicales conocidos, de los que se nombraron un total de 164 canciones, que pueden consultarse de forma desglosada en el anexo II. A continuación seleccionamos por orden los diez grupos y cantantes favoritos de los alumnos del grupo 1H y 2H del Liceo José Martín, a partir de los 48 cuestionarios cumplimentados por estos (24 y 22 respectivamente) y los relacionamos con los resultados del resto de liceos y de centros en general, en los que se administraron 121 y 160 cuestionarios, tal como se recoge en la tabla 12.

Tabla 12

*Los diez grupos y cantantes preferidos por los alumnos*

Grupos más conocidos	Liceo José Martí			Suma con otros liceos	Liceos y Gimnazjum
	1H	2H	Suma		
1. Shakira	12	9	21	57	85
2. Manu Chao	9	2	11	50	53
3. Calle 13	8	1	9	22	22
4. Enrique Iglesias	7	2	9	34	44
5. Juanes	4	5	9	19	26
6. Bebe	4	4	8	13	15
7. La oreja de Van Gogh	4	4	8	13	13
8. El Canto del Loco	4	2	6	12	16
9. Alejandro Sanz	5	1	6	9	9
10. Joaquín Sabina	4	2	6	9	9
<b>Cuestionarios realizados</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>46</b>	<b>121</b>	<b>160</b>

*Nota:* el número indica las veces que cada grupo o cantante ha sido mencionado por los alumnos

### 16.3 Selección de canciones a partir de los contenidos del currículo

Como paso previo al diseño de la propuesta didáctica de mejora, que denominamos educación literaria basada en canciones, se identificaron los conceptos literarios del currículo de 2H –que es en el que se determinó administrarla– y se buscaron diez canciones de los grupos musicales elegidos por los alumnos que se relacionaran de forma significativa con las obras clásicas incluidas en la *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (López González y otros, 2011).

En el proceso de selección de las canciones –que se desarrolló entre junio y agosto del 2013–, se escucharon la práctica totalidad de las canciones de estos grupos y se rastrearon en estas los conceptos literarios del currículo. Finalmente se seleccionaron alrededor de medio centenar de canciones, unos cinco por cantante, y se sometieron a un nuevo escrutinio para determinar cuáles podían relacionarse de una forma más significativa con cada uno de los textos literarios presentes en el currículo. Finalmente, tras un proceso de criba se seleccionaron diez

canciones, una interpretada por cada uno de los cantantes o grupos favoritos de los alumnos, aunque la correspondencia no es exacta porque algunas tenían más de un cantante o autor.

Casi la mitad de las canciones elegidas contaban con menos de cinco años y aunque las más antiguas rondaban los quince años, todos los cantantes y grupos se encontraban en activo durante el desarrollo del programa de investigación.

En la tabla 13 se muestran clasificados en tres bloques los contenidos intertextuales identificados entre las canciones de los grupos y cantantes favoritos de los alumnos (Manu Chao, Joaquín Sabina, El canto del loco, Enrique Iglesias, Juanes, Alejandro Sanz, Bebe, La Oreja de Van Gogh, Shakira y Calle 13); y los textos literarios de escritores del Barroco y la Ilustración, algunos de los cuales contaban con más de una obra o fragmento en el currículo (Francisco de Quevedo, Luis de Góngora, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Leandro Fernández de Moratín o Félix María de Samaniego).

Tabla 13

*Conexión de las canciones y las obras literarias a través del intertexto*

<b>Canciones</b>	<b>Métrica</b>	<b>Temática</b>	<b>Retórica</b>	<b>Obra literaria</b>
<b>1. No soporto el rap</b>	-Versos de arte	-Los vicios humanos	-Personificación	<b>1. “Descripción del</b>
<b>Joaquín Sabina y</b>	menor y mayor	-Las falsas apariencias	-Cosificación	<b>Dómine Cabra”,</b>
<b>Manu Chao</b>	-Consonante	-Recusatio	-Hipérbole	<b>El Buscón</b>
	-Esquema	-Verbos cotidianos	-Doble sentido	<b>Francisco de</b>
	irregular	-Adjetivos: Descripción	-Juegos de palabras	<b>Quevedo</b>
	-Estríbillo	física y psicológica	-Neologismos	
		-Sustantivos abstractos	-Polimembración	
<b>2. Nada de nada</b>	-Versos de arte	-El comportamiento	-Metáfora	<b>2. Sátira a la Nariz</b>
<b>El Canto del Loco</b>	menor	-La banalidad	-Dobles sentidos	<b>Francisco de</b>
	-Consonante	-Recusatio	-Contrastes	<b>Quevedo</b>
	-Esquema	-Adjetivos: Descripción	-Personificación	
	irregular	física y psicológica	-Cosificación	
	-Estríbillo		-Hipérbole	
			-Anáfora	
			-Paralelismo	

<b>3. Nunca te olvidaré,</b> <b>Enrique Iglesias</b>	-Versos de arte mayor -Asonante -Esquema regular -Estribillo	-Amor post mortem -Religio amoris -La muerte -Cuerpo humano	-Metáfora -Metonimia -Paradoja -Antítesis -Hipérbaton	<b>3. Amor constante más allá de la muerte,</b> <b>El Parnaso español</b> <b>Francisco de Quevedo</b>
<b>4. Azul Sabina</b> <b>Juanes, Joaquín Sabina y Juan Luis Guerra</b>	-Versos de arte menor y mayor -Versos -Esquema regular e irregular -Estribillo	-El amor carnal -Donna Angelicata -Carpe diem -Tempus fugit -Adjetivos: Descripción física (Descriptio puellae) -Sustantivos: Cuerpo humano y la naturaleza	-Epítetos -Metáfora -Personificación -Cosificación -Paradoja -Antítesis -Enumeración -Asíndeton -Parónimos -Cultismos -Aliteración	<b>4. Mientras por competir con tu cabello</b> <b>Luis de Góngora</b>
<b>5. Dame tu amor</b> <b>Alejandro Sanz y Vainica Doble</b>	-Versos de arte menor -Consonante -Libre -Estribillo	-El amor cortés -Amor mixtus -Furor amoris -Adjetivos: Descripción psicológica	-Paradoja -Antítesis -Anáfora -Paralelismo -Polimembración -Aliteración	<b>5. Descripción del amor</b> <b>Lope de Vega</b>
<b>6. Ella</b> <b>Bebe</b>	-Versos de arte menor -Asonante -Esquema regular -Estribillo	-El honor por encima de la vida y la muerte -La discriminación femenina -El secreto -La rebeldía -Homo homini lupus -Adjetivos: Descripción psicológica -Sustantivos: Roles sociales	-Animalización -Cosificación -Metonimia -Contraste -Ironía -Anáfora -Paralelismo -Repetición	<b>6. Fuenteovejuna: “Laurencia habla a los hombres”</b> <b>Lope de Vega</b>
<b>7. Somos el mundo</b> <b>Juanes, Ricky Martín, Shakira, Chayanne, Gloria Estefan, Luis</b>	-Versos de arte menor -Consonante -Asonante -Esquema	-El honor y la rebeldía -La solidaridad -Las diferencias sociales -El sacrificio -Homo homini lupus	-Hipérbaton -Encabalgamiento -Enumeración -Anáfora -Paralelismo	<b>7. Fuenteovejuna: Acto III. “Escena de las torturas del juez”</b> <b>Lope de Vega</b>

<b>Miguel, Daddy</b>	irregular	-El buen salvaje		
<b>Yankee y otros.</b>	-Estribillo	-Adjetivos: Descripción psicológica		
		-Sustantivos: Roles sociales		
<b>8. Soñaré</b>	-Versos de arte	-La vida como ilusión	-Metáfora	<b>8. La vida es sueño:</b>
<b>La Oreja de Van Gogh</b>	mayor	-El pesimismo vital	-Personificación	<b>“Monólogo de Segismundo”</b>
	-Consonante	-Theatrum mundi	-Animalización	<b>Calderón de la Barca</b>
	-Asonante	-Fortuna mutabile	-Paradoja	
	-Estrofa y esquema	-Sustantivos: Fantasía y realidad	-Polisíndeton	
	irregular		-Anáfora	
	-Estribillo		-Paralelismo	
			-Repetición	
			-Polimembración	
<b>9. Te dejo Madrid</b>	-Versos de arte	-La rebeldía	-Comparación	<b>9. El sí de las niñas:</b>
<b>Shakira</b>	menor	-La discriminación femenina	-Enumeración	<b>“Don Diego interroga a su prometida”</b>
	-Asonante	-El secreto	-Gradación	<b>Leandro Fernández de Moratín</b>
	-Esquema	-Religio amoris	-Paralelismo	
	irregular	-Tradición frente a modernidad	-Repetición	
	-Estribillo	-Adjetivos: Descripción psicológica	-Encadenamiento	
		-Sustantivos abstractos		
<b>10. Baile de los pobres</b>	-Versos de arte	-El individualismo	-Hipérbole	<b>10. Fábula de La cigarra y la hormiga</b>
<b>Calle 13</b>	mayor	-El sacrificio	-Antítesis	<b>Félix María de Samaniego</b>
	-Consonante	-La banalidad y el vicio	-Enumeración	
	-Esquema	-Carpe diem	-Polisíndeton	
	regular	-Fortuna mutabile	-Encadenamiento	
	-Estribillo	-Verbos, Adverbios y preposiciones	-Encabalgamiento	
		-Adjetivos: Descripción psicológica	-Anáfora	
			-Paralelismo	
			-Interrogación y exclamación retóricas	





## FASE 2. INTERVENCIÓN CENTRAL

### 17. Diseño cuasi-experimental anidado

Esta intervención central constituyó, junto a la posterior, el núcleo de la investigación, el cual siguió un diseño mixto transformativo concurrente (DISTRAC) porque aunque contó con distintas fases y técnicas de recogida de datos, ninguna se asentó sobre los resultados obtenidos en las otras. En el caso de la intervención central seguimos un modelo experimental incrustado –en nuestro caso cuasi-experimental–, en el que los datos cualitativos se incrustaron o anidaron en los cuantitativos. Esta es, según Guzmán Arredondo (2014), “la variante más común del diseño incrustado” (p. 27) –como la denomina este autor–, lo que nos permitió contrarrestar algunas amenazas derivadas del número reducido de casos y de la complejidad contextual.

Un experimento o diseño experimental se define como “un estudio en el que se manipulan intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos-consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador” (Hernández Sampieri y otros, 2010a p. 122). Frente a este, el diseño cuasi-experimental se distingue por la incapacidad del experimentador de manipular los grupos –que no es azarosa como sucede en un diseño experimental– pero por su capacidad de manipular la variable independiente –a diferencia de lo que sucede en el diseño no experimental– y de controlar las variables dependientes e intervinientes.

El diseño cuasi-experimental nos permitió de este modo analizar el impacto de las dos modalidades de la variable independiente –la propuesta didáctica de educación literaria basada

en canciones frente a la convencional basada en textos–, sobre unas variables dependientes –la competencia literaria y la motivación de los alumnos–, a través de la interpretación y triangulación de los datos recogidos por medio de distintos instrumentos, que se concretaron a través de pretest y postest. La recogida de datos anidados –de tipo cualitativo y cuantitativo– se dirigió a identificar aspectos contextuales de la realidad social de los alumnos y el aula para controlar las variables intervinientes o externas y conocer valoraciones y aspectos subjetivos de los alumnos sobre las propuestas didácticas durante y al final de su administración.

En nuestro caso, la variable independiente se concretó en las propuestas didácticas administradas a los alumnos: una convencional ,basada en textos literarios clásicos diseñada a partir de las unidades didácticas elaboradas por el grupo de trabajo la Consejería de Educación, que se aplicó al grupo de control; y otra propuesta alternativa de educación literaria basada en canciones, modificada sustancialmente a partir de los conocimientos y gustos musicales de los alumnos, que se aplicó al grupo experimental. Respondió por lo tanto a la variante de dos modalidades que, según Hernández Sampieri y otros (2010a) “consiste en exponer a los grupos experimentales a diferentes modalidades de la variable, pero sin que esto implique cantidad” (p. 124).

Así mismo, para medir las variables dependientes se identificaron dos categorías: una denominada competencia literaria, y otra motivacional; que se controlaron antes, durante y al final de la aplicación de la variable independiente mediante la realización de tres fases de test, una inicial, otra intermedia una vez administrados los contenidos previstos y una última final. Hay que tener en cuenta que las variables son una traducción de objetos, fenómenos o conceptos abstractos y que lo que se mide no es la variable en sí, sino las propiedades de estos en relación a los valores en una escala o regla diseñada.

De esta forma, en el caso de la categoría literaria, lo que medimos con cada una de las 72 variables específicas o indicadores fue la competencia literaria del alumno respecto a los

conceptos que representaban, para lo que se agruparon en tres variables generales o bloques (*Métrica y rima, Temática, y Retórica*), divididos cada uno a su vez en tres, dando lugar a nueve variables intermedias o grupos (*Versificación, Rima y Esquema; Motivos, Tópicos y Vocabulario; y Recursos semánticos, Recursos gramaticales y Recursos fónicos*).

En el caso de la categoría motivacional lo que medimos con cada una de las 42 variables específicas fue un aspecto concreto de la motivación del alumno, divididos en dos bloques o escalas diferentes (de *Motivación situacional* y de *Motivación educativa*), y a su vez en un total de once grupos, cuatro relacionados con la motivación situacional del alumno ante la propuesta didáctica correspondiente y siete con la *Motivación educativa* general. Ambas escalas las ordenamos de menor a mayor motivación, de modo que en la *Motivación situacional* nos encontramos con *Amotivación, Regulación externa, Regulación identificada y Motivación intrínseca*; mientras que la *Motivación educativa* –que tuvo un espectro más amplio– con *Amotivación, Regulación externa, Regulación introyectada, Regulación identificada, Motivación intrínseca al conocimiento, Motivación intrínseca al logro y Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes*, que sintetizamos como *Motivación intrínseca a la experiencia*.

Antes de la aplicación de estas propuestas se controlaron también las variables intervinientes, analizando factores como el tamaño de los grupos, la edad de los alumnos, su distribución por sexos, su competencia lingüística o el nivel socioeconómico.

Con todo ello se plantearon las hipótesis de acción que se sometieren a su confirmación en este caso en concreto, y no a su generalización empírica, dada la investigación-acción en el aula en el que se enmarcó el proyecto:

1. *Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones aumentan de media su competencia literaria más que los alumnos de la propuesta convencional.*

2. *Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones mejoran de media su motivación situacional más que los alumnos de la propuesta convencional.*

Nos planteamos de este modo si existía una relación entre las dos modalidades de la variable independiente y la evolución de los valores de las variables dependientes. A continuación vamos a describir de forma progresiva los elementos principales de la intervención central, que fueron el sujeto y los tres tipos de variables de la investigación: las intervinientes, que eran aquellas que debían ser controladas para no distorsionar la validez de los resultados obtenidos; la independiente, que contó con las modalidades o propuestas didácticas alternativa y convencional; y las dependientes, que fueron la competencia literaria y la motivación de los alumnos.

### 18. Sujeto de la investigación-acción

El sujeto de la investigación vino determinado por el objeto de estudio, que fue la educación literaria; el marco metodológico, que fue la investigación-acción en el aula y el método mixto; y por la situación del investigador, como profesor en el liceo José Martí de Varsovia. Se trató a priori por tanto de un muestreo no probabilístico y causal o accidental, ya que la selección de los individuos no fue probabilística, sino que se tomó en función de los grupos de clase preestablecidos. No obstante, preferimos hablar de sujeto y no de muestra porque el objetivo no fue generalizar los resultados sobre una población o universo mayor (en cuyo caso deberíamos haber delimitado si esta correspondía a todos los estudiantes de Literatura española de Bachillerato, a los que estudiaban esta materia en un contexto AICLE o a quienes lo hacían en las secciones bilingües de Polonia, por poner tres ejemplos); sino que este constituyó el sujeto real del estudio de nuestra investigación-acción en el aula. Además, aunque nosotros no pudimos distribuir a los alumnos de una forma azarosa, porque los dos grupos ya estaban formados, su distribución original sí lo fue.

El sujeto de la investigación estuvo compuesto por los alumnos del curso 2H de la sección bilingüe de español del Liceo XXII José Martí de Varsovia. La elección de este curso entre los tres que impartían literatura en este centro respondió a distintos criterios. Por un lado, que los alumnos de este curso tenían un nivel mayor de español y más homogéneo que en el curso precedente (1H), especialmente respecto al léxico académico deseable para la comprensión y asimilación de contenidos literarios. Además, en este curso la carga horaria era mayor que en el primer curso, tres horas a la semana frente a dos, un elemento que permitió una investigación más intensa y menos prolongada, lo que hubiera supuesto en sí mismo una amenaza. Por otro lado, descartamos trabajar con el grupo 3H porque mientras la distribución de los alumnos en

1H y 2H en dos grupos era azarosa, en este último dejaba de serlo y se agrupaban por un lado los alumnos que preveían presentarse a las pruebas de *matura* para obtener el título de bachillerato español y por otro los que no, lo que redundaba en un mayor o menor interés en la materia, ya habría supuesto una distorsión de los resultados.

De este modo, consideramos que el curso 2H era el idóneo para desarrollar nuestro programa de investigación. Una vez tomada esta decisión, realizamos una serie de pruebas de control tanto sobre las variables dependientes –la competencia literaria y la motivación–, como sobre las variables intervinientes que se consideraron importantes.

El promedio de inteligencia, motivación, conocimientos previos, interés por los contenidos y demás variables debe ser el mismo en los grupos de contraste. Si bien no exactamente igual, no puede existir una diferencia significativa en esas variables entre los grupos. (p. 33)

El número total de alumnos en 2H en el curso 2013-14 era de 29, de los cuales 24 eran chicas y 5 chicos, nacidos en el año 1995. Al comienzo de la investigación, en el mes de octubre de 2013, todos tenían 18 años, salvo 5 alumnos que los cumplieron en el transcurso de la investigación, ya que esta se prolongó hasta febrero de 2014. Este curso se dividía en dos grupos a los que se denomina respectivamente grupo 1 y 2, de 13 y 16 alumnos respectivamente. La diferencia numérica se debía a las bajas producidas desde la formación de ambos grupos en el curso 2011/12 en el año cero, denominado en este liceo 0H, en el que cada uno contaba con 16 alumnos. En cuanto a la distribución por sexos, el grupo 1 contaba con 11 alumnas y 2 alumnos, mientras que el grupo 2 contaba con 13 alumnas y 3 alumnos, siendo en ambos casos el número de alumnas muy superior al de alumnos y dándose una proporcionalidad similar por sexo en cada grupo.

La división existente del curso 2H en dos grupos nos permitió distribuir de forma azarosa las dos propuestas didácticas previstas, mediante el simple lanzamiento de una moneda, de

forma que la propuesta convencional se administró al grupo 1, al que nos referiremos como grupo de control y la propuesta alternativa o de mejora sobre el grupo 2, que denominaremos grupo experimental. Tanto la administración de estas propuestas, como la recogida de datos se desarrolló de forma simultánea en ambos grupos durante el primer semestre del curso, entre octubre del 2013 y febrero del 2014.

La mortalidad experimental durante este periodo fue de un 6,89%, debido a que dos alumnas, una en cada grupo, sufrieron distintas patologías incompatibles con la asistencia a clase durante buena parte de este periodo, por lo que se decidió descartar sus resultados para nuestra investigación, con lo que finalmente contamos con 12 alumnos en el grupo 1 y con 15 en el grupo 2. Al darse un caso en cada uno de los grupos no se consideró que ello supusiera una amenaza para la investigación, aunque redujo ligeramente el ya escaso número de sujetos. Posteriormente una de las alumnas se reincorporó al curso aunque mediante clases individuales debido a las características de la enfermedad, mientras que la otra lo abandonó.

Para respetar el anonimato de los alumnos se identificó a cada uno con un número entre el 1 y el 27 diferente a su número de clase, los doce primeros referidos a alumnos del grupo de control, y los 15 últimos a alumnos del grupo experimental. Para hacer frente a cualquier imprevisto o requerimiento se realizó, no obstante, una tabla correlativa entre los nombres de los alumnos y su número de identificación que custodió el investigador.



### **19. Las variables intervinientes**

Las variables intervinientes, también llamadas externas o extrañas, son aquellas circunstancias que pueden influir en la aplicación y los resultados del programa de investigación a pesar de no ser el objeto de este, por lo que pueden poner en cuestión su validez. Por ello es importante considerarlas y controlar la influencia o el efecto que pueden tener, algo que hicimos mediante el diagnóstico del centro y la administración de unos test que exponemos a continuación.

Según Hernández Sampieri y otros (2010a), un experimento debe “contener la influencia de otras variables extrañas en las variables dependientes, para saber en realidad si las variables independientes que nos interesan tienen o no efecto en las dependientes” (p. 128). Algunas de estas variables coinciden con lo que estos autores denominan explicaciones rivales o fuentes de invalidación interna porque, según señalan, pueden atentar contra esta.

La validez interna se relaciona con la calidad del experimento y se logra cuando hay control, cuando los grupos difieren entre sí solamente en la exposición a la variable independiente (ausencia-presencia o en grados o modalidades), cuando las mediciones de la variable dependiente son confiables y válidas, y cuando el análisis es el adecuado para el tipo de datos que estamos manejando. (p. 129)

Las variables intervinientes coinciden en una investigación educativa como esta con lo que Ausubel (1968 y 2000) denomina factores que influyen en el aprendizaje, y que dividimos, siguiendo a este autor, en factores de categoría situacional e interpersonal.

### **19.1 Variables de categoría situacional**

Las variables de categoría situacional son aquellas relacionadas con el contexto en el que se desarrolla el experimento, que en nuestro caso fue el liceo José Martí de Varsovia y, más concretamente, la materia de Literatura española en Polonia. Tal como ponen de relieve el modelo interaccionista de Gowin y el modelo humanista de Novak, el contexto en el que se produce la enseñanza influye en esta. Un ejemplo que ilustra esta afirmación es que el proceso de aprendizaje no es igual en una escuela, en una casa, en un lugar al aire libre o en una cárcel. Las teorías neuroeducativas han puesto también de relieve la influencia que tienen en el aprendizaje aspectos relacionados con la instrucción, como los materiales y manuales de los que dispone el alumno, o el uso de elementos novedosos, como el juego, el ejercicio o el arte.

Para controlar la influencia de estos y otros factores en nuestra investigación se analizaron de una forma teórica y práctica. Por un lado se realizó un diagnóstico partiendo de las características del país y su población, pasando por el sistema educativo y las características del tipo de centro en el que se encuentra, su ubicación, así como del encaje de la materia de Literatura española dentro de las secciones bilingües de español en Polonia.

Por otro lado se controlaron las variables relacionadas con la instrucción, que incluyeron factores como la frecuencia, distribución y condiciones generales (como la retroalimentación entre ambos grupos, la organización de los contenidos, o el conocimiento de los resultados). En este sentido, como veremos al analizar la variable independiente, tanto la propuesta didáctica convencional como la alternativa se administraron siguiendo los mismos ritmos de frecuencia y distribución de los contenidos literarios, lo que garantizó una exposición equivalente del alumno a estos. Lo que sí varió, porque ahí radicó de hecho la diferencia entre las dos modalidades de la variable dependiente, fue la metodología y el modo de presentación de los contenidos a los alumnos.

Un factor situacional relevante son las características del profesor, como sus capacidades cognitivas, el conocimiento de la materia de estudio, la competencia pedagógica, la personalidad y conducta, etc. Como este fue el mismo para los dos grupos no se consideró un factor diferencial relevante del estudio, aunque sí se procuró mantener una conducta similar en ambos casos en busca de la objetividad.

También se tuvieron en cuenta los factores ambientales, como la atmósfera y el clima del aula, por lo que trataron de fomentar en todo momento valores como la cooperación, la tolerancia y el respeto mutuo para que las condiciones ambientales fueran lo más parecidas posibles para todos los alumnos, y sobre todo para que no hubiera diferencias significativas entre ambos grupos.

Otro factor importante es el material educativo de apoyo, que en nuestro caso se sustanció en los manuales que se entregaron a los alumnos y que pueden consultarse como anexos XXVII y XXVIII, los cuales analizaremos de forma más detallada al explicar la variable independiente. Durante la administración de las propuestas didácticas se trató de camuflar en la medida de lo posible la existencia de dos propuestas diferenciadas para evitar su influencia en el proceso de aprendizaje y que la motivación de los alumnos se contaminara por esta diferencia, así como de proveer a los alumnos del grupo de control de elementos de compensación (mediante la inclusión de más material audiovisual) para minimizar el efecto nocebo.

Así mismo, se administraron las mismas pruebas y de forma simultánea a todos los alumnos de los dos grupos para evitar que hubiera diferencias entre estos, algo que fue posible gracias a la colaboración de una de las supervisoras. Aquellos test en los que se consideró necesario eliminar la influencia del investigador sobre las respuestas, especialmente en las pruebas dirigidas a controlar las variables de categoría interpersonal, que ahora veremos, esta profesora se encargó de administrarlo a todos los alumnos.

## 19.2 Variables de categoría interpersonal

Las variables de categoría interpersonal son los factores personales de los miembros de un grupo que pueden afectar al desarrollo de una investigación y, por tanto, a sus resultados. En nuestro caso dos de los factores más importantes de la categoría interpersonal, como son la competencia literaria de los alumnos y la motivación o disposición de estos hacia la materia, fueron identificados como variables dependientes.

Los conocimientos previos de los alumnos relacionados con el área de aprendizaje son, según David Ausubel, la variable más importante de todas: “If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing is what the learner already knows” (1968, p. VI) “Find out already knows and teach him accordingly” (1968, p. 337).

La motivación o disposición del alumno a aprender la materia es otro factor fundamental en la enseñanza en general pero más si cabe en la literatura. Ausubel nos advierte de que las diferencias individuales en la motivación, la personalidad o el nivel de ansiedad tienen profundos efectos en el proceso de aprendizaje. Novak (citado en Moreira, 2012) añade que no es suficiente que el alumno cuente con conocimientos y materiales potencialmente significativos, sino que es necesario también que esté motivado a aprender, lo cual viene determinado por los pensamientos, sentimientos y acciones que se interrelacionan durante este proceso. Sanjuán Álvarez (2011, 2013 y 2014) destaca la dimensión emocional intrínseca que tiene la literatura, y por tanto su lectura y estudio.

Otro factor que suele considerarse relevante es la aptitud escolar y la inteligencia del individuo para asimilar los contenidos. En nuestro caso consideramos que estos factores estaban controlados principalmente por el propio modelo competitivo del sistema educativo polaco, que da lugar a una selección homogénea de los alumnos, en nuestro caso de un nivel académico medio-alto, por el ranking que ocupa el centro. Estos alumnos fueron seleccionados en el curso

2011/12 entre un total de 151 candidatos en función de su expediente y de pruebas de conocimiento general. Las características de este sistema y la distribución azarosa inicial de ambos grupos nos permitieron presumir una situación homogénea en este sentido –aunque como veremos sí se controló la competencia literaria previa–. Lo mismo respecto al factor de regresión en el aula, ya que ambos grupos contaban con alumnos con calificaciones por encima y por debajo de la media, pero sin valores extremos que supusieran una amenaza.

Otras variables intervinientes que podían afectar a la investigación fueron los factores personales y sociales, como la edad, el sexo de los alumnos, el nivel sociocultural de los alumnos, sus aficiones y el grado de implicación de sus familiares en su educación, que se controlaron mediante un cuestionario inicial. También realizamos un pretest para descartar la existencia de alumnos en riesgo de exclusión socio-cultural y tecnológica de los alumnos, que consideramos fundamental para poder utilizar fuera del aula los materiales de trabajo.

Por último, otro factor que se controló fue el grado de competencia lingüística de los alumnos, ya que al usar una lengua no nativa como instruccional entendimos que una variación sustancial dentro de cada grupo y, especialmente, entre ambos grupos podía influir de forma significativa en los resultados.

Otros factores interpersonales que pueden afectar a la validación interna son los eventos o acontecimientos externos que ocurren durante el experimento. En nuestro caso se registraron dos casos significativos, ambos por enfermedad, uno en cada grupo, que fueron excluidos del estudio al no poder asistir en ambos casos a más de la mitad de las clases. También se tuvo en cuenta el factor de maduración de los alumnos o de los grupos, para lo que se determinó una duración de cuatro meses, suficiente para llevar a cabo las pruebas, pero no excesiva.

A continuación vamos a analizar los pretest que construimos y administramos para detectar y controlar las variables intervinientes que podían afectar a nuestra investigación.

### 19.3 Control de las variables intervinientes

Con carácter previo a la administración de las dos modalidades de la variable independiente se diseñaron varios instrumentos de recolección de datos, básicamente cuestionarios y test con preguntas abiertas, cerradas y de tipo Likert; para controlar las variables intervinientes que consideramos que podían afectar a esta: el perfil personal y sociocultural de los alumnos, su nivel de competencia digital y su competencia lingüística.

Estos instrumentos se construyeron con la colaboración de los supervisores siguiendo las seis fases que propone (Martínez González, 2007), si bien en algunos de los casos se adaptaron documentos ya validados.

- 1) Decidimos la información a buscar en estos cuestionarios.
- 2) Decidimos el tipo de cuestionario a utilizar.
- 3) Redactamos un primer borrador de preguntas.
- 4) Revisamos este borrador y reformulamos las preguntas y concretamos la estructura del cuestionario.
- 5) Aplicamos el test en una muestra piloto de los alumnos para comprobar su calidad.
- 6) Reformamos el cuestionario previo y redactamos el definitivo, especificando los procedimientos para su utilización.

Estos test nos permitieron controlar la homogeneidad de los grupos, así como anticipar y minimizar, en caso contrario, el posible impacto que los factores controlados pudieran tener en el proceso de aprendizaje mediante la aplicación de medidas correctoras. Siguiendo a Hernández Sampieri y otros (2010a) “si entre los grupos que conforman el experimento todo es similar o equivalente, excepto la manipulación de la variable independiente, las diferencias entre los grupos pueden atribuirse a ella y no a otros factores” (p. 132). A continuación vamos a verlos uno por uno.

### 19.3.1 Pretest sociocultural

El test sociocultural tuvo como objetivo la recopilación de datos generales de los alumnos para detectar algunas circunstancias sociales y culturales que pudieran interferir en el desarrollo del programa. Para la primera parte del cuestionario se seleccionaron algunas preguntas basadas en los ítems propuestos por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Ross, 2005).

Estos reactivos se sometieron a un proceso de depuración siguiendo las indicaciones de Ross (2005), Latorre Beltrán (2007) y Hernández Sampieri (2010a) para garantizar la validez y la confiabilidad del instrumento de medición. Así, se adaptaron a la edad y al nivel lingüístico y cultural de los alumnos con la ayuda de los dos supervisores, y se calibraron con un grupo piloto de alumnos del curso superior.

Las preguntas de este test se dirigieron a determinar el nivel sociocultural de los alumnos, preguntándoles por el tamaño de la familia que convivía en el hogar, el número de libros y dispositivos que tenían en casa (televisiones, ordenadores, móviles y otros dispositivos electrónicos, incluidos los *e-books*), así como el tiempo diario dedicado a cada actividad. Podemos clasificar estas en genéricas (salir con los amigos, estudiar, hacer deberes, o leer libros, novelas, poesía), relacionadas con la televisión (cuánto la usaban para ver películas, ver programas de entretenimiento y ver programas de información), y con los ordenadores y otros dispositivos con internet (tanto respecto a su utilización para estudiar, hacer deberes o buscar información; como para jugar, entretenerse, o comunicarse en las redes sociales y correos). Finalmente, también se recabó información sobre la implicación de sus padres o tutores en su educación, preguntándoles si les revisaban las tareas escolares, la agenda escolar, si se preocupan por el trabajo escolar en casa, por dotarles del material necesario de clase (libros, cuadernos...) y por la prioridad que le daban frente otras actividades de ocio.

El objetivo de este test fue comprobar si existían diferencias importantes entre unos alumnos y otros, especialmente entre ambos grupos. Este se administró de forma conjunta al de competencia digital, que veremos a continuación, de forma que ambos pueden consultarse en el anexo III, teniendo en cuenta que el primer punto pertenece a la prueba sociocultural.

Para que el alumno comprendiera el mecanismo de este instrumento, al comienzo de la prueba se incluyeron las instrucciones, invitándole a leer atentamente cada una de las preguntas, para lo que se le dio tiempo suficiente, y se aclaró el modo de marcar la respuesta que más se ajustara a su caso. Así mismo, se le animó a contestar de forma honesta, independientemente de que la considerara positiva o negativa, para lo que se le garantizó la confidencialidad de las respuestas. Todas las preguntas se formularon de forma positiva para evitar ambigüedades, aunque se procuró no orientar las respuestas para evitar el sesgo de la deseabilidad social.

### 19.3.2 Pretest de competencia digital

Otro factor que controlamos para nuestra investigación fue la competencia digital de los alumnos, ya que las propuestas didácticas requerían del conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, como *mp3*, *smartphones*, *tablets* y ordenadores. Para descartar la existencia de alumnos en situación de exclusión digital o una baja competencia que pudiera afectar al desarrollo de la investigación se administró un test previo de competencia digital, que tomamos y adaptamos del instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social desarrollado por Carrera, Vaquero y Balsells (2011) y publicado con una licencia *creative commons*, la cual permitía su publicación sin fines lucrativos, como fue nuestro caso.

Los autores consideran la exclusión digital o sociodigital, la situación de aquellas personas en “riesgo por verse privadas o encontrarse con obstáculos que les dificultan el acceso a las oportunidades y derechos derivados del uso de las TIC” (Ortoll, 2006, citado en Carrera,



Vaquero y Balsells, 2011, p. 2). De este modo, este instrumento nos permitió detectar si alguno de los alumnos partía de una inferioridad técnica que le impidiera seguir el ritmo de las clases.

Este instrumento de evaluación de la competencia digital había sido sometido a una doble validación “con un grupo de jueces expertos” (p. 1) para descartar la existencia de adolescentes en riesgo social que pudiera afectar al desarrollo de la investigación, y contaba con un total de 205 ítems repartidos en seis bloques: la utilización de dispositivos digitales (64 ítems), Utilización de aplicaciones multiplataforma (79 ítems), Información y comunicación en red (48 ítems) y Actitudes ante las TIC (14 ítems), los cuales se subdividían a su vez en un total de 24 grupos.

Este test se adaptó para nuestro caso con la ayuda de los supervisores, lo que permitió descartar aquellas competencias digitales menos pertinentes para el seguimiento de las propuestas didácticas diseñadas y seleccionar, en cambio, los 106 reactivos más adecuados. Estos se dispusieron en tres bloques, divididos a su vez en distintas categorías, siguiendo la estructura del instrumento original. El primer bloque se centró en la posesión y el uso de dispositivos por parte de los alumnos, el segundo en el dominio de diferentes dispositivos (conexión y almacenamiento de la información; ordenadores, móviles y reproductores y grabadores de música y de vídeo), el tercero en las aplicaciones multiplataforma (programas, internet, reproducción y edición de canciones de música) y el último en dos categorías sobre el dominio de la red (búsquedas en la red y comunicación en la red).

Así mismo se aprovechó la construcción realizada por los autores, adaptándola a nuestro caso, así como la escala de evaluación escogida por los autores, que fue la misma para todos los ítems y que se dirigió a conocer la percepción personal que los encuestados tenían de su competencia digital.

En el proceso de elaboración del instrumento se optó por un cuestionario de preguntas cerradas, ya que era importante facilitar las respuestas de los ítems del cuestionario. Cada ítem

o pregunta fue desarrollada a partir de cada elemento competencia definido en el despliegue de competencia digital. Se tuvo en cuenta que los ítems fuesen comprensibles y unívocos así como pertinentes a la edad formación y vida cotidiana de la población de estudio. (Carrera, Vaquero y Balsells, 2011, pág. 4).

Este instrumento se calibró mediante una prueba piloto con una muestra de alumnos del curso superior y se administró junto al test anterior (anexo III), de forma que los cuatro últimos puntos (del 2 al 5) correspondieron a la competencia digital y estuvieron precedidos por el perfil sociocultural y las instrucciones para su cumplimentación.

### 19.3.3 Pretest de competencia lingüística

Por último, dado que la lengua de instrucción de la materia es el español, una lengua extranjera para los alumnos, se consideró pertinente administrar también un test de competencia de español, que fue diseñada a partir de una prueba del Instituto Cervantes –concretamente de Londres–, y referenciada por tanto al MCERL (MECyD, 2002) y al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Este test de dominio del español tuvo como objetivo confirmar que los alumnos cuentan con un nivel de español homogéneo y suficiente para el desarrollo normal del programa experimental.

Como en los dos casos anteriores, el test se adaptó a los alumnos mediante un proceso de depuración en el que participaron los supervisores del programa de investigación, todos ellos vinculados a la enseñanza del español como lengua extranjera en Polonia. Esto nos permitió seleccionar y adaptar un total de 74 ítem, todos ellos de respuestas múltiples con cuatro opciones: bien con un hueco para completar la pregunta o la respuesta o bien para sustituir una palabra o frase por otra compatible, en todos los casos con cuatro opciones posibles.

Así mismo, una vez construido el instrumento, se calibró con los alumnos del grupo superior para aumentar la validez y la fiabilidad de las preguntas así como para confirmar su nivel según el MCERL. De esta forma se determinó que la respuesta correcta de más de un 50% de los ítems presuponía un nivel B1, mientras que la existencia de más del 70% de respuestas acertadas correspondía con un nivel B2. A partir de un 90% se consideró que los alumnos alcanzaban un nivel C.

En este caso el objetivo de la administración de este test fue doble. Por un lado comprobar si había algún alumno con un nivel inferior al B1, que es el requerido según la Consejería de Educación para el seguimiento del currículo; y por otro si existía un nivel medio homogéneo entre ambos grupos o si, por el contrario, este podía suponer una amenaza para la investigación y convenía adoptar algún tipo de medida. El test aparece recogido en el anexo VI.

## 20. La variable independiente: las dos propuestas didácticas

La variable independiente es la variable que se manipula para medir el impacto o efecto que se produce en las variables dependientes, que en nuestro caso son la competencia literaria y la motivación de los alumnos. Según Hernández Sampieri y otros (2010a), la variable independiente puede consistir en la “ausencia-presencia o en grados o modalidades” (p. 129). En nuestro caso, consistió en dos modalidades o propuestas didácticas diferentes: una convencional basada en textos literarios, que se administró al grupo de control; y una alternativa basada en canciones, en el grupo experimental.

Tal como hemos adelantado anteriormente y desarrollaremos a continuación, ambas propuestas didácticas se encuadraron en la materia de Literatura española del curso 2H del liceo José Martí de Varsovia durante el curso 2013-14, aunque solo durante un periodo de este, desde principios de octubre del 2013 hasta mediados de febrero del 2014.

Las dos propuestas tuvieron elementos coincidentes y diferentes que vamos a analizar por separado. Entre los primeros, ambas propuestas compartieron el grueso del currículo, como los contenidos, los criterios de evaluación y el tiempo lectivo. Así, las dos propuestas abarcaron los temas 2, 3 y 4 de la programación del curso (Lírica y narrativa barrocas, Teatro barroco; e Ilustración y Neoclasicismo), que sumaron una duración aproximada de 40 sesiones – incluyendo el periodo de pretest y postest–. No se incluyó en estas propuestas el tema 1, Miguel de Cervantes, debido a que este autor ya se había introducido parcialmente a los mismos alumnos en el curso anterior y se consideró que tanto esta circunstancia como el reconocimiento internacional de este autor podían suponer un elemento de distorsión y, a nuestros efectos, una amenaza.

Las dos propuestas también compartieron algunos aspectos metodológicos, ya que se enmarcaron en un contexto AICLE y en un aprendizaje basado en tareas. En ambos casos partimos de la competencia literaria del alumno en toda su dimensión, como competencia lingüística, puesto que las obras están hechas con lenguaje; pero también artística y cultural, por el valor estético que tienen para la sociedad; y finalmente comunicativa, puesto que son así mismo un acto de comunicación entre el autor y el lector.

Mendoza Fillola (2004) identifica dos subcompetencias literarias, una relacionada con las características poéticas, retóricas y de género, que permiten identificar una obra como literaria, es decir su literariedad; y la segunda vinculada con los conocimientos históricos y culturales; que la dotan además de singularidad histórica y cultural. En nuestro caso nos centramos en la primera, mientras que la segunda quedó subordinada a esta, de la que extrajimos los siguientes rasgos literarios: la métrica y la rima, la temática y la retórica.

En cuanto a la organización de los contenidos, ambas propuestas se dividieron en diez unidades didácticas, si bien la ordenación interna de cada una fue diferente en ambos casos. En el caso de la propuesta convencional basada en textos literarios, empezamos cada unidad por una fase de prelectura o contextualización, una segunda de focalización en el texto e introducción de contenidos, y una tercera etapa de postlectura o profundización. Mientras que en la propuesta alternativa comenzamos por una primera fase de focalización en la canción actual, una segunda de conexión de la canción con el texto clásico, y una última de contextualización y ampliación.

La introducción de las canciones actuales elegidas por los alumnos en la propuesta alternativa nos permitió aprovechar el intertexto lector y alcanzar una educación literaria más significativa invirtiendo la secuencia tradicional de trabajo con los textos literarios, tal como se desarrolla en la tabla 14.

Tabla 14

*Modo de desarrollo de cada una de las diez unidades didácticas*

<b>Fases</b>	<b>Propuesta convencional</b>	<b>Propuesta alternativa</b>
<b>1 (1 sesión)</b>	<i>Contextualización y preparación:</i> Análisis de contenidos literarios pertinentes relacionados con la obra literaria (periodo, obra, estilo...) y actividades de prelectura del texto.	<i>Introducción de contenidos a partir de la canción:</i> Audición o visión del videoclip de la canción (organizador previo) y actividades de estudio y comprensión en esta de los contenidos que nos interesa estudiar.
<b>2 (1 sesión)</b>	<i>Introducción de contenidos a partir del texto:</i> Lectura /audición del texto objeto (obra literaria) y actividades de estudio y comprensión de las variables dependientes, es decir, los contenidos que nos interesa estudiar.	<i>Conexión de la canción y el texto literario:</i> Estudio de los contenidos literarios en la obra literaria partiendo de las relaciones comparativas de igualdad, similitud, diferencia y oposición (=, ≈, ≠, y /) de estos contenidos con el organizador previo.
<b>3 (1 o 2 sesiones)</b>	<i>Ampliación:</i> Realización de actividades didácticas tomadas principalmente de las <i>Unidades didácticas de la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia</i> , con imágenes, vídeos, <i>powerpoint</i> , música... que profundizan en los contenidos literarios de estudio.	<i>Contextualización y ampliación:</i> Realización de actividades de las <i>Unidades didácticas de la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia</i> relacionadas con la canción escuchada. Análisis de otros contenidos literarios pertinentes relacionados con la obra literaria (periodo, obra, estilo...).

De esta forma, frente a la propuesta convencional, en la que se comenzó por la teoría relativa a los periodos, corrientes y autores para ir analizándolos y comprobándolos después en las obras mediante una estructura deductiva o analizante; en la propuesta alternativa se partió del análisis de estos rasgos literarios en las canciones y sus coincidencias y diferencias con las obras clásicas para que fueran los propios alumnos los que caracterizaran estas obras, autores, corrientes y periodos literarios mediante una estructura inductiva o sintetizante.

A continuación vamos a comparar de una forma más detallada ambas propuestas didácticas en dos apartados, uno centrado en los aspectos comunes de ambas y otro en las singularidades que presenta la propuesta alternativa. Estas propuestas se concretaron en los manuales de clase diseñados para cada grupo, que se adjuntan como anexos XXVII y XXVIII.

### **20.1 Aspectos comunes de la propuesta convencional y alternativa**

Las propuestas didácticas convencional y alternativa se diseñaron siguiendo el currículo de Literatura española de las secciones bilingües de español en Polonia (Consejería de Educación, 2011), desarrollado según los acuerdos vigentes entre los gobiernos de España y Polonia para el mantenimiento de este programa de secciones bilingües de español y para la obtención del título de Bachillerato de Español, así como el proyecto educativo del centro y el programa de organización pedagógica.

Ambas propuestas didácticas abarcaron los temas 2, 3, y 4 de la programación de Literatura para el curso 2H del liceo José Martí, que son Lírica y narrativa barrocas; Teatro barroco y, por último, Ilustración y Neoclasicismo. Estos tres temas se estructuraron en diez unidades didácticas, centradas cada una de ellas en un texto literario de la *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (López González y otros, 2011). Todas estas fueron diseñadas a partir de las *Unidades didácticas de la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (Martínez Jiménez y otros, 2013) por lo que tienen numerosos aspectos en común. No obstante, como veremos más adelante, mientras que para la propuesta didáctica de control apenas se realizaron cambios, la propuesta didáctica alternativa se transformó para basar cada unidad en canciones actuales, lo que implicó importantes cambios metodológicos.

#### **20.1.1 Características contextuales**

Entre los aspectos comunes se encuentran las características del contexto en el que se desarrollaron ambas propuestas, tal como recomienda hacer Hernández Sampieri y otros (2010a), porque de lo contrario se podría haber puesto en riesgo la equivalencia durante el experimento.

Algunas de estas coincidencias vinieron dadas por el contexto de enseñanza, como la ubicación del instituto, las características del centro y del aula que compartieron, por lo que los alumnos compartieron factores como la temperatura en clase, el clima, la ventilación o el sonido ambiental. También se mantuvo la misma duración de ambas propuestas, que constaron de 40 sesiones en ambos casos, desarrolladas entre principios de octubre y mediados de febrero del curso 2013-2014, y ambas propuestas se dividieron en 10 unidades de entre 3 y 4 sesiones cada una (de unos 45 minutos), además de las sesiones destinadas a los test iniciales, intermedios y finales. Aunque la distribución horaria no pudo controlarse, esta también fue equivalente, de forma que los dos grupos recibieron dos las tres sesiones semanales al final de la mañana, entre las 12.50 y las 13.45, y en la segunda mitad de la semana.

El profesor que impartió las clases y la supervisora que participó en la administración de los test también fueron los mismos en ambos casos, que mantuvieron un comportamiento y una actitud similares en ambos casos.

### **20.1.2 Contenidos, objetivos, competencias y evaluación**

La propuesta didáctica de control y la experimental compartieron el mismo currículo, por lo que los alumnos debían aprender los mismos contenidos, alcanzar los mismos objetivos, desarrollar las mismas competencias y someterse a los mismos instrumentos y procesos de evaluación, todos estos recogidos al comienzo del manual que se les facilitó a los alumnos.

Los contenidos se articularon en ambos casos en tres bloques: la métrica y la rima, la temática y la retórica. En líneas generales el primero de ellos se centraba en los tipos de estrofas, la medida de los versos y las rimas; el segundo en el reconocimiento y contextualización de temas, tópicos, léxico e ideas principales de las obras; y el tercero en la identificación y comprensión de los recursos y rasgos del lenguaje literario. A estos se subordinaron el resto de contenidos históricos y culturales.



Entre los principales objetivos, nos marcamos que el alumnado apreciara la creación artística y comprendiera su valor, las claves de los géneros literarios y las singularidades de cada época, en nuestro caso el Barroco y la Ilustración.

En cuanto a las competencias, se puso especial énfasis en la adquisición y desarrollo de la competencia cultural y artística, así como en la competencia en comunicación lingüística, con el análisis de fenómenos lingüísticos y la recreación de situaciones comunicativas. Así mismo se trabajaron la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo, la competencia social y ciudadana, y la competencia en autonomía e iniciativa personal.

Por último, el procedimiento de evaluación también fue el mismo en ambos grupos, de modo que además de valorar los trabajos, las actividades y la participación en clase –los cuales no se tuvieron en cuenta para el cuasi-experimento– se realizaron dos exámenes, uno por cada bloque, con preguntas cortas aplicadas a los textos analizados en el curso. Estos exámenes, denominados en polaco *sprawdzian*, además de servir para calcular la calificación académica de estos alumnos, se tomaron como test de referencia del diseño cuasi-experimental para evaluar y comparar la competencia literaria de los alumnos, tal como se desarrolla posteriormente en el apartado de los test.

Para que el alumno conociera de forma anticipada los criterios de evaluación de cada pregunta y reducir el nivel de incertidumbre, se incluyó en los manuales una rúbrica de corrección para calcular la calificación de cada pregunta en función de cinco parámetros: el nivel de desempeño, la comprensión del problema, la identificación de los elementos importantes y la información de la respuesta.

### 20.1.3 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

La materia de Literatura española siguió en ambos grupos una metodología AICLE, que Marsh (2012) define como un aprendizaje en el que la lengua extranjera es usada como lengua

de instrucción académica con el doble propósito de abordar los contenidos lingüísticos y curriculares. De esta forma, la lengua extranjera se convierte en un vehículo de los contenidos curriculares, al mismo tiempo que estos últimos se convierten en el vehículo de los contenidos lingüísticos. En el caso de la materia de Literatura española esta reciprocidad entre los contenidos curriculares y los contenidos lingüísticos es todavía mayor, dado que la literatura es una manifestación lingüística, es decir, un caso de uso de la lengua. De ahí, que una clase de literatura como AICLE pueda llegar a confundirse con una de ELE que explota textos literarios, si bien cada una parte de concepciones diferentes.

En el caso de la asignatura de Literatura española, como material auténtico, los textos literarios son susceptibles de ofrecer un *input* privilegiado para ejercitar actividades de aprendizaje de la lengua (aspectos gramaticales y de vocabulario, así como usos y funciones de la lengua), lo que permite al tiempo que se enseña Literatura española, desarrollar la competencia lingüística en español. (López González, 2009, 653-654)

En nuestro caso, la materia de Literatura española se impartió de forma paralela a la de ELE (integradas ambas en la asignatura Lengua y literatura españolas), de ahí que esta se focalizara en los textos literarios. El currículo y las clases fueron conducidos por estos. El manual que sirvió de punto de partida para el diseño de las propuestas didácticas de los dos grupos fue *Unidades didácticas para la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (López González y otros, 2012) y la edición aumentada (Martínez Jiménez y otros, 2013), donde los contenidos lingüísticos y literarios, como se advierte desde el prólogo, se convierten en un instrumento al servicio del análisis textual.

Esta metodología integra a través del enfoque por tareas el tratamiento del fenómeno literario y el desarrollo de la competencia lingüística en español con cuestiones de comprensión,

análisis y creación. Por tanto, los contenidos lingüísticos se convierten en un instrumento al servicio del análisis textual.

Los aspectos teóricos como la contextualización histórica, el estudio de los versos, la métrica, la rima, las figuras literarias se ponen al servicio de la comprensión del texto literario, y se analizan en cuanto a su valor estético y al efecto que consiguen. Se manejan como herramientas necesarias para estudiar críticamente un texto. Se opta así por una presentación lo más sintética posible de los contextos, las formas y los contenidos temáticos, que siempre se proporcionan al servicio de la comprensión del texto. (López González y otros, 2012, prólogo)

Este carácter vehicular de la lengua y de los contenidos literarios conlleva algunas adaptaciones del proceso de enseñanza para promover la comunicación de los aprendices, atender a los distintos estilos de aprendizaje y favorecer la fluidez sobre la exactitud, según recomienda Pérez Torres (2009). De esta forma, las unidades didácticas que se tomaron como referencia fueron diseñadas atendiendo a las necesidades específicas de los alumnos de las secciones bilingües de español y fueron “consensuadas y modificadas por el grupo de trabajo tras la puesta en práctica en el aula, el intercambio de experiencias docentes, y la resolución de los problemas presentados” (López González y otros, 2012, prólogo).

A la hora de abordar los contenidos literarios y lingüísticos se tuvieron en cuenta los conocimientos previos del alumno, especialmente los lingüísticos, y se trataron de asentar los contenidos nuevos mediante un adecuado andamiaje fundamentalmente de tipo léxico. Pero las unidades y las actividades de esta propuesta no solo se dirigieron a desarrollar las competencias lingüística y literaria sino que, como señala López González (2009), sirvieron además “como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, incluyendo aquí un mayor dominio de la lengua y de la cultura” así como para “la presentación del texto literario objeto

de estudio en sí mismo” (p. 660). Así, –añade el autor– el enfoque AICLE en la materia de Literatura española requiere una metodología que responda a la necesidad de exponer al alumno a situaciones auténticas, algo que implica el diseño de “métodos diferentes e innovadores a los tradicionalmente empleados en esta clase”. (p. 654).

Por ello, aunque las unidades didácticas de nuestra propuesta tuvieron una secuenciación cronológica (debido a que así se había desarrollado en este centro en los años previos), el enfoque prioritario dentro de cada unidad no fue historicista, sino comunicativo y por tareas. Para lo cual cada unidad integraba una serie de tareas facilitadoras dirigidas a desarrollar las competencias lingüísticas, comunicativas y literarias de los alumnos y que desembocaban en una tarea final consistente en la comprensión, valoración y explicación de los elementos que dotan de literariedad cada uno de estos textos.

#### 20.1.4 Enfoque comunicativo y por tareas

Los textos literarios en torno a los que giraron estas propuestas didácticas fueron tomados de la *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (López González y otros, 2011), que según recoge en su prólogo fueron seleccionados a su vez con el objeto de “facilitar el acercamiento del alumnado de las Secciones Bilingües de español de Polonia a algunas de las obras más representativas de la literatura escrita en nuestra lengua”. El mismo prólogo incluye, a modo de declaración de intenciones, una cita de Stephen Krashen:

Varias décadas de investigación han confirmado que adquirimos el lenguaje cuando entendemos lo que leemos o lo que oímos. Esto significa llenar la hora de clase de input auditivo comprensible y asegurarnos de que los alumnos desarrollan hábitos de lectura placenteros en la segunda lengua. Es de fundamental importancia que el input sea no solamente interesante sino casi irresistible, tan interesante que se les olvide que están en una segunda lengua. (Rodríguez y Ramos, 2009, p. 39)

Cada unidad didáctica se dispone así como una secuencia de tareas constituidas alrededor de los textos creando una trama de tareas comunicativas relacionadas en la que se abordan los contenidos lingüísticos, sociales, culturales y literarios mediante actividades de comprensión lectora, ampliación del léxico, comprensión auditiva y audiovisual, práctica de la expresión escrita, expresión oral, interacción oral, lectura, conocimiento de las obras y autores más representativos, y capacitación para su apreciación estética. La idea, según se señala en el prólogo de la obra, “es hacer muchas cosas con cada texto, que impliquen hablar, leer, redactar, hacer búsquedas en Internet, ver vídeos y películas, presentaciones orales, juegos, etc.”, siguiendo el camino abierto por otros manuales como el de Acquaroni (2007).

En este sentido, la metodología de estas *Unidades didácticas para la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* –que se puede considerar el desarrollo de la obra anterior– se caracteriza por ser:

- a) activa, constituyendo la clase un lugar de participación, en el que el alumno “hace cosas”, manipula los textos, y realiza actividades que requieren la implicación personal; aprendiendo por sí mismo;
- b) inductiva, analizando el alumno diferentes textos literarios hasta llegar a definir ideas generales comunes a los mismos, bien sean temáticas o de teoría de la literatura;
- c) comunicativa, con el alumno como centro del proceso, con sus conocimientos previos sobre historia, arte y sociedad en su lengua como con sus propios sentimientos, vivencias y emociones;
- d) interactiva, convirtiendo el aula en un espacio abierto al diálogo durante el proceso de aprendizaje, donde el intercambio de conocimientos entre el docente y los alumnos es constante;
- e) cooperativa, colaborando en grupo en la construcción del conocimiento;

- f) multimedia, utilizando los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aprovechando formas alternativas y complementarias al input literario;
- g) interdisciplinar, relacionando los textos con otras artes (música, pintura, danza, cine, fotografía...) y con los conocimientos literarios que el alumno ya posea en su propia lengua o en otras;
- h) creativa y lúdica, que estimule siempre el placer de jugar, inventar y experimentar con el lenguaje (por ejemplo, con tareas de composición literaria);
- i) sensorial (ver, oler, tocar, sentir, escuchar) y atenta a los diferentes estilos de aprendizaje (por ejemplo, con actividades de lectura en voz alta, de repetición y entonación, grabaciones, dibujos, etc.) (López González y otros, 2012, prólogo)

Richards (2006, p. 36) señala que el aprendizaje basado en textos, en inglés *text-based approach*, se refiere a un aprendizaje en el que los textos son usados como estructuras de lenguaje típicas de contextos o situaciones comunicativas específicas para proveer al alumno de ejemplos de organización del contenido y borradores de gramática y vocabulario.

En este caso, el aprendizaje basado en textos literarios no tiene como objetivo la creación de este tipo de textos, sino su comprensión textual y estética, es decir, el desarrollo de las competencias literarias, pero también la producción e interacción de mensajes de una forma espontánea partiendo de estos, es decir, el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.

#### 20.1.5 Un aprendizaje de base constructivista

Como hemos visto, ambas propuestas didácticas –tanto la convencional como la alternativa– se enmarcaron en la metodología AICLE, el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas, por lo que se asentaron sobre la sólida base teórica en la que descansan estos

métodos, especialmente las teorías cognitivistas y constructivistas. Desde los modelos de asimilación y acomodación de Piaget, la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y la teoría del andamiaje de Bruner hasta postulados teóricos actuales como el conexionismo, el conectivismo o la flexibilidad cognitiva, pasando por teorías lingüísticas como el *comprehensible input* de Krashen y el *comprehensible output* de Swain.

Así, estas propuestas tienen especial cuidado en adecuar los materiales al nivel de los alumnos, para situarlos en su zona de desarrollo próximo y de usar estrategias de andamiaje, tanto en relación al léxico para facilitar su aprendizaje lingüístico, como a los contenidos literarios para que el estudiante “alcance el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí mismo”, según propone Pérez Torres (2006, p. 261).

Delmastro (2005) señala que “el estudiante construye su lenguaje sobre la base de las experiencias anteriores, la elaboración y el procesamiento de nuevas experiencias proporcionadas por la exposición a la lengua, la interacción con sus pares y el andamiaje orquestado por el profesor” (p. 589). De este modo se pretende reducir la frustración y proveer a los alumnos de los recursos necesarios “para desarrollar los procesos comunicativos, cognitivos y metacognitivos” (Delmastro, 2010, p. 98) que le permitan no solo completar las tareas requeridas sino también ir alcanzando nuevos niveles de aprendizaje.

Muchas de las tareas se plantean además de una forma cooperativa para que los alumnos puedan negociar, reformular y modificar significados tanto con sus compañeros como con el profesor, de modo que el uso vehicular del español suponga una motivación extra.

## **20.2 Singularidades de la propuesta alternativa o de mejora**

Aunque el currículo de ambas propuestas didácticas fue coincidente en lo que respecta a los contenidos, los objetivos, las competencias, la evaluación e incluso algunas bases

metodológicas, como la metodología AICLE y el enfoque por tareas, la propuesta didáctica alternativa fue sustancialmente diferente de la convencional.

La principal singularidad de esta fue el enfoque basado en canciones que siguió está – frente al enfoque basado en textos de la anterior–, con el que se pretendió desarrollar la competencia literaria de los alumnos a partir de aquellos conocimientos y significados que ya formaban parte de su estructura cognitiva de una forma estable o consolidada, porque el alumno los utilizaba de forma cotidiana cuando escuchaba su música preferida, aunque posiblemente no hubiera reparado en su naturaleza literaria. La propuesta pretendió así recuperarlos mediante actividades y estrategias metacognitivas, para anclar en ellos los conceptos y significados de la materia que contenían las obras literarias del currículo. Vamos a verlo de forma detallada.

### 20.2.1 Educación literaria basada en canciones

La particularidad esencial que presentó la propuesta de mejora frente a la propuesta convencional fue el uso de canciones como base del aprendizaje, de la que se derivan, como veremos, otras peculiaridades. Las diez unidades didácticas comenzaron con la audición y el análisis de canciones actuales en español, que fueron elegidas en función de los contenidos literarios del currículo y de los grupos y cantantes conocidos y seguidos por los alumnos. Estas canciones se utilizaron así como un organizador previo de la estructura cognitiva del alumno para predisponerlo a los nuevos contenidos, pero también como un *input* lingüístico y literario comprensible, dinámico y sobre todo cercano, con el objetivo de emocionar al alumno y captar su interés y curiosidad.

Con la educación literaria basada en canciones se pretende salvar las barreras lingüísticas, culturales, históricas, sociales y emocionales que suponen las obras literarias clásicas para los alumnos de lenguas extranjeras –y también para los profesores–.



Las obras clásicas gozan de poca aceptación entre la mayor parte del profesorado, porque consideran que son textos difíciles de entender para estudiantes extranjeros porque la época en la que se sitúan, bastante alejada de la actual, hace que muestren un modelo de lengua en desuso y anticuado. (Ventura Jorge, 2015, p. 42)

Según Palacios González (2011), al distanciamiento lingüístico, principalmente en el orden léxico, se añade el “desconocimiento de los referentes históricos y culturales necesarios para poder disfrutar del hecho literario” (p. 2). Por el contrario, el trabajo con canciones elegidas por los alumnos refuerza la autoestima y la confianza del alumno en su competencia lingüística y literaria al facilitar la comprensión de las canciones en español y descubrir los contenidos literarios que estas poseen. De este modo, la audición y el análisis de canciones conocidas o reconocibles para el alumno –ya que fueron elegidas por estos–, le permite formular anticipaciones respecto al texto literario clásico que vamos a estudiar poniendo en marcha “los conocimientos y la intuición que el texto concreto le requiere”, y advertir “los saberes que es capaz de activar extrayéndolos de su competencia literaria y de su experiencia lectora”, según propone Mendoza Fillola (2006, p. 112), aunque en nuestro caso deberíamos decir auditiva.

### 20.2.2 Intertextualidad, interdisciplinariedad e hipertextualidad

Otra singularidad de la propuesta alternativa fue que el proceso de aprendizaje partió del intertexto lector, y no del intertexto del discurso, porque los textos de partida, es decir, las canciones, eran obras actuales y reconocibles para los alumnos, ya que estos formaban parte de su público objetivo.

Al igual que en la propuesta convencional, en la propuesta didáctica basada en canciones agrupamos los contenidos literarios de estudio en tres grandes bloques: métrica y rima, temática y retórica; que identificamos tanto en los textos literarios del currículo como en las canciones.

Por tanto, consideramos esperable que el alumno ya los manejara, es decir, que se encontraran ya en su intertexto lector y se activaran al escuchar las canciones y trabajarlas en clase. Además, consideramos que se trataba de un intertexto significativo para él, porque no lo habría adquirido estudiándolo en el aula sino a partir de su exposición ociosa a la música de diferentes maneras (el móvil, el reproductor mp3, el ordenador o karaokes) y en distintos lugares como en casa, el centro comercial o un club musical, entre otros lugares públicos. Frente a esto, el intertexto del programa convencional era discursivo y académico, por lo que a priori resultaba menos significativo, reconocible y estimulante emocionalmente para el alumno, pues estaba referido a la literatura clásica española. Sanjuán Álvarez (2011) señala que “la formación de un lector abarca distintos ámbitos como el familiar, el social y el escolar” (p. 86) e insiste en la necesidad de establecer “vínculos emocionales profundos” entre el texto y el lector (a través de valores éticos y sociales, situaciones humanas, pautas de comportamiento, conflictos, situaciones cercanas, etc.) que permitan transformar la enseñanza de la literatura en una educación literaria, para que contribuya al descubrimiento de la experiencia lectora y estimule la lectura dentro y fuera de clase (Sanjuán Álvarez, 2014, p. 165).

La activación del intertexto lector, según Mendoza Fillola (2006), dinamiza y contextualiza las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora, o en nuestro caso auditiva, con el objeto de:

- a. que el lector establezca asociaciones de diversos tipos (esencialmente de tipo metaliterario e intertextual) durante la recepción literaria.
- b. que el lector identifique las referencias compartidas entre autor/texto/lector, puesto que los distintos elementos que componen el intertexto lector se activan en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias que aparecen recreadas entre textos diversos.

c. que el lector observe, constante e identifique la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. entre el texto que se está leyendo y otros textos ya leídos. (p. 105)

Así, el intertexto lector se vincula también con otras disciplinas porque permite al alumno detectar y apreciar cómo “aparecen insertados en el discurso literario una serie de elementos y de referencia, muy diversos entre sí y que han sido tomados de otras producciones artísticas”, así como las diversas conexiones y relaciones que mantiene, lo que favorece que el lector reconstruya el significado del texto y “realice nuevas asociaciones y reconocimientos, que pasan a convertirse en nuevas unidades de referencia de su intertexto lector, con la que enriquece cualitativamente su competencia literaria”. (Mendoza Fillola, 2006, p. 108).

El intertexto lector es por tanto, una especie de mosaico de citas y referencias que le permite “reconocer las peculiaridades formales, de tipología textual, de recursos expresivos, de connotaciones y de intencionalidad que parcialmente comparten las distintas producciones literarias entre sí” (Mendoza Fillola, 2006, p. 110). Este reconocimiento se produce mediante el establecimiento de conexiones entre las referencias que el lector ha ido integrando en su competencia o saber literario. De este modo concluye:

Quando se reconoce un texto literario es porque se han activado los saberes de la competencia literaria, del intertexto y de la experiencia lectora, con los que se ha identificado y asociado los rasgos de un texto con otros similares de otras obras que han quedado recogidas en el saber lector y que han sido catalogadas como creaciones literarias. (p. 110)

Así, como nos recuerda Mendoza Fillola (1993), la intertextualidad y la interdisciplinariedad ponen “de relieve conexiones culturales implícitas o explícitas en la producción literaria, compartidas tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos,

estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.) con otras manifestaciones artísticas. (p. 334).

Por ello, el autor considera necesario buscar enfoques más motivadores basados en la intertextualidad e interdisciplinariedad del alumno como receptor literario. Y eso es precisamente lo que pretendimos conseguir nosotros mediante la introducción de canciones que formaran parte del intertexto del lector para relacionar esos contenidos de una forma más significativa –tanto cognitiva como emocionante– con las obras literarias de estudio. Así, y siguiendo de nuevo a Mendoza Fillola, el uso del intertexto nos permitió:

- Conectar conocimientos y conceptos de diverso tipo,
- desarrollar actitudes favorables ante el hecho literario de manera generalizada y
- adoptar criterios para valorar diversas producciones literarias, según la contigüidad de relaciones que mantienen y según la perspectiva desde la que se perciben. (2006, p. 111)

Además de la intertextualidad y la interdisciplinariedad, la música pop actual tiene un marcado carácter hipertextual porque recoge a modo de palimpsesto (Genette, 1982) los contenidos métricos, temáticos y retóricos de la literatura clásica, tal como han señalado autores como Hodge (1999) o Verdiñ Castro (2010) a nivel general, o Zamora Pérez (2000), Gómez Capuz (2009) y Vicente Ruiz (2010), en referencia a la música en español. La música también es hipertextual en el sentido que el término ha adquirido en la sociedad actual para autores como Spiro y Jehng (1990) y Lamarca (2007), en tanto en cuanto es una suma de textos y formatos interconectados entre sí. Así, los sistemas de reproducción musicales se han ido transformando y adaptando a la sociedad, desde la grabación y reproducción de sonidos de los primeros fonógrafos hasta la irrupción de los formatos digitales que permiten reproducir música en el móvil, como señala Verdiñ Castro (2010). Todo ello sin olvidar la mezcla de la música con otros géneros y productos hipertextuales (videoclips, películas o anuncios, etc.) y a lo que se

han sumado las aplicaciones y las redes sociales musicales en la que los usuarios crean, comparten y valoran listas basadas en sus gustos.

La música goza de una excelente salud en la sociedad, y más entre el público joven, lo que le aporta un gran potencialidad educativo, especialmente para la enseñanza de la literatura, de la que en buena medida se componen las canciones. Un potencial que responde tanto a su contenido, como a los formatos en los que se presenta y que nos ofrecen un sinfín de posibilidades didácticas que enriquecen el proceso de aprendizaje, algunas relacionadas con las destrezas de comprensión, como la simple audición, la visión con videoclips, o su audición con el texto escrito; y otras con las destrezas de expresión e interacción, aprovechando los modos que ofrecen los karaoke o las aplicaciones musicales para interactuar en el aula o plantear tareas comunicativas (Cristóbal Hornillos y Villanueva Roa, 2015a).

### 20.2.3 Significatividad

Como hemos visto, la propuesta didáctica alternativa aprovechaba el intertexto lector del alumno para conectar sus conocimientos previos con los conocimientos nuevos que este requiere para interpretar la obra literaria.

Siguiendo a Ausubel, se trataría por tanto de un aprendizaje por recepción y proposicional, dado que el alumno relaciona ideas complejas más que simples palabras o conceptos. Para que se produzca un aprendizaje significativo, según Ausubel, los contenidos nuevos deben relacionarse con los previos de una forma sustancial –es decir, relevante y no literal– y no arbitraria –en el sentido de que no sea caprichosa– para que el alumno sea capaz de conceptualizarlos y organizarlos de acuerdo a su estructura cognitiva. Y como señala Sanjuán Álvarez (2011) también es necesario considerar, especialmente en el caso de la literatura, “no sólo los procesos cognitivos, sino también todos los procesos emocionales que

intervienen en ese intercambio o transacción que se produce entre un texto determinado y un lector individual” (p. 93).

La principal diferencia de la propuesta alternativa respecto a la convencional es que los subsumidores intertextuales en los que anclamos la información nueva no fueron contenidos académicos que el alumno tuviera que aprender con anterioridad, sino conocimientos procedentes de su contexto sociocultural, por lo que era esperable que tuvieran un mayor grado de estabilidad y arraigo emocional en la estructura cognitiva del alumno.

El profesor tendrá que decidir qué información extraliteraria es necesaria para conectar al lector con una tradición cultural determinada y también valorará los contenidos que le ayudarán a aproximarse a una obra, proporcionándole los elementos básicos para comprender la realidad literaria de su propia comunidad. En este sentido, recomiendan alterar el orden de las lecturas partiendo de las épocas más próximas al lector para que éste disponga de más referentes en el momento de aproximarse a los textos literarios. También aconsejan la utilización de versiones actualizadas, adaptaciones cinematográficas y la asistencia a teatros, debates, tertulias literarias, etc. (Perdomo, 2005, p. 151)

De este modo, las canciones escogidas por los alumnos sirvieron de organizadores previos o puentes cognitivos para activar los subsumidores intertextuales presentes en la estructura cognitiva del alumno y conectarlos, de una forma no literal ni arbitraria, con los contenidos del currículo que aparecían en los textos literarios del currículo. Para ello establecimos unos conectores comparativos de igualdad, similitud, diferencia u oposición individuales, que nos permitieron anclar los contenidos en los conocimientos previos cumpliendo los principios programáticos de Ausubel.

A continuación vamos a analizar por separado cada uno de estos elementos.

### **20.2.3.1 *Los subsumidores intertextuales o ideas de anclaje***

Los subsumidores o ideas de anclaje fueron en este caso los conocimientos de literatura (ritmo, temática, retórica...) que el alumno ya conocía al escuchar, analizar y comprender canciones en su vida diaria, aunque él no los hubiera identificado como literarios.

El alumno ya tenía un conocimiento previo sobre la métrica y la rima, porque percibía el ritmo de las canciones actuales, no solo cuando las escuchaba, sino también cuando las recreaba cantándolas, tarareándolas con sonidos, o bailándola con mímica. Un ritmo que se crea desde el punto de vista lingüístico principalmente con la métrica y la rima, así como de otros elementos como el estribillo, junto a los mecanismos que aporta la música.

También reconocía los temas y tópicos que aparecían en estas canciones que seguía y escuchaba porque eso le permitía interpretarlas y descubrir las historias que contaban y le emocionaban. Y lo mismo respecto a la retórica, es decir las metáforas y los recursos semánticos, pero también los recursos gramaticales y fónicos, que le permitían experimentar el placer estético, disfrutarlas y compartir significados no solo con el autor, sino también con otros receptores, como su familia, sus amigos o su pareja.

Lo que no está tan claro es que el alumno reconociera todos estos conceptos como tales, es decir, que identificara y asimilara su carácter literario y que los usara, por tanto, de una forma significativa en el aprendizaje de nuevos contenidos literarios, ya fuera en un sentido abstracto o concreto en textos literarios clásicos.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel incide en la necesidad de averiguar los intereses y conocimientos del alumno, porque solo de esta forma podemos crear un material potencialmente significativo para él, así como favorecer su disposición a aprender. En este sentido, debemos procurar enfocar la enseñanza partiendo de casos sencillos pero auténticos. Así, una vez identificados los subsumidores o ideas de anclaje de la estructura cognitiva del alumno, que en nuestro caso fueron los conocimientos literarios que ya poseía el alumno como

sujeto social y cultural, diseñamos una estrategia que permitiera activarlos y ponerlos al servicio del aprendizaje, los organizadores previos.

### ***20.2.3.2 Las canciones como organizadores previos o puentes cognitivos***

Según Ausubel (2002), para que se dé un aprendizaje significativo por recepción se requiere “que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar” (p. 25). Los organizadores previos o puentes cognitivos, tal como los define Ausubel (1968 y 2000), son un material razonable o sensible que permite relacionar de forma significativa los materiales nuevos con la estructura cognitiva del estudiante cuando esta vinculación no se da de una forma natural.

Según diversas investigaciones, como las que recoge Schunk (2012, p. 219), el uso de organizadores previos que contienen información razonable o sensible facilita la transferencia de la información y redundando en un mejor desempeño de los alumnos. De esta forma, retomando a Ausubel y Hanesian (1968), el objetivo de esta propuesta didáctica fue actualizar aspectos relevantes de la estructura cognitiva del alumno para relacionarlos de una forma activa y significativa con los nuevos contenidos.

Los organizadores previos de nuestra propuesta alternativa fueron canciones escogidas a partir de los conocimientos previos y los gustos de los alumnos. Para ello, detectaron en una intervención previa los grupos y cantantes favoritos de los alumnos y se seleccionaron las canciones más adecuadas para trabajar los contenidos literarios previstos en el currículo.

Estudios como Capuz (2004 y 2009) o Zamora (2000) han puesto de manifiesto el carácter literario de las canciones actuales –que no es lo mismo que su calidad literaria–, igual que numerosos artículos han apreciado la vinculación histórica de la literatura con la música, especialmente de la poesía, que surgió para ser cantada (Perdomo, 2005). En el caso de España tenemos el ejemplo de los primeros cantares de gesta y las composiciones que cantaban los





	<b>Esquema</b>	8. Estrofa							X				
		9. Esquema métrico	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
		10. Estribillo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
<b>Temática</b>	<b>Motivos</b>	11. Los vicios humanos	X					X				X	
		12. El honor o la honra						X	X				
		13. La solidaridad							X			X	
		14. El individualismo										X	
		15. Las desigualdades							X			X	
		16. La rebeldía							X	X	X		
		17. Las falsas apariencias	X										
		18. La banalidad humana		X					X			X	
		19. La vida como ilusión								X			
		20. El amor carnal				X							
		21. El amor cortes					X						
		22. El pesimismo vital								X			
		23. El sacrificio							X			X	
		24. La muerte			X			X					
		<b>Tópicos</b>	25. Donna Angelicata				X						
			26. Amor post mortem			X							
			27. Amor mixtus					X					
			28. Religio amoris			X						X	
			29. Furor amoris					X					
30. Carpe diem					X						X		
31. Tempus fugit					X								
32. Recusatio	X		X										
33. Theatrum mundi									X				
34. Homo homini lupus							X	X					
35. El buen salvaje								X					

		36. Fortuna mutabile									X		X		
		37. Tradición frente a modernidad										X			
	<b>Vocabulario</b>	38. Verbos: Acciones y tiempos	X										X		
		39. Adjetivos: Descripción física	X	X		X									
		40. Adjetivos: Descripción psicológica	X	X			X	X	X				X	X	
		41. Sustantivos: Cuerpo humano			X	X									
		42. Sustantivos abstractos	X				X						X		
		43. Sustantivos: La naturaleza				X									
		44. Adverbios: Tiempo y lugar	X		X				X					X	
<b>Retórica</b>	<b>Recursos semánticos</b>	45. Metáfora		X	X	X						X			
		46. Comparación											X		
		47. Personificación	X	X		X						X			
		48. Animalización						X		X					
		49. Cosificación	X	X		X		X							
		50. Metonimia			X			X							
		51. Hipérbole	X	X										X	
		52. Contraste		X	X			X							
		53. Paradoja			X	X	X					X			
		54. Antítesis			X	X	X	X						X	
		55. Doble sentido	X	X				X							
		56. Ironía	X					X							
			<b>Recursos gramaticales</b>	57. Epíteto				X							
				58. Hipérbaton			X				X				
	59. Encabalgamiento								X						
	60. Enumeración /Gradación					X			X		X	X	X		
	61. Asíndeton					X									
	62. Polisíndeton										X		X		
	63. Polimembración	X					X				X				

		64. Anáfora		X			X	X	X	X		X
		65. Paralelismo		X			X	X	X	X	X	X
		66. Repetición						X		X	X	
		67. Exclamación retórica										X
		68. Interrogación retórica										X
		69. Cultismo				X						
		70. Neologismos	X									
	<b>Recursos fónicos</b>	71. Paronomasia				X						
		72. Aliteración				X	X					

<sup>a</sup> Los organizadores previos corresponden a las siguientes canciones:

1. No soporto el Rap, de Joaquín Sabina y Manu Chao
2. Nada de nada, de El Canto del Loco
3. Nunca te olvidaré, de Enrique Iglesias
4. Azul Sabina, de Juanes, Joaquín Sabina y Juan Luis Guerra
5. Dame tu amor, de Alejandro Sanz y Vainica Doble
6. Ella, de Bebe
7. Somos el mundo, de Juanes, Ricky Martin, Shakira, Chayanne, Gloria Estefan, Luis Miguel, Daddy Yankee...
8. Soñaré, de La oreja de Van Gogh
9. Te dejo Madrid, de Shakira.
10. Baile de los pobres, de Calle 13.

Para que exista un aprendizaje significativo por recepción no basta, según David Ausubel, con que exista un material significativo, sino que es necesario que este pueda ser anclado de una forma significativa también en la estructura cognitiva. Para ello, Ausubel (1963, p.81) señala que los organizadores previos deben ser capaces de “explicar, integrar e interrelacionar” la información nueva con los conocimientos previos activándolos mediante una relación comparativa y/o explicativa de estos. Eso es precisamente lo que pretendimos hacer con la incorporación de las canciones en la propuesta de mejora, actualizar los conocimientos previos de los alumnos y conectarlos con los nuevos. Los alumnos del grupo de control también contaban con los mismos subsumidores o ideas de anclaje, pero no los aprovechaban porque la propuesta convencional no incluía puentes cognitivos.

Pese a las coincidencias entre la literatura y la música es evidente la separación de ambas, especialmente en el ámbito académico, lo que dificulta que el alumno identifique los contenidos literarios que poseen estas canciones y aproveche de forma adecuada los conocimientos que cada una le aporta. Esta situación provoca una desconexión entre lo que el alumno sabe y lo que queremos que aprende, algo que siguiendo a Ausubel redundaría en una falta de significado psicológico de la nueva información para el alumno, lo que no solo supone una barrera para alcanzar un aprendizaje significativo, sino también un foco de desinterés para este.

Por eso, el objetivo de nuestra propuesta didáctica alternativa es que las canciones funcionen como organizadores previos comparativos que rescaten y pongan en valor el intertexto lector que el alumno ha adquirido a partir de estas canciones, es decir, esos conocimientos que ya están presentes en su estructura cognitiva, vinculándolos después en los textos literarios del currículo mediante una serie de conexiones concretas que podemos identificar como conectores comparativos.

### ***20.2.3.3 Los conectores comparativos entre canciones y textos literarios***

Ausubel distingue entre los organizadores previos expositivos y los comparativos. Los primeros permiten introducir una información nueva y desconocida para los alumnos, mientras que los segundos sirven para conectar la información nueva con unos conocimientos previos del alumno. Para ello, señala el autor, se deben establecer comparaciones o contrastes entre lo que el alumno ya conoce y lo que va a aprender, algo que se materializa mediante conectores comparativos que vinculan ideas de similar complejidad o conceptos del mismo nivel de generalidad estableciendo puentes cognitivos para la asimilación del nuevo contenido.

Tal como señala Ausubel, la conexión entre conocimientos previos y nuevos no tiene que entenderse exclusivamente como una identificación de ambos, sino como una vinculación, por lo que esta puede producirse mediante relaciones de igualdad, similitud, diferencia u oposición.

En la misma línea, Schunk (2012) señala que para que los organizadores comparativos sean eficaces es necesario que los alumnos sean capaces de establecer con facilidad la analogía entre los conectores, sus conocimientos previos y el material de estudio.

En la propuesta didáctica alternativa estos conectores comparativos nos permitieron activar los subsumidores intertextuales de las canciones, que habíamos identificado previamente como variables dependientes, para enlazarlos con los que aparecían en las obras literarias del currículo. En las tablas 16 a 25 se exponen los conectores comparativos entre las canciones y los textos literarios del currículo, que representamos con el símbolo genérico “ $\Leftrightarrow$ ”, y de forma concreta con cuatro conectores comparativos: “=”, cuando se daba una relación de equivalencia entre el intertexto de las canciones y las obras literarias; con “ $\approx$ ” cuando la relación era de similitud; con “ $\neq$ ”, cuando era de diferencia; y con “/”, cuando la comparación se producía por oposición.

Tabla 16

*Intertexto entre No soporto el Rap y Descripción del Dómine Cabra.*

	Conceptos	Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	No soporto el rap		“Descripción del Dómine Cabra”
	<b>Álbum / libro</b>	<i>Yo, mí, me, contigo</i>		<i>El Buscón don Pablos</i>
	<b>Autor</b>	Joaquín Sabina y Manu Chao		Francisco de Quevedo
	<b>Género y año</b>	Rap latino, 1996		Novela picaresca, 1626
<b>Métrica</b>	<b>Versificación</b>	Versos de arte mayor.	≈	Prosa.
	<b>Rima</b>	Consonante y versos libres.	≠	Sin rima
	<b>Esquema</b>	Irregular. Versos de largos y muchos compuestos con dos hemistiquios divididos por una cesura, algunos de los cuales tienen una rima interior.	≠	Libre: Frases cortas repletas de recursos gramaticales, como paralelismos y anáforas que mantienen un ritmo poético
	<b>Motivos</b>	Los vicios humanos	=	Los vicios humanos
		La importancia de las apariencias y la condición social	=	La importancia de las apariencias y la condición social
	<b>Tópicos</b>	Recusatio <sup>a</sup> . Todo el poema constituye una crítica del comportamiento del protagonista, que coincide con la voz poética.	≈	Recusatio. Todo el poema constituye una crítica del comportamiento del protagonista.
	<b>Temática</b>	<b>Vocabulario</b>	Descripción física (sustantivos y adjetivos): viejo, preciosa, piernas temblando, boca gritando.	=
Descripción psicológica (sustantivos abstractos y adjetivos): vicios, tipo duro, voluntad de hierro, vencido, molestas cosquillas, infestada, buena persona, canalla, histérico ataque de histeria, olor de los cuerpos.			=	Descripción psicológica (sustantivos abstractos y adjetivos): hambre viva, lacería, largo, cabeza pequeña, hambre, holgazanes y vagamundos, habla ética.
Narración cotidiana (verbos): levantarse, salir, llegar, dirigirse, celebrar, afeitarse, cortar, viajar.			=	Narración cotidiana (verbos): ahorrar, criar, andar, gastar,

<b>Retórica</b>	<b>Personificación y cosificación</b>	En la canción aparecen varias personificaciones, como la de su imagen reflejada en el espejo: “al capullo de detrás del espejo”, (v.12), o la del destino: “el destino me lo paga” (v. 38). Y cosificaciones, como “aterrizo en la pista” (v. 72).	=	El texto está lleno de personificaciones como “la hambre viva” (ll. 11-12) y de cosificaciones, como “cerbatana” (l. 14), “Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás” (l. 34-35) y animalizaciones: “el gazzate largo como de avestruz” (l. 30).
	<b>Hipérbole</b>	Las cosas que le suceden al personaje se presentan de forma exagerada caricaturizando al personaje: “un taxi que parece un barco / me arrolla y me deja sentado en un charco” (v, 30-31). “Y viendo que el planeta me tiene en jaque mate” (v. 40); “y me rasco, y me afeito, y me corto, / solo me faltaba ya tener un aborto” (vv. 48-49).	=	La descripción es una exageración de defectos del personaje que dan lugar a su caricaturización. Por ejemplo “la nariz, entre Roma y Francia” (l. 20), o “las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas” (ll. 23-26).
	<b>Dobles sentidos<sup>b</sup></b>	También encontramos ejemplos como “Sangre” (v. 6), que por un lado se refiere a la exposición explícita de la sangre para captar audiencia y por el interés de estos por las muertes. La canción también juega con el sentido de la justicia injusta acusando a los abogados de sacar el dinero a los que menos tienen y pagar los vicios de quienes más tienen. “mi mujer se ha largado con un abogado / que le paga los vicios, que te gana los juicios” (vv. 9-10).	≈	Es habitual también del conceptismo por el juego de sentidos. Hay varios ejemplos como “largo”, cuyo adjetivo se atribuye al personaje en el sentido de tener más longitud de lo normal, y se niega en el de ser generoso. Quevedo juega por ejemplo con la antítesis ratón/gato en “ratonado por mil gateras” (l. 46). Su bonete está lleno de agujeros: los ratones roen las cosas, es decir, hacen agujeros en ellas con sus dientes. Las gateras son “agujeros” que se hacen para que salgan y entren los gatos.
	<b>Neologismos</b>	La palabra “taquimecas”, es una abreviatura de 'taquimecanógrafa. Este proceso es habitual en Manu Chao, con palabras como malegría <sup>c</sup> .	=	Las palabras “archipobre” y “protomiseria” (l. 65), son palabras compuestas con un sufijo superlativo que enfatizan su pobreza.
	<b>Polimembración</b>	Varios ejemplos de construcciones polimembres: “que le paga los vicios, que te gana los juicios” (v.14)	≈	Varios ejemplos de construcciones polimembres en las que varios nombres



			dependen de un verbo: “Era archipobre y protomiseria” (l. 65)	
T e X t O S	1	(C'est la vie, c'est la vie	1	Determinó, pues, don Alonso de poner a
	2	C'est la vie d'aujourd'hui	2	su hijo en pupilaje, lo uno por apartarle
	3	C'est la Valse à sale temps	3	de su regalo, y lo otro por ahorrar de
	4	Qui vous lâche qui vous prend ...)	4	cuidado. Supo que había en Segovia un
		<i>Manu Chao</i>	5	licenciado Cabra, que tenía por oficio el
	5	Hoy me he levantado con el pie contrario: 12A	6	criar hijos de caballeros, y envió allá el
	6	demasiada sangre en el telediario, 12A	7	suyo, y a mí para que le acompañase y
	7	una sola carta tengo en el buzón, 11B	8	sirviese.
	8	la remite mi banco: Me dice que no; 12B	9	Entramos, primer domingo después de
	9	mi mujer se ha largado con un abogado 13-	10	Cuaresma, en poder de la hambre viva,
10	que le paga los vicios, que te gana los juicios. 14- (...)	11	porque tal lacería no admite	
		12	encarecimiento. Él era un clérigo	
		13	cerbatana, largo solo en el talle, una	
		14	cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay	
		15	más que decir para quien sabe el refrán),	
		16	los ojos avecinados en el cogote, que	
		17	parecía que miraba por cuévanos, tan	
		18	hundidos y hundidos, que era buen sitio	
		19	el suyo para tiendas de mercaderes; la	
		20	nariz, entre Roma y Francia, porque se	
		21	le había comido de unas búas de	
		22	resfriado, que aún no fueron de vicio	
		23	porque cuestan dinero; las barbas	
		24	descoloridas de miedo de la boca vecina,	
		25	que, de pura hambre, parecía que	
		26	amenazaba a comérselas; los dientes, le	
		27	faltaban no sé cuántos, y pienso que por	
		28	holgazanes y vagamundos se los habían	
		29	desterrado; el gazzate largo como de	
		30	avestruz, con una nuez tan salida, que	
		31	parecía se iba a buscar de comer forzada	
		32	por la necesidad; los brazos secos, las	
		33	manos como un manojo de sarmientos	
		34	cada una. Mirado de medio abajo,	
		35	parecía tenedor o compás, con dos	
		36	piernas largas y flacas. Su andar muy	

		<p>37 despacioso; si se descomponía algo, le  38 sonaban los güesos como tablillas de  39 San Lázaro. La habla ética; la barba  40 grande, que nunca se la cortaba por no  41 gastar, y él decía que era tanto el asco  42 que le daba ver la mano del barbero por  43 su cara, que antes se dejaría matar que  44 tal permitiese; cortábanle los cabellos un  45 muchacho de nosotros. Traía un bonete  46 los días de sol, ratonado con mil gateras  47 y guarniciones de grasa; era de cosa que  48 fue paño, con los fondos en caspa. La  49 sotana, según decían algunos, era  50 milagrosa, porque no se sabía de qué  51 color era. Unos, viéndola tan sin pelo, la  52 tenían por de cuero de rana; otros decían  53 que era ilusión; desde cerca parecía  54 negra, y desde lejos entre azul.  55 Llevábala sin ceñidor; no traía cuello ni  56 puños. Parecía, con los cabellos largos y  57 la sotana mísera y corta, lacayuelo de la  58 muerte. Cada zapato podía ser tumba de  59 un filisteo. Pues su aposento, aun arañas  60 no había en él. Conjuraba los ratones de  61 miedo que no le royesen algunos  62 mendrugos que guardaba. La cama tenía  63 en el suelo, y dormía siempre de un lado  64 por no gastar las sábanas. Al fin, él era  65 archipobre y protomiseria.</p>
--	--	--

<sup>a</sup> Es un tópico grecolatino que se centra en el rechazo de valores y actitudes ajenas.

<sup>b</sup> Es una figura retórica que se denomina también juego de palabras y consiste en el uso de una palabra con varios significados distintos dentro de un mismo enunciado. Se trata de uno de los recursos más habituales del conceptismo, ya que obliga al lector a descubrir el sentido oculto del texto.

<sup>c</sup> El autor define como “dulce y a amarga emoción que se tiene cuando la alegría y la melancolía se funden en una sola sensación”.

Tabla 17

*Intertexto entre Nada de nada y Sátira de a la nariz.*

	Conceptos	Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Nada de Nada		Sátira a la nariz
	<b>Álbum / libro</b>	<i>Por mí y por todos mis compañeros</i>		<i>El Parnaso español</i>
	<b>Autor</b>	El Canto del loco		Francisco de Quevedo
	<b>Género y año</b>	Pop, 2009		Poesía conceptista, 1648 (póstuma)
Métrica	<b>Versificación</b>	Versos heptasílabos, pentasílabos, tetrasílabos y trisílabos (arte menor)	/	Versos endecasílabos (arte mayor)
	<b>Rima</b>	Asonante y versos libres	/	Consonante en llana
	<b>Esquema</b>	Irregular: Alternancia de versos medianos, principalmente heptasílabos, y cortos que dan un ritmo rápido.	/	Estrófico: Soneto (estrofa clásica de ritmo equilibrado)
Temática	<b>Motivos</b>	La banalidad del hombre	≈	La banalidad del hombre
		La crítica satírica (propia)	≈	La crítica satírica (ajena)
	<b>Tópicos</b>	Recusatio	=	Recusatio
	<b>Vocabulario</b>	Adjetivos utilizados para la descripción interna o etopeya: perdida, vacía, pequeño (como insignificante), entreabierto, callada, apagada.	≈	Adjetivos utilizados para la descripción física o prosopografía: nariz superlativa, muy barbado, mal encarado, más narizado, naricísimo infinito.
Retórica	<b>Metáfora y cosificación</b>	Es un recurso clave en el poema porque la mayor parte de los objetos referidos sirven para cosificar a su ser, a la que aluden despectivamente.	≈	Es un recurso clave en el poema porque la mayor parte de los objetos referidos sirven para cosificar la nariz, a la que aluden despectivamente.
	<b>Dobles sentidos</b>	Encontramos expresiones con doble sentido, muchas veces uno paradójico, para explicar la insignificancia del yo poético: “mano sin dueño” (v.5), “nota perdida” (v.7), “palabra vacía” (v.8),	=	La mayor parte de las expresiones tienen dobles sentidos, de ahí su relación con la nariz y otras cosas. Erase un peje espada muy barbado, una nariz sayón y escriba.

	<b>Hipérbole</b>	Todo el poema es en sí una exageración de su insignificancia.	≈	Todo el poema es en sí una exageración de la dimensión de la nariz.
	<b>Contraste</b>	Contrastan la grandeza de ella y la insignificancia de él, llegando a veces a la paradoja: “grano de sal” (v. 2), “mano sin dueño” (v. 5) “una gota sin agua” (v. 57).	=	En el poema aparecen numerosas ideas en contraste, como el tamaño de la nariz y la cara, o las religiones.
	<b>Paralelismo</b>	Repetición de una misma estructura sintáctica formada por un sustantivo + un adjetivo (vv. 7-8, 28-29 y 34) y sintagma preposicional (vv. 1-6 y 48-59).	=	Repetición de una misma estructura sintáctica formada por un sustantivo vv. 2-8 un adjetivo o sintagma preposicional (vv. 9-10).
	<b>Anáfora</b>	Es un recurso constante a lo largo de todo el poema, aunque en este caso varía entre el artículo indefinido “un/una” y el pronombre “nada”. La repetición sustenta el ritmo y la idea.	≈	Es un recurso constante a lo largo de todo el poema, de modo que el ritmo y la idea del poema se sustenta en la repetición de esta estructura: “Érase”
<b>T e x t o s</b>	1 La espuma del mar, 6a 2 un grano de sal 6a 3 o de arena. 4b 4 Una hebra de pelo, 7c 5 una mano sin dueño, 7c 6 un instante de miedo, 7c 7 una nota perdida, 7d (...)	1 Érase un hombre a una nariz pegado, 11A 2 érase una nariz superlativa, 11B 3 érase una nariz sayón y escriba, 11B 4 érase un peje espada muy barbado. 11B 5 Era un reloj de sol mal encarado, 11B 6 érase una alquitara pensativa, 11B 7 érase un elefante boca arriba, 11B 8 era Ovidio Nasón más narizado. 11B 9 Erase un espolón de un galera, 11C 10 érase una pirámide de Egipto; 11D 11 las doce tribus de narices era. 11C 12 Erase un naricísimo infinito, 11D 13 muchísimo nariz, nariz tan fiera, 11C 14 que en la cara de Anás fuera delito. 11D		

<sup>a</sup> Los acordes, sobre todo entre estrofas y al final de la canción, prolongan o varían el ritmo métrico de la canción sin letra.

Tabla 18

*Intertexto entre Nunca te olvidaré y Amor más allá de la muerte.*

	Conceptos	Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Nunca te olvidaré		Amor más allá de la muerte
	<b>Álbum / libro</b>	<i>Cosas del amor</i>		<i>El Parnaso español</i>
	<b>Autor</b>	Enrique Iglesias		Francisco de Quevedo
	<b>Género y año</b>	Pop latino, 1998		Poesía conceptista, 1648 (póstuma)
<b>Métrica</b>	<b>Versificación</b>	Versos octosílabos y eneasílabos	≠	Versos endecasílabos
	<b>Rima</b>	Asonante / consonante y versos libres	≈	Consonante en palabras llanas
	<b>Esquema</b>	Regular: Dobles pareados con alguna variación en la medida de los versos.	≠	Estrófico: Soneto
<b>Temática</b>	<b>Motivos</b>	La muerte	=	La muerte
	<b>Tópicos</b>	Amor post mortem <sup>a</sup> : En toda la canción pero principalmente en la segunda y la tercera estrofa.	=	Amor post mortem: En todo el poema, principalmente en el segundo cuarteto y el segundo terceto.
		Religio Amoris <sup>b</sup> (vv. 13-20).	≈	Religio Amoris (vv. 3 y 9) e Ignis Amoris <sup>c</sup> (vv. 6-7 y 10-14).
	<b>Vocabulario</b>	Muerte: morirme, alma, memoria, historia, rezaba, vida.	=	Muerte: postrera, sombra, alma, memoria, Dios, cuerpo, ceniza, polvo.
Cuerpo humano: labios, sonrisa, mirada.		=	Cuerpo humano: ojos, alma, venas, médulas, cuerpo.	
<b>Retórica</b>	<b>Metonimia y metáfora</b>	Referencias a partes del cuerpo que representan todas ellas al amado: “mi alma”, “mi cuerpo”, a la amada, “tu sonrisa”, “tu mirada” o a otro “besar a otros labios”. También aparecen otras alusiones metafóricas a ella como alguien o algo que “volaba”.	=	Referencias a partes del cuerpo que representan todas ellas al amado: “alma”, “venas”, “médulas”, para decir al final que se han transformado en ceniza” y “polvo”. Aparecen otras metáforas como “blanco día”, “postrera sombra”.
	<b>Contraste y antítesis</b>	-Todo el poema se estructura en unas ideas que expresan una posibilidad “Pueden pasar...” y la contraria introducida por la conjunción “pero...” que contrastan con lo anterior.	=	-Todo el poema se estructura en unas ideas que expresan una posibilidad “Cerrar podrá...” o una realidad “será...” y otra introducidas por la

				conjunción “mas”, que contrastan con lo anterior creando una paradoja.
	<b>Paradoja</b>	No se puede olvidar lo que todavía no se ha terminado, una paradoja que se remarca además con el uso de la pregunta retórica. ¿Cómo olvidar que aun te quiero? “Pueden borrar mi memoria / pero nunca te olvidaré” (vv. 9-12 y 18).	≈	“Nadar sabe mi llama el agua fría” <sup>d</sup>
	<b>Hipérbaton</b>	Algunas partes de la oración se repiten varias veces, aunque sin alterar el orden habitual de la estructura, lo que da al texto una sencillez sintáctica (vv.13-16).	/	Los hipérbatos son habituales a lo largo del poema, lo que da al texto una mayor complejidad sintáctica propia de la poesía barroca.
T e x t o s	1	Pueden pasar tres mil años, 8a	1	Cerrar podrá mis ojos la postrera 11A
	2	puedes besar otros labios, 8a	2	sombra que me llevare el blanco día, 11B
	3	pero nunca te olvidaré, 9B	3	y podrá desatar esta alma mía 11B
	4	pero nunca te olvidaré. 9B (...)	4	hora, a su afán ansioso lisonjera; 11A
			5	Mas no de esotra parte en la ribera 11A
			6	dejará la memoria, en donde ardía: 11B
			7	nadar sabe mi llama el agua fría, 11B
			8	y perder el respeto a ley severa. 11A
			9	Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido, 11C
			10	venas, que humor a tanto fuego han dado, 11D
			11	médulas, que han gloriosamente ardido, 11C
			12	Su cuerpo dejará, no su cuidado; 11D
			13	serán ceniza, mas tendrá sentido; 11C
			14	polvo serán, mas polvo enamorado. 11D

<sup>a</sup> Carácter eterno del amor, sentimiento que perdura después de la muerte física.

<sup>b</sup> Concepción del amor como una alienación o servidumbre de la que el amado no puede liberarse.

<sup>c</sup> Concepción del amor como fuego interior que quema al amado.

<sup>d</sup> El uso de recursos semánticos y de dobles significados es típico del conceptismo: y su objetivo es poder expresar con pocos términos una o varias ideas compleja.: Este es un buen ejemplo: su pasión amorosa, (mi llama) sabrá sobrevivir al olvido de la muerte porque “sabe nadar”, es decir será capaz de cruzar el río Leteo (la agua fría), representación de la muerte, y que según la leyenda solo es capaz de cruzar el alma y además será capaz también de volver, a diferencia del alma (la ley severa).

Tabla 19 Intertexto entre Azul Sabina y Mientras por competir.

Conceptos		Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Azul Sabina		Mientras por competir, Soneto CLXVI
	<b>Álbum / libro</b>	<i>MTV Unplugged</i>		
	<b>Autor</b>	Juanes, J. Sabina, Juan Luis Guerra		
	<b>Género y año</b>	Blues, 2012		Poesía culterana, 1582
Métrica	<b>Versificación</b>	Versos de arte menor y mayor	≈	Versos de arte mayor (endecasílabos)
	<b>Rima</b>	Consonante, asonante y versos libres	≈	Consonante en llana
	<b>Esquema</b>	Irregular pero con rima abrazada en las primeras estrofas y ejemplos de rima interna (vv. 12 y 13, o vv. 14 y 15).	≈	Estrófica: Soneto. Con rima por tanto abrazada (cuartetos y tercetos) y los tercetos encadenados.
Temática	<b>Motivos</b>	El amor carnal	=	El amor carnal
	<b>Tópicos</b>	Donna Angelicata <sup>a</sup> (canon de belleza)	≈	Canon de belleza actual
		Carpe diem y exhortación a disfrutar del tiempo con el imperativo en positivo “date cuerda y vuelve a empezar” (v.10), “acuérdate” (v. 16): y en negativo “no dejes que te oxide el porvenir” (vv. 18-21).	=	Carpe diem mediante la exhortación a disfrutar del tiempo con el imperativo “goza” que incluye los dos tercetos.
		Tempus fugit <sup>b</sup> o la a fugacidad de la vida (vv 6-7 y v. 21). Además alude a la juventud perpetua de “Peter Pan”.	=	Tempus fugit o la fugacidad de la vida (vv. 10-14).
	<b>Vocabulario</b>	Campo semántico de la naturaleza: miel, tostada, sol, flor, viento, playas.	=	Campo semántico de la naturaleza: sol, llano, clavel, lilio, viola, tierra, humo, polvo, sombra.
Adjetivos descriptivos sensoriales: azul, graves, tostada, suave.		=	Adjetivos descriptivos sensoriales: bruñido, blanca, temprano, lozano, luciente, gentil, dorada.	
Retórica	<b>Metáfora</b>	El óxido representa el efecto del paso del tiempo sobre la belleza: “no dejes que te oxide el porvenir” (v. 18), y las “cuentas del rosario” (v. 21), el paso del tiempo.	≈	Metáforas en correlación, es decir, adjudicar a un término real dos series de imaginarios diseminados a lo largo del poema y recopilados al final del mismo Ej. Cabello = oro = plata / frente = lilio = viola.

	<b>Epíteto</b>	Adjetivos con función estética	≈	Adjetivos con función estética y que no aportan mayor significado
	<b>Personificación y cosificación</b>	Atribuye cualidades humanas a lo inanimado: “Una canción con un mapa en la voz”, v. 11, y al contrario: “date cuerda y vuelve a empezar, /no seas una estatua de sal” (vv. 10-11).	=	Atribuye cualidades humanas a lo inanimado: "mira tu blanca frente..."; "siguen más ojos...", "desdén lozano", "goza cuello, cabello, labio y frente".
	<b>Antítesis y paradoja</b>	Dos versos del estribillo: “No digas que no, porque sí”, que invita a no negar la realidad, y “Acuérdate de olvidarte de mí”, son dos juegos de contrarios que tratan a su vez la paradoja vital.		El poema resalta la belleza de la mujer, pero el verso 14 nos enumera otros cuatro elementos, esta vez negativos, con la idea contraria, mostrando el carácter paradójico de la vida.
	<b>Paronomasia <sup>c</sup></b>	Tenemos parónimos “no cuentas cuentas del rosario”, (v. 20, estribillo),	=	Tenemos parónimos “vano” y “llano” (vv. 2 y 3).
	<b>Cultismos</b>	Palabras cultas, como “corsario”, o “pedigrí”, y referencias mitológicas, “estatua de sal” (v. 11).	=	Palabras cultas, como “bruñido”, “desdén”, “gentil”, “lilio”, “trocar”, y “viola”, habituales del culteranismo.
	<b>Enumeración y asíndeton</b>	Enumeración sin la conjunción copulativa: “busco un acorde azul, / un viento suave, / cuatro notas graves / que me den las llaves de un blues” (vv. 2-4).	=	Enumeraciones sin la conjunción: "oro, lilio, clavel, cristal luciente" (v. 11), y "en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada" (v. 14).
	<b>Aliteración</b>	Repetición de sonidos como “b” y “r” y “l” en todo el poema, especialmente en la primera estrofa.		Repetición de sonidos como “b” y “r” y “l” en todo el poema, especialmente en versos como el 11.
<b>T e X t o S</b>	<i>Juanes</i> 1 Azul, 3a 2 busco un acorde azul, 8a 3 un viento suave, 5b 4 cuatro notas graves 6b 5 que me den las llaves de un blues. 9A (...)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11		Mientras por competir con tu cabello, 11A oro bruñido al sol relumbra en vano; 11B mientras con menosprecio en medio el llano 11B mira tu blanca frente el lilio bello; 11A mientras a cada labio, por cogello. 11A siguen más ojos que al clavel temprano; 11B y mientras triunfa con desdén lozano 11B del luciente cristal tu gentil cuello: 11A goza cuello, cabello, labio y frente, 11C antes que lo que fue en tu edad dorada 11D oro, lilio, clavel, cristal luciente, 11C





Tabla 20

*Intertexto entre Dame tu amor y Descripción del amor.*

	Conceptos	Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Dame tu amor		Soneto CXXXVI, Descripción del amor
	<b>Álbum / libro</b>	<i>Carbono 14 / Colección. duetos</i>		<i>Rimas</i>
	<b>Autor</b>	Alejandro Sanz y Vainica Doble		Lope de Vega
	<b>Género y año</b>	Pop, 1997		Poesía lírica, 1602
<b>Métrica</b>	<b>Versificación</b>	Versos pentasílabos y hexasílabos (arte menor)	/	Versos endecasílabos (arte mayor)
	<b>Rima</b>	Consonante (con algún verso suelto en asonante) y versos libres	=	Consonante en llana
	<b>Esquema</b>	Irregular de versos cortos que dan al poema un ritmo rápido con algún verso largo para cambiar el ritmo al final de cada estrofa. Prevalecen las rimas alternas y los pareados.	/	Estrófica: Soneto
<b>Temática</b>	<b>Motivos</b>	El amor carnal	=	El amor carnal
	<b>Tópicos</b>	El amor cortés <sup>a</sup>	/	El amor cortés
		Amor mixtus <sup>b</sup> : Durante toda la canción se profundiza en el carácter complejo del amor, que incluye el amor malus y el amor bonus.	=	Amor mixtus: Durante todo el poema se profundiza en el carácter complejo del amor, que incluye el amor malus y el amor bonus.
		Furor amoris <sup>c</sup> : Muchos de los síntomas que se atribuyen al amor se incluyen dentro de la tradición de este como enfermedad.	=	Furor amoris: Muchos de los síntomas que se atribuyen al amor se incluyen dentro de la tradición de este como enfermedad.
<b>Vocabulario</b>	Sustantivos abstractos asimilables al enamoramiento: ceguera, sarampión, pasión, libertad, prisión, ambición, quimera, confusión, enredadera, corazón, fuerza, respiración, obsesión, norte, guía, perdición, acierto...	≈	Adjetivos síntoma del enamoramiento: estar áspero, tierno, liberal, esquivo, alentado, mortal, difunto, vivo, leal, traidor, cobarde y animoso. Mostrarse alegre, triste, humilde, altivo, enojado, valiente, fugitivo, satisfecho, ofendido, receloso. Verbos propios del comportamiento del enamoramiento: Desmayarse,	

				atreverse, estar furioso, dar, creer, amar, olvidar, beber, huir, mostrarse, hallar.
Retórica	<b>Antítesis y paradoja</b>	Todo el poema es una enumeración de antítesis y paradojas para destacar el carácter contradictorio del amor. Ej.: “mi libertad y mi prisión” (v. 5) “Eres mi muerte / y mi resurrección” (vv. 18-19).	=	Todo el poema es una enumeración de antítesis y paradojas para destacar el carácter contradictorio del amor. Ej.: “leal, traidor” (v. 4), “creer que un cielo en un infierno cabe” (v.12).
	<b>Metáfora</b>	Todo el poema es una metáfora de la amada y su amor, ya que estos son referidos mediante numerosos nombres.	=	Todo el poema es una metáfora del amor, ya que este es referido mediante numerosos adjetivos y verbos.
	<b>Paralelismo y anáfora</b>	Estructuras paralelística mediante las anáforas: “Eres mi...”, “mi...”, “dame tu”	=	Estructura paralelística mediante la enumeración de verbos y adjetivos
	<b>Polimembración y enumeración</b>	Construcciones polimembres en las que varios nombres dependen del verbo “ser” (vv. 1-22) y del verbo “dar” (vv. 27-67).	≈	Construcciones polimembres en las que varios adjetivos dependen del verbo “estar” (vv. 1-4).
	<b>Aliteración</b>	Repetición de los sonidos “r” y “s” creando un efecto sonoro a lo largo de toda la canción.	=	Repetición de los sonidos “r” y “s” creando un efecto sonoro a lo largo de todo el poema.
T e x t o s	<i>Vainica doble</i>		1	Desmayarse, atreverse, estar furioso, 11A
	1	Tú eres mi ceguera, 6a	2	áspero, tierno, liberal, esquivo, 11B
	2	mi sarampión. 5b	3	alentado, mortal, difunto, vivo, 11B
	3	Eres mi existencia entera, 8a	4	leal, traidor, cobarde y animoso; 11A
	4	mi eterna pasión. 6b	5	no hallar fuera del bien centro y reposo, 11A
	5	Eres mi libertad y mi prisión, 11B	6	mostrarse alegre, triste, humilde, altivo, 11B
	6	eres mi sola ambición. 8b	7	enojado, valiente, fugitivo, 11B
			8	satisfecho, ofendido, receloso; 11A
			9	huir el rostro al claro desengaño, 11C
			10	beber veneno por licor suave, 11D
			11	olvidar el provecho, amar el daño; 11C

---

			12	creer que un cielo en un infierno cabe, 11D
			13	dar la vida y el alma a un desengaño; 11C
			14	esto es amor: quien lo probó lo sabe. 11D

---

<sup>a</sup> Es un motivo que procede de la poesía culta trovadoresca. El amado se siente al servicio de la amada y trata de conquistarla, aunque el amor que siente por ella es más idílico que carnal.

<sup>b</sup> Carácter complejo del amor físico y espiritual, cuando se dan conjuntamente.

<sup>c</sup> Concepción del amor como una enfermedad que niega la razón y que produce una serie de señales o pruebas de que la persona está enamorada: los cambios de humor y de conducta, la intranquilidad, insomnio, etc.

Tabla 21

*Intertexto entre Pa fuera telarañas y fragmento 1 de Fuenteovejuna*

Conceptos		Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Ella,		“Laurencia habla a los hombres”
	<b>Álbum / libro</b>	<i>Pa fuera telarañas</i>		<i>Fuenteovejuna</i> , acto I
	<b>Autor</b>	Bebe		Lope de Vega
	<b>Género y año</b>	Pop rock, Indie, 2004		Comedia barroca, 1618
Métrica	<b>Versificación</b>	Versos octosílabos, heptasílabos y otros	≈	Versos octosílabos y tetrasílabos
	<b>Rima</b>	Asonante y versos libres	≈	Asonante en palabra llana
	<b>Esquema</b>	Esquema regular (romance en las dos primeras estrofas) e irregular	≈	Regular: Romance
Temática	<b>Motivos</b>	La defensa del honor <sup>a</sup> sin temor a morir por ello	=	La defensa del honor <sup>b</sup> sin temor a morir por ello
		La discriminación y marginación de la mujer relacionado	=	La discriminación y marginación de la mujer y su soledad relacionado con
		El secreto y el silencio social favorecen el abuso y actúan contra la mujer	=	El secreto y el silencio social favorecen el abuso y actúan contra la propia mujer
		La rebeldía ante los malos tratos <sup>c</sup> (vv. 1-8, 24-29).	=	La rebeldía <sup>d</sup> (vv. 15-19, 85-89 y otros).
	<b>Tópicos</b>	Homo homini lupus <sup>e</sup> (vv. 17-23, estribillo).	=	Homo homini lupus v. 34 y el resto
<b>Vocabulario</b>	Roles sociales: Ella, mujer, nadie	=	Roles sociales: hombres, mujer, marido, hija, maricones, amujerados, medio-hombres	
	Comportamiento humano: valiente, sonriente, perfecta, reírte, llanto	≈	Comportamiento humano: tiranos, traidores, ladrones, feroces, bárbaros, cobardes	
<b>Retórica</b>	<b>Animalización y cosificación</b>	Alusión a la mujer llena de “telarañas” y su descripción a través de la ropa que lleva como símbolo de su rebeldía: “ha calzado tacones”	≈	Comparación de los hombres con “ovejas”, “lobos”, “tigres”, “liebres” y “gallinas”, símbolos de la cobardía y el inmovilismo y con cosas: “pues sois piedras”

	<b>Metonimia</b>	Tomar un órgano, los ojos, por su función, llorar: “porque tus ojos se han cansado de ser llanto” (vv. 25-26).	≈	Tomar parte del cuerpo, los ojos, por el todo: “Llévome de vuestros ojos / a su casa Fernán Gómez” (vv. 32-33).
	<b>Ironía</b>	Uso de la ironía para marcar el contraste entre el hombre y la mujer: “Hoy no ha sido la mujer / perfecta que esperaban / ha roto sin pudores / las reglas marcadas” (vv. 38-41)	=	Uso de la ironía para marcar el contraste entre el hombre y la mujer: “Dejadme entrar, que bien puedo, / en consejo de los hombres; / que bien puede una mujer, / si no a dar voto, a dar voces / ¿Conocéisme?” (vv. 2-6). “Ovejas sois, bien lo dice/ de Fuenteovejuna el hombre” (vv. 50-51).
	<b>Contrastes y antítesis</b>	“Hoy vas a mirar pa'lante / que pa' atrás ya te dolió bastante” (vv.35 y 36). “Hoy vas a hacer reír / porque tus ojos se han cansado / de ser llanto (vv 24-26). “Cielo” / “suelo” (v. 51).	=	“las guardas ni los ladrones” (v.31). “la oveja al lobo dejáis” (v.34).
	<b>Repeticiones</b>	Sirven para insistir en la misma idea: Repeticiones: “mujer” (vv. 15, 30, 36, 37 y 38), “nadie” (vv. 19,20 y 33).	=	Sirven para insistir en la misma idea: Repeticiones: “tiranos” (vv. 18, 67, 99, 104 y 105), “traidores” (vv. 19, 68, 104 y 105).
	<b>Anáforas</b>	Anáfora: “Hoy” (vv. 9, 11, 13, 17, 21, 24, 27, 30, 32, 38, 42, 44, 46, 50, 52, 55, 58, 62, 65 y 68) .	=	Anáfora: “Vosotros” (vv. 45,46 y 47)
	<b>Paralelismos</b>	Paralelismos: “de ser llanto, de ser llanto”, “nadie puede hacerte daño / nadie puede hacerte daño”	=	Paralelismos: “sois piedras, sois bronces”, “¡Mueran tiranos traidores! / ¡Tiranos traidores, mueran!”
1	Ella se ha cansado, 6a	1	Sale LAURENCIA, desmelenada	
2	de tirar la toalla 7b			
3	se va quitando 5a		LAURENCIA	
4	poco a poco telarañas 8b	2	Dejadme entrar, que bien puedo, 8-	
5	No ha dormido esta noche, 7-	3	en consejo de los hombres; 8a	
6	pero no está cansada. 8b	4	que bien puede una mujer, 8-	
7	No miró ningún espejo, 8-	5	si no a dar voto, a dar voces. 8a	
8	pero se siente "toa" guapa 8b	6	¿Conocéisme? 4-	
	(...)		ESTEBAN	
		7	¿Santo cielo! 4-	

T e x t o s	8	¿No es mi hija? 4b
		JUAN ROJO
	9	¿No conoces a Laurencia? 8-
		LAURENCIA
	10	Vengo tal, que mi diferencia os pone 8a
	11	en contingencia quién soy. 8-
		ESTEBAN
	12	¡Hija mía! 4b
	13	LAURENCIA
		No me nombres tu hija. 7b
		ESTEBAN:
	14	¿Por qué, mis ojos? ¿Por qué? 8-
		LAURENCIA:
	15	Por muchas razones, 6a
	16	y sean las principales: 8-
	17	porque dejas que me roben 8a
	18	tiranos sin que me vengues, 8-
	19	traidores sin que me cobres. 8a
	20	Aún no era yo de Frondoso, 8-
	21	para que digas que tome, 8a
	22	como marido, venganza; 8-
	23	que aquí por tu cuenta corre; 8a
	24	que en tanto que de las bodas 8-
	25	no haya llegado la noche, 8a
	26	del padre, y no del marido, 8-
	27	la obligación presupone; 8a
	28	que en tanto que no me entregan 8-
	29	una joya, aunque la compren, 8a
	30	no ha de correr por mi cuenta 8-
	31	las guardas ni los ladrones. 8a
	32	Llevóme de vuestros ojos
	33	a su casa Fernán Gómez;
	34	la oveja al lobo dejáis

			35	como cobardes pastores.
			36	¿Qué dagas no vi en mi pecho?
			37	¿Qué desatinos enormes,
			38	qué palabras, qué amenazas,
			39	y qué delitos atroces,
			40	por rendir mi castidad
			41	a sus apetitos torpes?
			42	Mis cabellos ¿no lo dicen?
			43	¿No se ven aquí los golpes
			44	de la sangre y las señales?
			45	¿Vosotros sois hombres nobles?
			46	¿Vosotros padres y deudos?
			47	¿Vosotros, que no se os rompen
			48	las entrañas de dolor,
			49	de verme en tantos dolores?
			50	Ovejas sois, bien lo dice
			51	de Fuenteovejuna el hombre.
			52	Dadme unas armas a mí
			53	pues sois piedras, pues sois tigres...
			54	Tigres no, porque feroces
			55	siguen quien roba sus hijos,
			56	matando los cazadores
			57	antes que entren por el mar
			58	y pos sus ondas se arrojen.
			59	Liebres cobardes nacistes;
			60	bárbaros sois, no españoles.
			61	Gallinas, ¡vuestras mujeres
			62	sufrís que otros hombres gocen!
			63	Poneos rucas en la cinta.
			64	¿Para qué os ceñís estoques?
			65	¡Vive Dios, que he de trazar
			66	que solas mujeres cobren
			67	la honra de estos tiranos,
			68	la sangre de estos traidores,
			69	y que os han de tirar piedras,
			70	hilanderas, maricones,
			71	amujerados, cobardes,
			72	y que mañana os adornen
			73	nuestras tocas y basquiñas,



			74 solimanes y colores!
			75 A Frondoso quiere ya,
			76 sin sentencia, sin pregones,
			77 colgar el comendador
			78 del almena de una torre;
			79 de todos hará lo mismo;
			80 y yo me huelgo, medio-hombres,
			81 por que quede sin mujeres
			82 esta villa honrada, y torne
			83 aquel siglo de amazonas,
			84 eterno espanto del orbe.
			 ESTEBAN
			85 Yo, hija, no soy de aquellos
			86 que permiten que los nombres
			87 con esos títulos viles.
			88 Iré solo, si se pone
			89 todo el mundo contra mí.
			 JUAN ROJO
			90 Y yo, por más que me asombre
			91 la grandeza del contrario.
			 REGIDOR
			92 ¡Muramos todos!
			 BARRILDO
			93 Descoge un lienzo al viento en un palo,
			94 y mueran estos enormes.
			 JUAN ROJO
			95 ¿Qué orden pensáis tener?
			 MENGO
			96 Ir a matarle sin orden.
			97 Juntad el pueblo a una voz;
			98 que todos están conformes
			99 en que los tiranos mueran.

			ESTEBAN
	100	Tomad espadas, lanzones,	
	101	ballestas, chuzos y palos.	
			MENGO
	102	¡Los reyes nuestros señores vivan!	
			TODOS
	103	¡Vivan muchos años!	
			MENGO
	104	¡Mueran tiranos traidores!	
			TODOS
	105	¡Tiranos traidores, mueran!	

<sup>a</sup> La defensa del honor sigue siendo necesaria hoy en día para hacerse valer cada uno, pero de forma acorde a las reglas de convivencia.

<sup>b</sup> El honor es un tema fundamental del teatro barroco. Se considera una condición que pertenece a todos los seres humanos, independientemente de su condición social. Cuando este quedaba manchado por una ofensa, debía ser lavado incluso con la sangre.

<sup>c</sup> La protagonista de la canción se siente maltratada mientras el yo poético le anima a ser valiente y enfrentarse a lo que le amenaza.

<sup>d</sup> Laurencia siente ira hacia el Comendador por tratar de abusar de ella, y hacia su padre y el resto de los hombres de Fuenteovejuna por no darle su apoyo contra el Comendador.

<sup>e</sup> "El hombre es un lobo para el hombre" porque no es bueno con sus semejantes, sino que se aprovecha de ellos. El tópico lo formuló Thomas Hobbes en su *Leviatán*, pero proviene de una frase de Plauto: *lupus est homo homini, non homo*.

Tabla 22

*Intertexto entre Somos el mundo y el fragmento 2 de Fuenteovejuna*

Conceptos		Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Somos el mundo		“La tortura del juez”
	<b>Álbum y libro</b>	( <i>We are the world en Español</i> )		<i>Fuenteovejuna</i> , acto III
	<b>Autor</b>	Varios		Lope de Vega
	<b>Género / año</b>	Pop (y parte de Rap), año 2010		Comedia barroca, 1618
Métrica	<b>Versificación</b>	Versos arte menor (y algunos mayor)	≈	Versos octosílabos
	<b>Rima</b>	Asonante, consonante y versos libres	≠	Consonante en palabra llana y aguda
	<b>Esquema</b>	Irregular: Ritmo rápido con versos cortos y numerosos paralelismos. Variaciones según el género musical.	≠	Regular: Redondillas con excepciones
Temática	<b>Motivos</b>	La rebeldía contra el opresor y la solidaridad. “Estamos unidos” (vv. 73). “No hay nada que temer / si estamos juntos tú y yo, / juntos tú y yo” (vv. 63 y 65).	=	La rebeldía y la solidaridad, gracias a las cuales, los vecinos de Fuenteovejuna consiguen vencer al opresor.
		Las desigualdades, el sacrificio y la banalidad del hombre.	=	Las desigualdades, el sacrificio y la banalidad del hombre.
		La defensa del honor y de la dignidad del hombre <sup>a</sup> .	=	La defensa del honor y de la dignidad del hombre.
	<b>Tópicos</b>	Homo hominis lupus.	=	Homo hominis lupus.
		El buen salvaje. Relacionado sobre todo con la figura de los niños inocentes.	=	El buen salvaje <sup>b</sup> . Relacionado sobre todo con la figura del niño, que simboliza la inocencia, y del gracioso.
	<b>Vocabulario</b>	Referencias a estratos y tipos sociales: todos, solos, hermandad, Juntos, tú, yo, mundo, unidos, hermano, haitianos, nación, latinos, niño, hermano.	≈	Referencias a estratos y tipos sociales: viejo, padre, muchacho, rey, villanos, comendador, niño, pueblo, pobre, Dios, Fuenteovejuna
Verbos relacionados con la actitud humana hacia los demás: buscar, ayudar, deber, esperar, actuar, tocar, temer, entender, rescatar, salvar, aprender, vencer, necesitan.		≈	Verbos relacionados con la actitud humana hacia los demás: atormentan, mató, aprieta, ahorque, niegue, tened, matar, creed, espanta, confesar apretar.	

<b>Retórica</b>	<b>Encabalgamiento</b>	“podemos rescatar / la fe que nos puede salvar” (vv.58 y 59). “Haití renacerá / del polvo y las cenizas” (vv. 124 y 125).	=	“Un viejo, Laurencia mía, / atormentan.” (vv. 2 y 3). “En quien estaba esperando, / niega con mayor porfía.” (vv. 63 y 64).
	<b>Enumeración</b>	“Con amor y esperanza / podemos rescatar / continuaremos tú y yo, / tú y yo...” (vv. 143-145).	=	“Traedme aquel más rollizo, ese desnudo, ese gordo.” (vv. 41-42).
	<b>Hipérbaton</b>	“Te daré mi mano / para juntos aprender” (vv. 48 y 49).	=	“¡Que a un niño le den tormento y niegue de aquesta suerte!” (vv. 20 y 21).
	<b>Paralelismo y anáfora</b>	“Somos amor, / somos el mundo / Somos la luz” (vv. 17-19, estribillo).	=	“¡Bravo pueblo! / Bravo y fuerte.” (vv. 22 y 23).
<b>T e x t o s</b>	<i>Juanes</i>			Dice dentro él y responden
	1	El día llegó 6-		
	2	no hay momento que perder. 9ª		
	<i>Ricky Martin</i>			<i>Juez</i>
	3	Hay que buscar 5b	1	Decid la verdad, buen viejo. 8a
	4	unir el mundo de una vez. 9ª		<i>Fronoso</i>
	<i>José Feliciano</i>		2	Un viejo, Laurencia mía, 8b
	5	Tantos necesitan 6	3	atormentan.
	6	un nuevo amanecer, 7ª		<i>Laurencia</i>
	<i>Vicente Fernández</i>		4	¡Qué porfía! 4+4=8b
7	Hay que ayudar, 5b		<i>Esteban</i>	
8	tenemos el deber. 7a	5	Déjenme un poco.	
<b>(...)</b>			<i>Juez</i>	
		6	Ya os dejo. 5+3=8a	
		7	Decid: ¿quién mató a Fernando? 8c	
			<i>Esteban</i>	
		8	Fuenteovejuna lo hizo. 8d	
			<i>Laurencia</i>	
		9	Tu nombre, padre, eternizo; 8d	
		10	[a todos vas animando]. 8c	

			<i>Frondoso</i>
		11	¡Bravo caso!
			<i>Juez</i>
		12	Ese muchacho 4+4=8e
		13	aprieta. Perro, yo sé 8f
		14	que lo sabes. Di quién fue. 8f
		15	¿Callas? Aprieta, borracho. 8a
			<i>Niño</i>
		16	Fuenteovejuna, señor. 8g
			<i>Juez</i>
		17	¡Por vida del rey, villanos, 8h
		18	que os ahorque con mis manos! 8h
		19	¿Quién mató al comendador? 8g
			<i>Frondoso</i>
		20	¡Que a un niño le den tormento
		21	y niegue de aquesta suerte!
			<i>Laurencia</i>
		22	¡Bravo pueblo!
			<i>Frondoso</i>
		23	Bravo y fuerte.
			<i>Juez</i>
		24	Esa mujer al momento
		25	en ese potro tened.
		26	Dale esa mancuerna luego.
			<i>Laurencia</i>
		27	Ya está de cólera ciego.
			<i>Juez</i>
		28	Que os he de matar, creed,
		29	en este potro, villanos.
		30	¿Quién mató al comendador?

			31	<i>Pascuala</i> Fuenteovejuna, señor.
			32	<i>Juez</i> ¡Dale!
			33	<i>Fronoso</i> Pensamientos vanos.
			34	<i>Laurencia</i> Pascuala niega, Fronoso.
			35	<i>Fronoso</i> Niegan niños. ¿Qué te espanta?
			36	<i>Juez</i>
			37	Parece que los encantas. ¡Aprieta!
			38	<i>Pascuala</i> ¡Ay, cielo piadoso!
			39	<i>Juez</i> ¡Aprieta, infame! ¿Estás sordo?
			40	<i>Pascuala</i> Fuenteovejuna lo hizo.
			41	<i>Juez</i>
			42	Traedme aquel más rollizo, ese desnudo, ese gordo.
			43	<i>Laurencia</i> ¡Pobre Mengo! Él es, sin duda.
			44	<i>Fronoso</i> Temo que ha de confesar.

		45	<i>Mengo</i> ¡Ay, ay!
		46	<i>Juez</i> Comenza a apretar.
		47	<i>Mengo</i> ¡Ay!
		48	<i>Juez</i> ¿Es menester ayuda?
		49	<i>Mengo</i> ¡Ay, ay!
		50	<i>Juez</i>
		51	¿Quién mató, villano, al señor comendador?
		52	<i>Mengo</i> ¡Ay, yo lo diré, señor!
		53	<i>Juez</i> Afloja un poco la mano.
		54	<i>Fronoso</i> Él confiesa.
		55	<i>Juez</i>
		56	Al palo aplica la espalda.
		57	<i>Mengo</i>
		58	Quedo; que yo lo diré.
		59	<i>Juez</i> ¿Quién lo mató?

			60	<i>Mengo</i> Señor, ¡Fuenteovejuna!
			61	<i>Juez</i>
			62	¿Hay tan gran bellaquería?
			63	Del dolor se están burlando.
			64	En quien estaba esperando,
			65	niega con mayor porfía. Dejadlos; que estoy cansado.
			66	<i>Fronoso</i>
			67	¡Oh, Mengo, bien te haga Dios!
			68	Temor que tuve de dos, el tuyo me le ha quitado

<sup>a</sup> El hombre es un portador de valores a los que debe responder para mantener su dignidad.

<sup>b</sup> Se considera que el hombre es bueno en la naturaleza y por naturaleza, y, por tanto, es corrompido por la civilización cuando esta lo conquista o entra en contacto con él. Aunque este concepto suele atribuirse a Jean-Jacques Rousseau, lo cierto es que el tópico puede rastrearse en la literatura española a partir del siglo XV.



Tabla 23

*Intertexto entre Soñaré y Monólogo de Segismundo (La vida es sueño).*

	Conceptos	Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Soñaré		Monólogo de Segismundo
	<b>Álbum y libro</b>	<i>Dile al sol</i>		<i>La vida es sueño</i> (Jornada III, Escena XIX)
	<b>Autor</b>	La oreja de Van Gogh		Calderón de la Barca
	<b>Género / año</b>	Pop, 1998		Tragicomedia barroca, 1635
Métrica	<b>Versificación</b>	Versos octosílabos, dodecasílabos, decasílabos y tetrasílabos	≈	Versos octosílabos
	<b>Rima</b>	Asonante, consonante y versos libres	≈	Consonante en palabra llana y aguda
	<b>Esquema</b>	Estrofa y esquema irregular: Series alternas de ocho y cuatro versos irregulares pero con un esquema rítmico similar	≈	Estrófica: Cuatro décimas (abbaaccddc)
Temática	<b>Motivos</b>	Optimismo vital en el futuro a través de los sueños: Esperanza de poder cambiar y controlar la vida para superar la desesperación humana.	/	Pesimismo vital por el pasado a través de la experiencia: la muerte, la falta de libertad, la desesperación del hombre por su incapacidad de controlar su vida.
		La vida como ilusión.	=	La vida como ilusión.
	<b>Tópicos</b>	Theatrum mundi <sup>a</sup> . (vv.13-15).	=	Theatrum mundi (vv.13-42).
		Fortuna mutabile <sup>b</sup> . (varios)	=	Fortuna mutabile. (varios)
<b>Vocabulario</b>	Fantasía / realidad: verdades, vida, crear, dibujar en la mente, misterios, secretos, despertar.	=	Fantasía / realidad: sueños, ambición, despertar, engaño, ilusión, sombra, ficción, vida y muerte.	
Retórica	<b>Metáforas</b>	La vida es un sueño (vv. 18, 20, 39 y 41).	=	La vida es un sueño (v. 9).
	<b>Dobles sentidos</b>	El despertar se identifica con morir y renacer (vv. 34-36).	≈	El despertar se identifica con morir (vv. 12 y 21).
	<b>Personificación y animalización</b>	El hombre como pájaro (vv. 1-3).	/	La muerte convierte el aplauso en cenizas (vv. 16-19).

	<b>Paradoja</b>	“(…) descubrir, / el futuro más lejano, / donde yo no voy a estar” (vv. 23 y 25).	≈	“¡que hay quien intente reinar, / viendo que ha de despertar / en el sueño de la muerte!” (vv. 20-22).
	<b>Polimembración</b>	“(…) poder volar, / desplegar los brazos y no aterrizar” (vv. 1 y 2).	=	“...esa fiera condición, esta furia, esta ambición,...”. (vv. 4 y 5).
	<b>Repetición, anáfora y estribillo</b>	Varias anáforas “He soñado” y la conjunción “y” y estribillo “Como dijo...”	≈	Múltiples ejemplos de anáfora con la conjunción “y”, y la forma verbal “sueña”.
	<b>Polisíndeton</b>	Varios casos con la conjunción “y”.	=	Varios casos con la conjunción “y”.
T e x t o s	1	He soñado siempre con poder volar, 12A		CLOTALDO (Aparte):
	2	desplegar los brazos y no aterrizar, 12A	1	[...] Segismundo; que aun en sueños
	3	conociendo otros lugares, 8-	2	no se pierde el hacer bien. (Vase).
	4	y verdades más allá. 8a		SEGISMUNDO:
	5	Y sentarme en una nube a descansar, 12A	3	Es verdad; pues reprimamos 8a
	6	beber de esta libertad, 8a	4	esta fiera condición, 8b
	7	y dejarme llevar, 8a	5	esta furia, esta ambición 8b
	8	la la ra la. 4a	6	por si alguna vez soñamos. 8a
	(...)		7	Y sí haremos, pues estamos 8a
			8	en mundo tan singular, 8c
			9	que el vivir sólo es soñar; 8c
			10	y la experiencia me enseña 8d
			11	que el hombre que vive sueña 8d
			12	lo que es hasta despertar. 8c
			13	Sueña el rey que es rey, y vive
			14	con este engaño mandando,
			15	disponiendo y gobernando;
			16	y este aplauso que recibe
			17	prestado, en el viento escribe,
			18	y en cenizas le convierte
			19	la muerte (¡desdicha fuerte!);
			20	¡que hay quien intente reinar,
			21	viendo que ha de despertar
			22	en el sueño de la muerte!
			23	Sueña el rico en su riqueza
		24	que más cuidados le ofrece;	
		25	sueña el pobre que padece	

			26	su miseria y su pobreza;
			27	sueña el que a medrar empieza,
			28	sueña el que afana y pretende,
			29	sueña el que agravia y ofende;
			30	y en el mundo, en conclusión,
			31	todos sueñan lo que son,
			32	aunque ninguno lo entiende.
			33	Yo sueño que estoy aquí
			34	destas prisiones cargado,
			35	y soñé que en otro estado
			36	más lisonjero me vi.
			37	¿Qué es la vida? Un frenesí.
			38	¿Qué es la vida? Una ilusión,
			39	una sombra, una ficción,
			40	y el mayor bien es pequeño;
			41	que toda la vida es sueño,
			42	y los sueños, sueños son.

<sup>a</sup> Carácter representativo del mundo y de la vida, entendidos como escenarios dramáticos en que diversos actores –los hombres– representan los papeles de una obra ya escrita.

<sup>b</sup> Avatares de la fortuna que, a veces, es favorable y otras no. Dependencia de factores ajenos a uno.

Tabla 24

*Intertexto entre Te dejo Madrid y fragmento de El sí de las niñas.*

	Conceptos	Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Te dejo Madrid		Don Diego interroga a su prometida
	<b>Álbum y libro</b>	<i>Servicio de lavandería</i>		<i>El sí de las niñas</i> : Acto III, Esc. VIII.
	<b>Autor</b>	Shakira		Leandro Fernández de Moratín
	<b>Género / año</b>	Pop Rock latino, 2002		Teatro, 1806
<b>Métrica</b>	<b>Versificación</b>	Versos de arte menor.	≠	Prosa
	<b>Rima</b>	Asonante y versos libres con excepciones.	≠	Sin rima
	<b>Esquema</b>	Ritmo irregular y rápido con versos breves.	≈	Libre. Ritmo rápido con intervenciones cortas y un monólogo más largo intercalado.
<b>Temática</b>	<b>Motivos</b>	La independencia de la mujer (vv. 7-8, 13-16).	/	La discriminación de la mujer, que debe estar sometida a la voluntad del hombre. (ll. 27 y 28).
		La rebeldía (vv.17-19).	/	La sumisión (ll.23 y 24).
		El secreto y el engaño amoroso (vv.17, 18 y 21-24 y, sobre todo, vv. 29 y 30) “entiendo que he comenzado a estorbar”	≈	El secreto y el engaño amoroso (ll. 17-19).
	<b>Tópicos</b>	Choque entre tradición y modernidad. (vv. 1-4 y vv.17-26) y la vida en la ciudad <sup>a</sup> (vv. 13-16 y estribillo) .	/	Choque entre tradición y modernidad <sup>b</sup> (ll. 25-38) y la vida en la ciudad (ll. 20-22).
		Furor amoris <sup>c</sup> . (vv.24-26).	/	Religio amoris <sup>d</sup> (ll. 25-35).
<b>Vocabulario</b>	Descripción psicológica (adjetivos): cobardes, muertos de sed (sediento). Sentimientos y actitudes (sustantivos abstractos): dolor, suerte, rutinas, muertos, azar, estorbar.	=	Descripción psicológica (adjetivos): amable, obstinado, ignorante, infeliz, inocentes, honestas. Sentimientos y actitudes (sustantivos abstractos): aflicción, pasiones, disimulación, capricho, sinceridad, temor, silencio, temperamento, astucia.	

<b>Retórica</b>	<b>Paralelismos y repeticiones</b>	En la canción vemos algunas estructuras que se repiten, “No quiero / (...) no puedo” (vv. 7-9), además de las repeticiones del pronombre de primera persona “yo” que enfatiza el individualismo y la rebeldía de la protagonista (vv. 17, 24) y en el estribillo que se repite cuatro veces.	≈	A pesar de tratarse de un texto en prosa encontramos recursos literarios gramaticales como paralelismos: “Y daré gusto a mi madre / Y será usted feliz” (ll. 23 y 24); “Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan (...), con tal que se presten a (...)” (ll. 33-35). Además de repeticiones enfatizan la obediencia de la protagonista: “No, señor; no, señor”, (l. 11).
	<b>Enumeración y degradación</b>	Enumeración de rasgos que la voz poética asocia a las convenciones sociales: “ahí te dejo Madrid / tus rutinas de piel / y tus ganas de huir” (vv. 14, 15 y 16).	≈	Enumeración de los rasgos que Don Diego asocia en su monólogo a las convenciones sociales de la época que cuestiona, especialmente en la mujer: “el temperamento, la edad ni el genio” (l. 29-30); “un sí perjuro, sacrilego, origen de tantos escándalos” (ll. 35-36); “el temor, la astucia y el silencio de un esclavo” (l. 38).
	<b>Comparación</b>	Se compara la resistencia de la mujer con la del gato: “Los gatos como yo / caen de pie” (vv. 5 y 6).	/	Se compara la sumisión de la mujer con la del esclavo: “el temor, la astucia y el silencio de un esclavo”, (l. 38).
	<b>Encadenamiento</b>	“Yo no quiero cobardes / que me hagan sufrir / mejor le digo adiós / a tu boca de anís” (vv. 17-20).	=	“Si usted lo ignora, señor don Diego, por Dios no finja que lo sabe; y si en efecto lo sabe usted, no me lo pregunte” (ll. 17 y 18).
1	Sí, ya es hora de esconder 8a		<b>DON DIEGO</b>	
2	del mundo el dolor, 6b	1	Venga usted acá... (Acércase más) Hablemos siquiera una	
3	bajo la piel 5a	2	vez sin rodeos ni disimulación... Dígame usted: ¿no es	
4	mas sé que estaré bien. 7a	3	cierto que usted mira con algo de repugnancia este	
5	Los gatos como yo 7b	4	casamiento que se la propone? ¿Cuánto va que si la dejasen	
6	caen de pie. 5a	5	a usted entera libertad para la elección no se casaría	
(...)		6	conmigo?	
			<b>DOÑA FRANCISCA</b>	
		7	Ni con otro.	

T e x t o s			DON DIEGO
	8	¿Será posible que usted no conozca otro más amable que	
	9	yo, que la quiera bien, y que la corresponda como usted	
	10	merece?	
			DOÑA FRANCISCA
	11	No, señor; no, señor.	
			DON DIEGO
	12	Mírelo usted bien.	
			DOÑA FRANCISCA
	13	¿No le digo a usted que no? [...]	
			DON DIEGO
	14	Pero ¡qué obstinado, qué imprudente silencio!... Cuando	
	15	usted misma debe presumir que no estoy ignorante de lo	
	16	que hay.	
			DOÑA FRANCISCA
	17	Si usted lo ignora, señor Don Diego, por Dios no finja que	
	18	lo sabe; y si en efecto lo sabe usted, no me lo pregunte.	
			DON DIEGO
	19	Bien está. Una vez que no hay nada que decir, que esa	
	20	aflicción y esas lágrimas son voluntarias, hoy llegaremos a	
	21	Madrid, y dentro de ocho días será usted mi mujer.	
			DOÑA FRANCISCA
	22	Y daré gusto a mi madre.	
			DON DIEGO.
23	Y vivirá usted infeliz.		
		DOÑA FRANCISCA	
24	Ya lo sé.		
		DON DIEGO	

			<p>25 Ve aquí los frutos de la educación. Esto es lo que se llama  26 criar bien a una niña: enseñarla a que desmienta y oculte las  27 pasiones más inocentes con una pérvida disimulación. Las  28 juzgan honestas luego que las ven instruidas en el arte de  29 callar y mentir. Se obstinan en que el temperamento, la  30 edad ni el genio no han de tener influencia alguna en sus  31 inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al  32 capricho de quien las gobierna. Todo se las permite, menos  33 la sinceridad. Con tal que no digan lo que sienten, con tal  34 que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se  35 presten a pronunciar, cuando se lo mandan, un sí perjuro,  36 sacrílego, origen de tantos escándalos, ya están bien criadas,  37 y se llama excelente educación la que inspira en ellas el  38 temor, la astucia y el silencio de un esclavo.</p> <p>DOÑA FRANCISCA</p> <p>39 Es verdad... Todo eso es cierto... Eso exigen de nosotras,  40 eso aprendemos en la escuela que se nos da... Pero el  41 motivo de mi aflicción es mucho más grande.</p>
--	--	--	--

<sup>a</sup> En ambos casos se alude a Madrid de forma negativa, en el primer lugar relacionada con el convencionalismo y en el segundo con la rutina.

<sup>b</sup> El choque entre tradición y modernidad, entre valores morales y nuevos pensamientos, que en el primer caso comienzan a vislumbrarse durante la ilustración, y que en el segundo han evolucionado significativa.

<sup>c</sup> Concepción del amor como un sentimiento apasionado e incontrolable que, en este caso, provoca la huida.

<sup>d</sup> Carácter alienante del sentimiento amoroso, presentado como una servidumbre de la que el hombre debe liberarse.

<sup>e</sup> En la primera palabra se produce una sinéresis, ya que la cantante pronuncia en una sola sílaba dos vocales que deberían formar hiato según criterios gramaticales.

Tabla 25

*Intertexto entre Baile de los pobres y La cigarra y la hormiga*

	Conceptos	Canción	↔	Obra literaria
	<b>Nombre</b>	Baile de los pobres		La cigarra y la hormiga
	<b>Álbum / libro</b>	<i>Entren los que quieran</i>		<i>Fábulas morales.</i>
	<b>Autor</b>	Calle 13		Félix María Samaniego
	<b>Género y año</b>	Reguetón y hip-hop, 2010		Fábulas, 1781
Métrica	<b>Versificación</b>	Versos compuestos de arte mayor.	/	Versos simples heptasílabos
	<b>Rima</b>	Consonante en palabra llana con algunas excepciones en asonante.	=	Asonante /Consonante en palabra llana
	<b>Esquema</b>	Serie de versos de arte mayor, muchos compuestos con una cesura y dos hemistiquios <sup>a</sup> (Ej. Estribillo o vv.15-28 7 37-52). El ritmo se consigue también mediante paralelismo y cambios de versos de 11 y 13 sílabas a versos de 17 sílabas.	≈	Regular: Romancillo heptasílabo. Riman los pares y los impares quedan libres
Temática	<b>Motivos</b>	Las diferencias sociales entre unos y otros. Nuestro ser y comportamiento nos determinan. Significa que nuestro ser y nuestro origen determina nuestra realidad. “Tú eres clase alta, yo clase baja /tú vistes de seda, y yo de paja...” (vv. 17-24). En el verso 25 se resume: “Nuestro parecido es microscópico”	=	Las diferencias sociales entre unos y otros. Nuestro ser y comportamiento nos determinan. Se ve en la descripción de cada uno: “Cantando la Cigarra / pasó el verano entero”. (vv. 1 y 2).
		La relación de las desigualdades con los vicios y la banalidad humana. El comportamiento de ambos se cosifica con materiales más o menos nobles: “No tengo mucha plata, pero tengo cobre. / Aquí se baila como bailan los pobres”, (vv. 11 y 12). Además, el propio baile representa el vicio humano que se considera propio de la clase pobre, y se relaciona con el sexo y el alcohol:	=	La relación de las desigualdades con los vicios y la banalidad humana. Aparece claramente en el comportamiento de la cigarra, que encarna los vicios y la banalidad. Pero también en el comportamiento final de la hormiga, claramente materialista.



	<p>“música cachonda ca ca cachonda”, v.31. “Se baila pegao’ como bachata, sin traje y sin corbata, /embriagando las neuronas con vodka barata” (vv.39-40).</p>		
	El placer frente al sacrificio. Aparece en la actitud lúdica de él frente a la de ella.	=	El placer frente al sacrificio. Aparece en la actitud lúdica de la cigarra frente al sacrificio de la hormiga.
	La solidaridad frente al individualismo. Consiste en que de forma solidaria se puede conseguir una sociedad más justa y reducir las diferencias sociales. La referencia a Robin Hood (v. 15). Y hay otras referencias en versos como “Dicen que eres la reina de todos los rosales / pero hoy te voy a bajar cuatro clases sociales” (vv. 47 y 48). “No se necesita plata pa’ moverse, / necesita onda y música cachonda”, donde se señala que actividades como el baile reducen las diferencias sociales.	≈	La solidaridad frente al individualismo. La hormiga trabaja de una forma solidaria como comunidad, frente a la cigarra, pero después la hormiga se comporta de forma insolidaria con los que no forman parte de su especie. “Pues ahora, que yo como, / baila, pese a tu cuerpo” (vv. 45 y 46).
<b>Tópicos</b>	Carpe diem: “No se necesita plata pa’ moverse, /necesita onda y música cachonda, / música cachando ca ca cachonda. /No tengo mucha plata, pero tengo cobre, /aquí se baila como bailan los pobres”. (vv.29-33, estribillo)	=	Carpe diem: “Cantando la Cigarra / pasó el verano entero, / sin hacer provisiones / allá para el invierno” (vv. 1-4).
	Fortuna mutabile: “Pégate a mí, que no te contaminas / y con un besito vamos a pegarnos la poesía” (vv .27 y 28).	=	Fortuna mutabile <sup>b</sup> : “esta triste cigarra, / que alegre en otro tiempo, /nunca conoció el daño, / nunca supo temerlo” (vv. 23-26).
<b>Vocabulario</b>	Adjetivos de descripción psicológica: pobre, calentita, fácil.	≈	Adjetivos de descripción psicológica: desproveída, triste, alegre, codiciosa, holgazana, alegremente, baila.
	Verbos de actos que se repiten (tiempo, persona e impersonales): volando, flotando, embriagando, agarrando, baila.	=	Verbos de actos que se repiten (tiempo, persona e impersonales): Cantando, ocultando, baila.

		Adverbios de lugar y tiempo y preposiciones (aquí, hoy, / sin, etc...)	=	Adverbios de lugar y tiempo y preposiciones (aquí, hoy, / sin, etc...)
<b>Retórica</b>	<b>Antítesis</b>	La canción también se articula en una serie de oposiciones. vv. “Tú la vives fácil, y yo me fajo / Tú sudas perfume, yo sudo trabajo / Tú tienes chofer, yo camino a patas / Tus comes filete, y yo carne de lata”	=	Todo el poema se articula como una oposición ya que uno representa los aspectos positivos (la hormiga) y el otro de los negativos (la cigarra). Además dentro de cada uno también vemos antítesis: “esta triste cigarra, /que alegre en otro tiempo” (vv. 23-26).
	<b>Hipérbole</b>	Las exageraciones refuerzan virtudes y defectos: “Nuestro parecido es microscópico / Pero es que por ti me derrito como gringo en el trópico” (vv. 25-26).	≈	Las exageraciones refuerzan virtudes y defectos: “y con mil expresiones / de atención y respeto”. (vv. 15-16).
	<b>Exclamación e Interrogación retórica</b>	Enfatiza el contraste: “Es que nadie nos roba ¡porque no tenemos nada!” (vv. 44).	=	Enfatiza el contraste: “¡Yo prestar lo que gano/con un trabajo inmenso! / ¿qué has hecho en el buen tiempo?” (vv. 35-37).
	<b>Enumeración y polisíndeton</b>	Sirve para generalizar una idea por su repetición: “Tú la vives fácil, y yo me fajo / Tú sudas perfume, yo sudo trabajo / Tú tienes chofer, yo camino a patas /Tu comes filete, y yo carne de lata” (vv. 21-24).	=	Sirve para generalizar una idea por su repetición: “sin mosca, sin gusano,/ sin trigo, sin centeno” (vv.11 y 12).
	<b>Encadenamiento</b>	Una cosa da lugar a la otra: “Lo bueno de ser pobre al final de la jornada, / es que nadie nos roba ¡porque no tenemos nada!” (vv.43 y 44).	=	Una cosa da lugar a la otra: «¡Hola! ¿conque cantabas / cuando yo andaba al remo / Pues ahora, que yo como, / baila, pese a tu cuerpo.» vv. 43-46
	<b>Encabalgamiento</b>	“como, como, como, como / si estuvieras bajo el agua flotando” (vv. 4-5).	=	“y a acogerse al abrigo /de su estrecho aposento” vv. 7 y 8
	<b>Paralelismo y anáfora</b>	Aporta ritmo y enfatiza algunas ideas, como la dualidad del comportamiento: “Tu eres clase alta, yo clase baja /tú vistes de seda, y yo de paja.” (vv. 17-18).	=	Aporta ritmo y enfatiza algunas ideas: “nunca conoció el daño,/nunca supo temerlo” (vv. 25 y 26).

T e x t o s	1	Tú me tienes por el aire volando 11A	1	Cantando la Cigarra 7-
	2	como si estuvieras bajo el agua flotando, 13A	2	pasó el verano entero, 7a
	3	como, como, como, como, como 10B	3	sin hacer provisiones 7-
	4	como, como, como, como, como 10B	4	allá para el invierno; 7a
	5	como si estuvieras bajo el agua flotando. 13B	5	los fríos la obligaron 7-
	10	[x2]	6	a guardar el silencio 7a
		(...)	7	y a acogerse al abrigo 7-
			8	de su estrecho aposento. 7a
			9	Viose desproveída 7-
			10	del precioso sustento: 7a
		11	sin mosca, sin gusano, 7-	
		12	sin trigo, sin centeno. 7a	
		13	Habitaba la Hormiga 7-	
		14	allí tabique en medio, 7a	
		15	y con mil expresiones 7-	
		16	de atención y respeto 7a	
		17	la dijo: “Doña Hormiga, 7-	
		18	pues que en vuestro granero 7a	
		19	sobran las provisiones 7-	
		20	para vuestro alimento, 7a	
		21	prestad alguna cosa 7-	
		22	con que viva este invierno 7a	
		23	esta triste cigarra, 7-	
		24	que alegre en otro tiempo, 7a	
		25	nunca conoció el daño, 7-	
		26	nunca supo temerlo. 7a	
		27	No dudéis en prestarme; 7-	
		28	que fielmente prometo 7a	
		29	pagaros con ganancias, 7-	
		30	por el nombre que tengo.” 7a	
		31	La codiciosa hormiga 7-	
		32	respondió con denuedo, 7a	
		33	ocultando a la espalda 7-	
		34	las llaves del granero: 7a	
		35	“¡Yo prestar lo que gano 7-	
		36	con un trabajo inmenso! 7a	
		37	Dime, pues, holgazana, 7-	
		38	¿qué has hecho en el buen tiempo?” 7a	
		39	“Yo, dijo la Cigarra, 7-	

			40	a todo pasajero 7a
			41	cantaba alegremente, 7-
			42	sin cesar ni un momento.” 7a
			43	“¡Hola! ¿conque cantabas 7-
			44	cuando yo andaba al remo 7a
			45	Pues ahora, que yo como, 7-
			46	baila, pese a tu cuerpo.” 7a

<sup>a</sup> La división de los versos en dos hemistiquios es un rasgo poético procedente de los Cantares de Gesta medievales, cuya división dio lugar a los romances, que se da en algunas canciones actuales, sobre todo de rap, donde hay además rimas internas.

<sup>b</sup> Se refiere a los avatares de la fortuna que, a veces, es favorable y otras no, tanto subes como bajas.

Como vemos en estas tablas, los conceptos literarios presentes en las canciones, y que previsiblemente ya poseía el alumno como resultado de su competencia social y cultural, se vincularon con los que aparecían en los textos del currículo. Se trató así de unir los conocimientos previos del alumno-lector con los clásicos literarios, sin ceñirnos exclusivamente a ninguno de ellos. Ni a los gustos del lector, que a menudo los profesores consideran “contaminados”, ni al sentido canónico de la literatura que “sujeta al alumno a todo un protocolo de lectura excesivamente dirigido que dificulta, cuando no impide totalmente, la expresión de la voz personal del lector”, (Sanjuán, 2011, p. 94).

Podemos dividir este proceso de aprendizaje en tres fases. En la primera se dio un aprendizaje supraordenado o inductivo en el que, siguiendo a Moreira (2012), los "conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva son reconocidos como casos particulares de un nuevo conocimiento que pasa a subsumirlos" (p. 48). De esta forma el alumno pasó de un principio o proposición concreta, que es la que conocía, a una más general y abstracta, en la que quedó integrada la anterior. A continuación, una vez activado y generalizado el subsumidor, se produjo un proceso de aprendizaje subordinado o deductivo, en el que este, ya fortalecido, pasó a "funcionar como punto de anclaje para el nuevo conocimiento" (Moreira, 2012, p. 48).

Dentro de esta segunda fase, y continuando con la clasificación de Ausubel (1963), nos encontramos principalmente con un aprendizaje subordinado derivativo, que se produce cuando el nuevo material deriva de conceptos o proposiciones existentes en la estructura cognitiva de una forma estable e inclusiva, pero también en algunos casos con un aprendizaje subordinado correlativo, cuando se modifican, extienden o elaboran los conceptos y proposiciones ya incluidos en la estructura cognitiva del alumno. Por último, se produjo una tercera fase de aprendizaje supraordenado o inductivo, en el que el alumno, a partir de los conceptos aprendidos debía llegar a un principio o proposición general, que eran las características literarias de los autores, obras y periodos estudiados. En la figura 9 se ilustra este proceso.

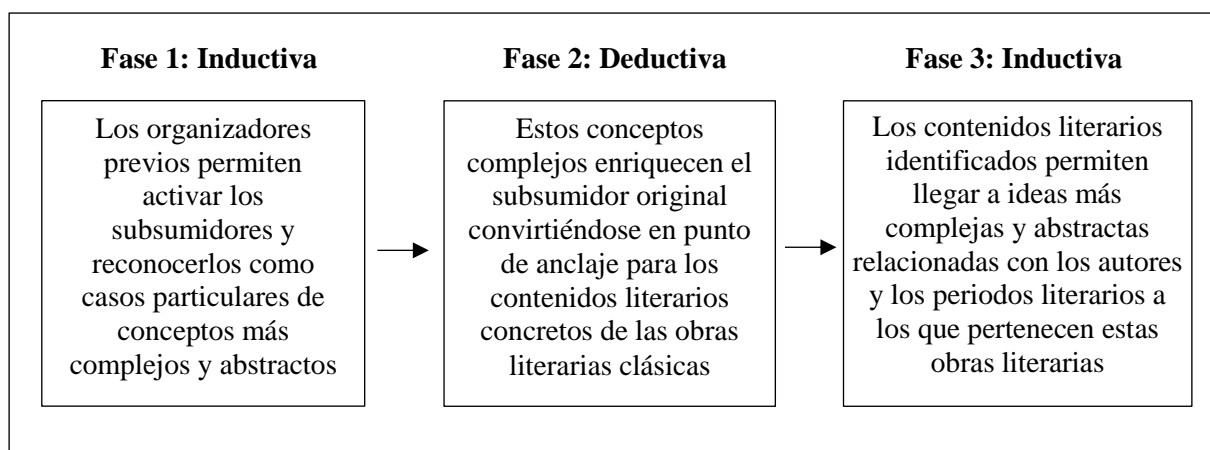


Figura 9. Representación de las tres fases presentes en la propuesta alternativa.

En conclusión podemos decir que se dio una combinación de aprendizaje supraordenado o inductivo y subordinado o deductivo, aunque no propiamente un aprendizaje combinatorio, según lo define Ausubel, puesto que lo limita a los casos en que no se establezca una relación de subordinación clara entre las proposiciones nuevas y las ya existentes en ninguno de los dos sentidos, pero sí relaciones pertinentes entre ideas generales y contenidos de ambas.

Partimos de ese modo de los conocimientos (plano cognitivo) y gustos (plano emocional o afectivo) del alumno, y ordenamos el proceso de aprendizaje siguiendo los principios

ausubelianos de diferencia progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y de revisión-consolidación.

Una vez actualizados los contenidos particulares del alumno y abstraídos los contenidos más generales e inclusivos de estos, es decir los contenidos literarios que contenían, diferenciamos de forma progresiva sus particularidades y detalles en los textos literarios del currículo siguiendo el principio de diferenciación progresiva, según el cual las nuevas ideas se anclan a un subsumidor o idea de anclaje ya presente en la estructura cognitiva, el cual queda a su vez modificado gracias a la incorporación de los significados adicionales de estas.

Así, los elementos de la estructura cognitiva se reorganizaron y adquirieron nuevos significados, reconciliándose e integrándose con los conceptos nuevos cumpliendo con el principio de reconciliación integradora. Es decir, rescatamos los subsumidores intertextuales que el alumno ya poseía para consolidarlos y enriquecerlos con los nuevos contenidos siguiendo en este caso los principios de organización secuencial y de revisión-consolidación.

#### **20.2.4 Otras perspectivas teóricas compatibles**

Además de la teoría del aprendizaje significativo y de la intertextualidad del lector, que se tomaron como base teórica de esta propuesta, en su diseño también se asumieron otros planteamientos teóricos compatibles relacionados con la situación del aula, como las teorías sociales y humanistas; y con la realidad social del alumno fuera de esta, como las teorías conectivistas y neuroeducativas.

Según explican autores como Schunk (2012) o Pozo (2006), las teorías ofrecen un marco de referencia para la toma de decisiones educativas, pero no se puede considerar que sean excluyentes entre sí, ni que la instrucción se deba limitar a una sola, ya que cada situación educativa resulta diferente y, con frecuencia, las concepciones, enfoques o perspectivas de las distintas teorías suelen ser actualizados, enriquecidos o superados por otros. A continuación

reparamos aquellas que tuvimos más en cuenta para actualizar la perspectiva ausbeliana, destacando las principales deudas con cada una.

#### ***20.2.4.1 El cambio conceptual y los campos conceptuales***

Aunque nuestra propuesta didáctica alternativa se basó en una concepción constructivista, en la que el aprendizaje se construye sobre los conocimientos previos del alumno, esta tomó en consideración algunas propuestas de base cognitiva de la teoría del cambio conceptual, ya que asistimos también a un conflicto entre las concepciones antiguas del alumno y las nuevas, aunque apostamos por resolverlo con el enriquecimiento cualitativo del concepto inicial, más que con la sustitución cuantitativa de unidades discretas.

De hecho, se trató de reformular así lo que el alumno entendía por literatura, como algo alejado de su vida corriente y de sus gustos, por un concepto más cercano, inclusivo y amplio de este, en el que se incluyeran también algunas obras reconocibles para el alumno, como sus canciones preferidas, que están compuestas por literatura, aunque ni el alumno ni tampoco los profesores reparamos muchas veces en ello.

Nuestra propuesta didáctica alternativa también asumió algunos planteamientos de la teoría de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud, que propone que la conceptualización cognitiva es un proceso progresivo y dinámico que tiene lugar como consecuencia de una suma de situaciones y conceptos que se encuentran unidos entre sí (Vergnaud, 2009). En este sentido, afrontamos el proceso de educación literaria siguiendo un orden de “progresividad y complejidad”, que son compatibles con los principios programáticos de Ausubel de diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación. Para ello, en la propuesta didáctica de mejora se presentaron primero los conocimientos más reconocibles y comprensibles para el alumno, que eran los contenidos literarios conceptuales

extraídos de las canciones, y después los más complejos y alejados para este, al trasladarlos a los textos literarios para inducir una serie de analogías y diferencias.

De este modo los subsumidores se irían enriqueciendo, consolidando y diferenciando progresivamente para facilitar el acceso a nuevos significados, aunque el constructivismo y también nuestra propuesta considera la estructura cognitiva como una unidad indivisible en constante transformación y no como una suma de conceptos integrados en sistemas y esquemas, como hace Vergnaud (2009).

#### ***20.2.4.2 Visión interaccionista-social de Gowin y humanista de Novak***

La propuesta didáctica basada en canciones también es compatible con la visión interaccionista-social de Gowin y las relaciones en el modelo trídico que forman el profesor, el alumno y los materiales educativos como base del aprendizaje. Basta recuperar los cinco primeros postulados del modelo trídico que recoge Moreira para comprobar la sintonía con nuestra propuesta de trabajo:

- Un episodio de enseñanza tiene lugar cuando profesor y alumno logran compartir significados.
- Usando materiales educativos del plan de estudios, profesor y alumno buscan coherencia de significados.
- En una situación de enseñanza, el profesor actúa de manera intencional para cambiar significados de la experiencia del alumno, utilizando materiales educativos del plan de estudios.
- Si el alumno manifiesta una disposición para el aprendizaje significativo, actúa intencionalmente para captar el significado de los materiales educativos.
- El objetivo es compartir significados. (2012, p. 53).



Y lo mismo cabe decir respecto a teoría de educación de Joseph Novak, según la cual los pensamientos, sentimientos y acciones del alumno respecto al material educativo y el contexto pueden afectar a la disposición del alumno para aprender. Por ello, además de controlar la *Motivación educativa y situacional* del alumno al comienzo y al final del proceso, se trataron de cuidar todos los aspectos que podían afectar a este.

En primer lugar se partió de canciones que resultaran significativas cognitiva y emocionalmente para el alumno, ya que se escogieron según sus conocimientos y gustos. De esta manera, los contenidos literarios resultaron “conceptos inclusivos”, según los define Novak, para la estructura cognitiva del alumno. Igualmente, con el uso de canciones en el aula se trató de mejorar la experiencia educativa anterior y habitual del alumno para propiciar “experiencias afectivas positivas”, según reclama Moreira (2012).

Las fichas de cada canción sirvieron como mapas conceptuales, que son estrategias desarrolladas por Novak y Gowin para ayudar a los alumnos a aprender a aprender y representar los significados. Estas fichas fueron también fundamentales para desarrollar la metacognición del alumno, entendida como la capacidad que tiene este para la toma de “conciencia, control, planificación y evaluación de lo que aprendemos, pero también de cuándo y cómo lo hacemos” (Delmastro, 2009, p. 16). Las fichas de las canciones permitieron presentar y organizar así los contenidos que se iban a trabajar a lo largo de la unidad de forma previa y comprensible para los alumnos, de modo que se convirtieron en “instrumentos promotores de la reflexión metacognitiva y la autoconducción de los aprendizajes”. (Delmastro, 2009, p. 16).

En cuanto a evaluación del aprendizaje, este se centró en la comprensión práctica de los conceptos nuevos mediante su reconocimiento en textos literarios para evidenciar una comprensión profunda y significativa de estos, según propone Novak, más allá de su comprensión arbitraria y al pie de la letra, que impedirían un aprendizaje significativo.

Así mismo, se controló el grado de motivación de los alumnos tanto al principio como al final de la aplicación de la propuesta didáctica, convirtiendo esta en una de las variables dependientes y en una de las preguntas de nuestra investigación. Por último, se realizó una doble evaluación de la propuesta de mejora y del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos: una por parte de los alumnos del grupo experimental y otra durante el curso siguiente con un grupo completo al que se le impartió únicamente esta propuesta didáctica.

#### ***20.2.4.3 Taxonomía de Bloom y el aprendizaje crítico***

Esta propuesta didáctica también recogió algunas de las estrategias que propone la taxonomía de Bloom para evitar la asimilación de la información por parte del alumno sin procesarla ni contrastarla, así como algunas de las estrategias metacognitivas que dispone para planificar, monitorizar y regular el aprendizaje, favoreciendo la autoevaluación de este.

En el caso de la literatura, Perdomo (2005) señala que autores como Cassany, Luna y Sanz agrupan los procedimientos que favorecen la adquisición de la competencia literaria de la siguiente forma:

Habilidades lingüísticas y cognitivas: leer, escuchar, hablar, escribir, interpretar, analizar, relacionar, valorar y comparar; dentro de las actitudes: sensibilidad, búsqueda de placer, criterio propio, visión amplia (activa, productiva, participativa, etc.) y capacidad de reflexión; y en cuanto a conceptos: tradición literaria (historia, autores, obras, corrientes, etc.), géneros y subgéneros (características, estructuras, convenciones, etc.) y recursos estilísticos (técnicas, figuras, etc.). (p. 151)

En este sentido tuvimos en cuenta la particularidad de los contenidos literarios, especialmente de las canciones y los textos literarios, que son obras con una intencionalidad estética que se actualizan en el lector, el cual coincidió en nuestro caso con el alumno.

Numerosos autores dan una gran importancia al lector como elemento fundamental en el proceso que es la literatura. De hecho, Dámaso Alonso distinguía entre dos intuiciones: una intuición creadora del autor y una intuición actualizadora del lector. Del mismo modo, Roland Barthes da una importancia fundamental al lector cuando señala que “el texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural”. También Jorge Luis Borges, al hablar de qué es un libro decía que “es una cosa entre las cosas, un volumen perdido entre los volúmenes que pueblan el indiferente universo, hasta que da con su lector, con el hombre destinado a sus símbolos. Ocurre entonces la emoción singular llamada belleza, ese misterio hermoso que no descifran ni la psicología ni la retórica”. (Gutiérrez 2009, párrafo 24)

Igualmente, asumimos un enfoque crítico-comunicativo de la enseñanza "desde una perspectiva crítica procurando formar a los estudiantes en autonomía de pensamiento, a la par que éste pueda ser crítico" (López Valero y Encabo Fernández, 2013, capítulo 1.5, párrafo 7). Para que este proceso de aprendizaje se materialice, se requiere que la materia de lengua y literatura se imparta desde una perspectiva comunicativa y se apoye además en los recursos que ofrece la realidad del alumno, no solo en aquellos más clásicos y alejados de este, como pueden ser las obras literarias clásicas, sino también en los más cercanos y menos estándar (López Valero y Encabo Fernández, 2001), como procuramos en nuestro caso con las canciones. Ambos autores consideran que la materia de lengua y literatura es complicada debido a la complejidad de todos los contenidos que la engloban, por lo que consideran que es necesario apostar por “el lenguaje como una acción y no como un saber estático” (López Valero y Encabo Fernández, 2002, p. 99) frente a un enfoque clásico.

Esta propuesta didáctica también asumió algunos planteamientos del aprendizaje significativo crítico para favorecer que el alumno construyera su propio aprendizaje al margen de dicotomías y verdades absolutas de la enseñanza tradicional, estimulando de ese modo su

pensamiento crítico. Para ello, al comienzo de cada unidad se plantearon temas cercanos y actuales a partir de las canciones elegidas (desigualdad social, importancia de la imagen, malos tratos, etc.) para que los alumnos reflexionaran y debatieran de una forma abierta aportando sus opiniones y puntos de vistas, al tiempo que identificaran e interpretaran los temas, tópicos, motivos o recursos que aparecían en estas obras.

Tal como propone Moreira (2005) se animó así al alumno a formar parte de su cultura de una forma crítica sin ser subyugado por esta y a trabajar con la incertidumbre, la relatividad, la no causalidad, la probabilidad y la no dicotomización de las diferencias, favoreciendo la idea de que el conocimiento es una construcción o invención personal de un mundo que ni siquiera captamos directamente.

La propuesta didáctica alternativa recogió así los principios que Moreira (2005) plantea para favorecer el aprendizaje significativo en el aula: la interacción social y el cuestionamiento, la no centralización en el libro de texto, el aprendiz como perceptor/representador, el conocimiento como lenguaje, la conciencia semántica, el aprendizaje por el error, el desaprendizaje, la incertidumbre del conocimiento y, por último, la participación activa del alumno y la diversidad de estrategias de enseñanza. (Moreira 2005, pp. 88-95)

Así mismo, en la unidad se usaron estrategias y tareas colaborativas, abiertas y reflexivas, además de tareas metacognitivas sobre el proceso de aprendizaje y la relación entre los conocimientos previos y nuevos, según propone Swartz (2013). De esta forma se pretendió que el alumno desarrollara su capacidad de:

- Persistir en una tarea que requiere pensar
- Manejar la impulsividad a la hora de pensar y actuar
- Reflexionar de manera flexible
- Buscar la precisión y la exactitud
- Pensar de forma interdependiente

- Escuchar con comprensión y empatía
- Comunicar con claridad y precisión
- Responder con curiosidad e interés
- Crear, imaginar e innovar
- Correr riesgos responsables a la hora de pensar
- Encontrar el humor
- Preguntar y plantear problemas
- Aplicar conocimientos adquiridos en el pasado a situaciones nuevas
- Recoger datos utilizando todos los sentidos
- Mantener una postura abierta al aprendizaje continuo (p. 35)

#### ***20.2.4.4 El conexionismo, la flexibilidad cognitiva, y el conectivismo***

Para la elaboración de nuestra propuesta didáctica de mejora nos apropiamos de la afirmación de Landauer y Dumais, citado en Siemens (2005), que considera que las personas tienen mucha más información de la que parece, por lo que si somos capaces de detectar y aprovechar estos conocimientos y las conexiones internas se puede enriquecer el aprendizaje: “the simple notion that some domains of knowledge contain vast numbers of weak interrelations that, if properly exploited, can greatly amplify learning by a process of inference”. (p. 9)

Para ello tratamos de activar los conocimientos de los alumnos no solo en esta área, sino también en otras, fomentando la conexión entre distintas ideas y conceptos; la diversidad de opiniones, el uso de diferentes fuentes de información, la toma de decisiones y, en definitiva, la actualización de la información.

Siguiendo a Siemens (2005 y 2006), en esta propuesta didáctica se incluyó la tecnología como mecanismo que conecta la información con el individuo y se enfocó el material para

conectar los conocimientos que queríamos enseñar al alumno con los que los ya compartía con el resto de compañeros y personas de su entorno, buscando un enfoque multidisciplinar que relacionara distintas disciplinas y contextualizara los contenidos en situaciones reales. Una perspectiva de aprendizaje que ya había puesto de manifiesto la psicología cognitiva, pero que se ha visto actualizada en los últimos años con las teorías conexionistas, la flexibilidad cognitiva y las teorías conectivistas.

Adoptamos así –en este caso en ambas propuestas– un uso transversal de contenidos tecnológicos y realizamos un test inicial a los alumnos para comprobar que tenían una suficiencia competencial para manejar las herramientas que pusimos en juego como blogs, nubes para compartir el material de clase, o el manual en formato digital con hipervínculos a materiales en distintos soportes. Este último se personalizó con un aspecto moderno basado en el diseño de las aplicaciones para móviles, que en la versión digital (en formato *pdf*) facilitada a los alumnos, contaba con botones en la portada que enlazaban a las fichas de cada una de las canciones y al resto de contenidos de cada unidad. En la propuesta alternativa utilizamos además diferentes programas para la audición de las canciones y la visión de videoclips, partiendo de los hábitos y costumbres del alumnado en el uso de reproductores y otros dispositivos. De este modo asumimos una perspectiva intertextual, interdisciplinar e hipertextual para enriquecer la flexibilidad cognitiva de los alumnos y favorecer un aprendizaje más profundo.

Frente al aprendizaje lineal, el conexionismo y la flexibilidad cognitiva proponen un procesamiento complejo, similar al que se da en nuestra mente mediante las redes neuronales y en el que la información interacciona entre sí mediante un continua retroalimentación. Además, según Anderson (1999) resulta posible entrenar las habilidades humanas para conectar e interrelacionar contenidos que normalmente suelen comprenderse de forma aislada. Con esta propuesta se pretendió desarrollar la competencia lectora del alumno, entendida desde un punto

hipertextual, mediante la conexión de distintos textos y formatos. Así, la audición de canciones y la visión de videoclips en algunos casos no solo nos permitió superar la linealidad de la lectura tradicional, sino también adaptar el tratamiento didáctico a otras formas actuales de aproximación al texto que combinan distintos formatos, tal como señalan Van Peer y otros (2010, pp. XV-XVII).

Lo mismo cabe decir respecto al conectivismo, que considera que la interconexión de la información provocada por las nuevas tecnologías, configura también la forma de pensamiento de las personas en una sociedad en continua transformación social. Así, en esta propuesta tratamos de trasladar al aula esta nueva realidad mediante la inclusión del hipertexto que, en el caso de la literatura, pasa por el reconocimiento de nuevos formatos, contenidos y modos de aproximación a esta.

#### ***20.2.4.5 Teorías neuroeducativas y educación emocional***

En nuestra propuesta didáctica de mejora asumimos también algunas de las implicaciones derivadas de los hallazgos en neuroeducación o neurociencia cognitiva, intentando no caer en los neuromitos de los que advierten trabajos como el de Ansari y otros (2012).

Una de las principales bases de esta propuesta didáctica es su carácter práctico y progresivo partiendo de las canciones, con el objetivo de facilitar la progresión de contenidos y reducir la sensación de monotonía. También tratamos de fomentar climas emocionales positivos, tanto durante el diseño de la actividad como durante su desarrollo, procurando fomentar la empatía de los alumnos con las canciones para facilitar la comprensión de los contenidos literarios. El uso de canciones nos permitió aportar además un sentido lúdico al aprendizaje puesto que el alumno relacionaba las canciones con su tiempo de ocio. Además, aprovechamos los beneficios que el arte en general y la música en particular tiene para el

desarrollo del aprendizaje y los procesos cognitivos –según han puesto de relieve diversos estudios neurocientíficos–, integrándola de una forma intertextual y significativa en las clases.

Así mismo, fomentamos la cooperación entre los alumnos animándoles a presentar y compartir sus opiniones respecto a diferentes aspectos de las canciones y, a continuación, del resto de los contenidos de la unidad. Para terminar, asumimos algunas estrategias de educación emocional debido a la importancia demostrada de la curiosidad y la emoción en el aprendizaje, según Mora (2013), y a la dimensión emocional que tiene la literatura como producto estético, como señala Sanjuán Álvarez (2011, 2013 y 2014).

En este sentido, el uso de canciones al comienzo de cada unidad nos permitió contar con un elemento provocador para despertar y estimular al alumno con temas que había elegido él; y relajarle al mismo tiempo, como material cercano, conocido y comprensible. Las preguntas abiertas a partir de esta canción permitieron además crear una atmósfera para el diálogo por parte de los alumnos en la que estos se sintieran relajados y a gusto, en lugar de cuestionados. Los alumnos contaron además con tiempo suficiente para desarrollar argumentos personales a los problemas y situaciones que se plantearon, estimulándoles a participar de forma activa y personal, además de reforzar su autoestima y motivación personal. Durante la exposición y el debate de los alumnos, y al hilo de las canciones, se introdujeron elementos que implicaban incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa e incertidumbre, aunque sin llegar a provocar ansiedad. De este modo se moduló el trabajo del alumno pero sin dirigirlo por completo ni proporcionar la resolución del problema, según recomienda Mora (2013).

Los estudios sobre neuroeducación, tal como señala Longo (2011), han servido también para identificar algunas de las principales habilidades que desarrolla el alumno en su educación estética y literaria, como la empatía al ponerse en lugar de los personajes o la habilidad para comprender la influencia de las emociones en el comportamiento. Para el autor, los lectores no pueden comprender los textos adecuadamente sin experimentar estas emociones, pero es que,



además, proporcionando textos literarios que despierten la emoción del alumno y que contengan conceptos abstractos y metafóricos es posible contribuir a mejorar la educación emocional del alumno:

When readers understand abstract concepts metaphorically, two groups of neurons (the source and the target) in the brain are activated at the same time. To demonstrate this fact it is necessary to use the notion of “meaningful node” proposed by Lakoff. (2008, p. 136)

Según la teoría neuronal de la metáfora de Lakoff (2008), la comprensión de la metáfora –para lo que es necesario que el lector tenga capacidad e intención de hacerlo–, permite mantener el flujo en el circuito neural y activar las áreas correspondientes del cerebro para decodificar su significado. Además, el autor recoge numerosas investigaciones que han permitido estudiar el comportamiento del cerebro durante el proceso de lectura y ver cómo se activan las partes de este en función de los niveles y tipos de comprensión y emoción que entran en juego. En nuestro caso, las metáforas y el resto de recursos y rasgos literarios se presentaron en canciones de cantantes y grupos elegidos por los alumnos, de modo que estos eran su público natural, lo que facilitó sin duda que los entendieran y se emocionaran, además de captar su interés y curiosidad.

A esto hay que sumar los beneficios que las artes en general y la música en particular tiene entre los estudiantes, como señala Kagan, J. (2009), tanto para elevar su autoconfianza, expresar sus sentimientos y conflictos o incentivarles a invertir más esfuerzo en crear objetos bellos. En esta misma línea, Hardiman y otros (2009) señalan que numerosos estudios se dirigen en la actualidad ya no solo a probar los beneficios del arte en la educación, sino a comprobar a través de la neurociencia de qué manera y en qué medida este favorece la atención, la creatividad y permite conectar los contenidos con las emociones.

Educators who already know that the arts make students more creative learners do not need research explaining why. But neuroscience does add a level of confirmation. Scientific evidence on the influence of arts-based learning will add new dimensions to educational practices and policies. (Hardiman y otros, 2009, p. 72)

Este interés en el arte y en la creatividad no es casual sino que viene provocado, según señala el mismo autor, por el creciente interés de la industria y la economía por personas creativas, críticas y capaces de resolver problemas nuevos. Esto ha llevado a algunas escuelas a desarrollar currículos basados en arte (en inglés *arts-based curricula*), no solo por el interés del arte como contenido en sí mismo, sino también como herramienta para desarrollar las habilidades de los estudiantes en las diferentes etapas. Un ejemplo es el beneficio que se ha comprobado que tiene la práctica de la música en el desarrollo de las habilidades lectoras.

One of the things that we found—that others have found also but that was quite striking in our study—was that in the children who had music training, the amount of this training they had in the first year of our study and over the three years of the study, was correlated with their reading skills. Music training explained 16 percent of the variance in the children’s reading abilities compared to those who did not have music training. As a number of investigators have shown, this wasn’t an intervention—we didn’t randomly assign some children to receive music lessons and others to receive some other kind of training. So we don’t know how this relationship between music training and reading fluency came about—whether children who had reading skills chose to learn music or the other way around. But now several of the investigators from this group, under the urging of the Dana Foundation, are doing controlled studies to see whether music training causes this effect in kids who hadn’t previously had music lessons. (Hardiman y otros, 2009, p. 22)

Otros estudios recientes neurocientíficos centrados en la recepción de la literatura y de la música, como Jacobs (2015), hablan del papel que juega la emoción en ambas disciplinas y recomiendan desarrollar herramientas que permitan destacar la influencia y la relevancia de estos factores: “Thus, a comprehensive neurocognitive poetics perspective should develop tools for describing all three relevant factors and their relative influences on the neuronal and mental processes underlying literary reading” (p. 4). En esta misma línea, Corrigan y otros (2015) animan también a enlazar diferentes obras y géneros musicales con los factores contextuales como elemento de anclaje para captar la atención y motivación del alumno.

Así, dentro de lo que se conoce como educación emocional, algunos autores (Bisquerra Alzina y otros, 2010; Mora, 2013) proponen estrategias de lectura distintas en clase que partan de textos elegidos por el alumno en base a sus intereses, como hicimos en nuestra propuesta, y que se desarrollen en un ambiente de relajación y desemboquen en actividades de reflexión y contextualización dirigidas a provocar emociones positivas del alumno hacia la lectura para fomentar su atención, comprensión y, al fin y al cabo, el aprendizaje literario. Sanjuán Álvarez (2014) destaca también la importancia de la dimensión emocional de la literatura, sin la cual no es posible contemplar la interpretación de la obra. Por ello, señala, es necesario explorar nuevos caminos metodológicos que tracen vínculos emocionales entre los temas y valores que comparten los alumnos y los que aparecen en los textos literarios.

Johnson-Laird y Oatley (2010) también subrayan la capacidad de la música para moldear nuestras emociones y las oportunidades que nos brinda la enseñanza para ello. “If we feel sad as result of listening to a piece of music, then the music isn’t the object of our emotion, but its cause” (p. 3). Estos autores distinguen entre la música pura o clásica, que no cuenta con contenido proposicional; y la literatura, que sí tiene contenido proposicional. Ambas, como piezas de arte, son capaces de emocionar al individuo, aunque la segunda requiere que este realice un trabajo mental de interpretación para llegar a su contenido más complejo mediante

la descodificación lingüística. En este sentido, señalan que la música es una forma de expresión no verbal, lo que permite desencadenar las emociones de una forma menos compleja, especialmente las emociones básicas (felicidad, tristeza, enfado o miedo), que son la llave de emociones más complejas.

Como ejemplo, estos autores señalan la capacidad de los niños para sentir emociones básicas a través de la música, o la capacidad del adulto de reconocer e incluso experimentar las emociones que transmite una pieza musical, aunque en el momento de la exposición a esta se encontrara en un estado emocional diferente. Algo que les lleva a establecer una relación entre las características musicales y las emociones básicas: “happiness: medium tempo, loud, concordant; sadness: slow, muted, slightly discordant; anxiety: scurrying, low pitch, discordant; anger: fast, loud, high pitch, discordant” (p. 15).

A la literatura, en cambio, le presuponen la capacidad de provocar en el lector no solo emociones básicas, sino también complejas (empatía, celos, orgullo, vergüenza, etc.), aunque para ello se requiere la combinación de la comprensión lingüística y estética de la obra, además de una implicación emocional. Para que se desencadenen estas emociones, Johnson-Laird y Oatley (2010) establecen –siguiendo a distintos autores– tres hipótesis: que se produzca una identificación empática con el protagonista (o una resistencia al antagonista), que se produzca una emoción sobre los personajes, es decir una simpatía o apatía; o que la emoción se produzca por una recuperación de recuerdos personales del lector.

Music is mystifying in its emotional effects, but we enjoy the emotions it creates. In contrast, literature helps us to understand the relation between propositional content and subjective feelings – to understand the causes of an emotion, and why a particular individual in a particular circumstance feels a particular emotion. (Johnson-Laird y Oatley, 2010, p. 23)

De esta forma, el uso de canciones elegidas por los alumnos en nuestra propuesta de mejora permitió añadir a los contenidos proposicionales de la literatura los contenidos no proposicionales de la música, emocionando a los alumnos con un menor esfuerzo, especialmente a aquellos que tuvieran un nivel menor de concentración o comprensión, predisponiéndolos de una forma positiva a los contenidos curriculares.

Una predisposición que, según la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (2004), no sería solo emocional, sino también cognitiva. Este autor señala que el proceso de enseñanza casi siempre se centra en enseñar representaciones proposicionales sin preocuparse de las imágenes y los modelos mentales con los que operan los alumnos, lo que explicaría la tendencia a provocar un aprendizaje mecánico o memorístico. El uso de canciones ya conocidas por los alumnos nos permitió, en cambio, partir de modelos mentales creados por estos, es decir de las estructuras análogas de la realidad que tenía cada alumno, para que estos las contrastasen en clase con las del resto de compañeros bajo la tutela del profesor. De esta forma, y siguiendo nuevamente a Johnson-Laird (2013), con nuestra propuesta expusimos los modelos mentales de los individuos a su reconstrucción y revisión sometiéndolas a un constante conflicto con otras realidades que se hicieron perceptibles en el aula.

## 21. Las variables dependientes: la *Literatura* y la *Motivación*

Las variables dependientes son aquellas que pueden verse afectadas por el resto de variables. Nuestro objetivo fue comprobar si las variables dependientes se vieron afectadas por la manipulación de la variable independiente, mediante la aplicación de la propuesta didáctica convencional al grupo de control y de la propuesta alternativa al grupo experimental, una vez controladas las variables intervinientes.

En nuestro caso, identificamos como variables dependientes dos categorías de factores que, según el diagnóstico de la enseñanza de la literatura y los resultados de la fase previa de investigación, resultaban determinantes para los alumnos. Por un lado consideramos la competencia o conocimiento literario de los alumnos, que denominamos como variables dependientes de categoría literaria; y por otro lado la motivación y la dimensión emocional de estos ante esta materia, que llamamos variables dependientes de categoría motivacional.

Ambas variables hacían referencia a la propiedad que los alumnos tenían de estas categorías –según señalan Hernández Sampieri y otros (2010a)– mediante un proceso de conceptualización y análisis dirigido a responder a las dos hipótesis de acción que nos marcamos al comienzo del trabajo. La primera pregunta de la investigación se dirigió a conocer si los alumnos del grupo experimental, que siguieron la propuesta de educación literaria basada en canciones –que es nuestra variable independiente–, aumentaron su competencia literaria respecto a los alumnos del grupo de control, que siguieron un método convencional. La otra hipótesis analizó si los alumnos del grupo experimental –que siguieron esta propuesta alternativa– incrementaron su motivación en la materia respecto a los alumnos del grupo de control, que siguieron una propuesta convencional. No se trató de hacer una comprobación empírica extrapolable a otros casos, sino relativa a nuestro caso concreto partiendo de los

valores detectados en estos alumnos mediante la realización de pretest y postest que se explicarán posteriormente.

### 21.1 Variables dependientes de categoría *Literatura*

El primer paso para definir las variables dependientes fue la conceptualización que, siguiendo a Phillips –citado en Cea D’Ancona (2001)–, consiste en la identificación de los “símbolos lingüísticos que categorizan a los fenómenos” (p. 125) y que sintetizan constructos abstractos. Una vez definidos los conceptos, estos se tradujeron en las variables o indicadores.

Para ello, en el caso de la categoría literaria, asumimos distintas propuestas teóricas sobre la condición literaria, desde los elementos que identifican la función poética y la literariedad de Roman Jakobson hasta las competencias que recoge la educación literaria, todas ellas aplicadas a los textos literarios del currículo de este periodo. La selección no pretendió ser exhaustiva –hubiera sido imposible– ni concluyente, dado que a día de hoy sigue abierto el debate sobre las características que hacen que un texto sea literario, tal como defiende Jacobs (2015). De hecho, ni estas se dan exclusivamente en estos ni es necesario que se den todas para que lo sean. En cualquier caso, recogimos aportaciones de distintas corrientes como las teorías de la literatura (Garrido, 2001), la teoría de la recepción (Warning, 1989) o incluso las teorías neuronales sobre la poética (Johnson-Laird y Keith Oatley, 2010, Schrott y Jacobs, 2011, entre otros).

En primer lugar se identificaron tres grandes conceptos que plasmamos como variables generales: *Rima y Métrica*, *Temática y Retórica*; cada una de las cuales se desglosaron a su vez en otros tres conceptos, dando lugar a nueve variables intermedias: *Versificación*, *Rima y Esquema*; *Motivos*, *Tópicos literarios y Vocabulario*; y *Recursos literarios semánticos, gramaticales y fónicos*. Dentro de estas nueve variables intermedias se identificaron un total de 80 conceptos literarios convertidos en variables específicas para operar con ellas, que se correspondían con los contenidos y competencias exigibles a los alumnos en este periodo del

curso, es decir, las características poéticas, retóricas y de género que dotaban de singularidad estética, histórica y cultural las obras clásicas que comprendía. Como resultado del proceso de pilotaje y calibración a la que estas se sometieron, y que luego analizaremos, estas 80 variables finalmente se redujeron a 72.

La conceptualización y la concreción de estas variables nos permitió operar mediante un proceso de medición que, siguiendo a Cea D'Ancona (2001), “vincula las operaciones físicas de medición con las operación matemáticas de asignar números a objetos” (p. 123). Entendemos el verbo “medir”, según lo definen Hernández Sampieri y otros (2010a), como la vinculación de conceptos abstractos con indicadores numéricos controlada a través de un plan organizado y un instrumento de medición y de recolección de datos cuya función es “establecer una correspondencia entre el mundo real y el mundo conceptual” (Bostwick y Kyte, citado en Hernández Sampieri y otros 2010a, p. 200).

Estos instrumentos de medición se concretaron en una serie de test que nos permitieron calcular así el grado de competencia literaria de los alumnos en relación con los textos literarios clásicos de referencia tanto al comienzo del programa de investigación, mediante los pretest, como a mitad y al final de este, mediante los postest. Así mismo, medimos la variación entre ambos registros, el de partida y el de llegada, que es el dato de referencia en nuestro estudio.

A continuación vamos a enumerar las 72 variables específicas controladas ordenadas en las variables intermedias o grupos, y las variables generales o bloques a las que pertenecen.

### **21.1.1 Rima y métrica**

#### ***21.1.1.1 Versificación***

1. Versos de arte menor
2. Versos de arte mayor
3. Cómputo silábico



**21.1.1.2 Rima**

4. Consonante
5. Asonante
6. Verso libre
7. Regularidad de la rima

**21.1.1.3 Esquema**

8. Estrofa
9. Esquema métrico
10. Estribillo

**21.1.2 Temática****21.1.2.1 Motivos**

11. Los vicios humanos
12. El honor o la honra
13. La solidaridad
14. El individualismo
15. Las desigualdades
16. La rebeldía
17. Las falsas apariencias
18. La banalidad humana
19. La vida como ilusión
20. El amor carnal
21. El amor cortes

22. El pesimismo vital

23. El sacrificio

24. La muerte

### ***21.1.2.2 Tópicos***

25. Donna Angelicata

26. Amor post mortem

27. Amor mixtus

28. Religio amoris

29. Furor amoris

30. Carpe diem

31. Tempus fugit

32. Recusatio

33. Theatrum mundi

34. Homo homini lupus

35. El buen salvaje

36. Fortuna mutabile

37. Tradición frente a modernidad

### ***21.1.2.3 Vocabulario***

38. Verbos: Acciones y tiempos

39. Adjetivos: Descripción física

40. Adjetivos: Descripción psicológica

41. Sustantivos: Roles sociales

42. Sustantivos: Cuerpo humano

43. Sustantivos abstractos

44. Sustantivos: La naturaleza

### 21.1.3 Retórica

#### *21.1.3.1 Recursos semánticos*

45. Metáfora

46. Comparación

47. Personificación

48. Animalización

49. Cosificación

50. Metonimia

51. Hipérbole

52. Contraste

53. Paradoja

54. Antítesis

55. Doble sentido

56. Ironía

#### *21.1.3.2 Recursos gramaticales*

57. Epíteto

58. Hipérbaton

59. Encabalgamiento

60. Enumeración

61. Asíndeton

62. Polisíndeton
63. Polimembración
64. Anáfora
65. Paralelismo
66. Repetición
67. Exclamación retórica
68. Interrogación retórica
69. Cultismo
70. Neologismo

#### ***21.1.3.3 Recursos fónicos***

71. Paronomasia
72. Aliteración

### **21.2 Variables dependientes de categoría *Motivación***

El otro factor que conceptualizamos y traducimos en variables dependientes por su relevancia en la materia de Literatura española –según comprobamos tanto en el diagnóstico teórico de esta como en la intervención previa–, fue la motivación del alumno hacia los contenidos y el proceso de aprendizaje.

Joseph Novak propone en su modelo humanista que el éxito del aprendizaje también depende de las interrelaciones que se producen entre los pensamientos, sentimientos y acciones durante este proceso. En este sentido, tanto el modelo interaccionista-social como el modelo trádico de Bob Gowin, añaden que es necesario que el material educativo contenga significados coherentes para facilitar el aprendizaje, pero también una reciprocidad de responsabilidad entre

el alumno y el profesor para llegar a compartir significados. Mientras el alumno debe tener disposición para aprender y actuar de forma activa para captar el significado, el profesor también debe presentar al alumno los significados de manera que no solo resulten comprensibles, sino también motivadores.

La influencia que las emociones tienen en el proceso de aprendizaje de cualquier materia ha quedado atestiguado gracias a las investigaciones neuroeducativas, especialmente de la educación emocional (Bisquerra Alzina y otros, 2010; Mora, 2013; Immordino-Yang, 2015); pero de una forma especial en el caso de la literatura debido a la dimensión emocional que tiene la lectura de una obra literaria y por tanto su enseñanza.

Para valorar la educación literaria no solo en términos cognitivos, sino también emocionales, como propone Sanjuán Álvarez (2014), controlamos con carácter previo y posterior la motivación del alumno en dos bloques o escalas diferenciadas, por un lado la *Motivación situacional*, referida a la materia de Literatura española, y por otro lado la *Motivación educativa*. Esto nos permitió comparar también la evolución de estas variables a lo largo del proceso de aprendizaje entre los alumnos del grupo experimental y el de control.

Ambas escalas se adaptaron a partir de instrumentos ya validados y para los que se obtuvieron las autorizaciones correspondientes. La escala *Motivación situacional* de referencia fue desarrollada por Guay, Vallerand, y Blanchard (2000), y validada en su versión española para contextos educativos por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009). Esta escala nos permitió comprobar la motivación del alumno sobre la materia de Literatura española al principio y al final de la investigación; a partir de la respuesta de los alumnos ante 14 ítems agrupados en cuatro variables intermedias o grupos que representaban distintos grados de motivación ante una situación específica (*Amotivación, Regulación externa, Regulación identificada y Motivación intrínseca*). Esta situación específica se correspondió con la propuesta didáctica convencional, en el caso del grupo de control, y con la propuesta didáctica alternativa en el

grupo experimental. La validación y adaptación al español de esta escala fue desarrollada inicialmente con 16 ítem, pero los resultados llevaron a los autores a recomendar la eliminación de dos de estos, quedando de esa forma en 14 ítems, que fueron los que tomamos en consideración.

Because of the inadequate fit of the model, we explored various respecification possibilities. Firstly, Items 10 and 11 were the ones with the lowest factor loading in their respective dimensions; secondly, examination of the modification indexes revealed that Item 11, which was on the external regulation subscale, should be included in the amotivation subscale, so we decided to respecify the model, eliminating these two items. (Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2009, p. 803)

Por otro lado, partimos de la escala de *Motivación educativa* desarrollada por Vallerand, Blais, Brièrey Pelletier (1989), validada en español en el año 2005 por Núñez, José Martín-Albo y Navarro y, finalmente, adaptada y validada en su versión española para los estudiantes de educación secundaria postobligatoria por estos mismos autores y Suarez en el año 2010. Esta escala nos permitió comprobar la motivación del alumno respecto a su educación, al principio y al final de la investigación, mediante 28 ítems, distribuidos en siete variables intermedias o grupos que representaban distintos grados de motivación hacia su educación (*Amotivación, Regulación externa, Regulación introyectada, Regulación identificada* y tres de *Motivación intrínseca: al conocimiento, al logro y a la experiencia*).

Ambas escalas parten de la teoría de la autodeterminación (TAD) del inglés *self-determination theory* (SDT), formulada en los años 80 por Deci y Ryan, según la cual la conducta del alumno “puede estar amotivada, extrínsecamente motivada o intrínsecamente motivada”, citado en Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez (2010, p. 90).

The self-determination theory (Deci & Ryan, 1985) constitutes a theoretical framework that helps to understand motivation within the educational setting (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Self-determination implies the sense of freedom of choice and of feeling free to do what one has decided to do. This theoretical perspective proposes three dimensions of motivation depending on the level of self-determination: intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. Intrinsic motivation is the most self-determined motivation dimension and refers to performing a behavior just for the pleasure and satisfaction derived from doing it (Deci y Ryan, 1985; citado en Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2009, p. 800).

A continuación se presentan los 42 ítems controlados de categoría motivacional, como se ha hecho con la otra variable dependiente. Para hacer coincidir el orden de presentación de ambas escalas, invertimos el orden con el que se presentan las variables de la escala de *Motivación situacional* en el informe Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009) –que empezaba por la *Motivación intrínseca* y terminaba por la *Amotivación*, al contrario de lo que sucedía con la escala de la *Motivación educativa*–, sin que eso afecte en absoluto a los resultados.

### 21.2.1 Escala de motivación situacional

#### 21.2.1.1 Amotivación

1. Ausencia de razones
2. Inercia ante la duda
3. Falta de aportaciones
4. Duda sobre la conveniencia

**21.2.1.2 Regulación externa**

5. Obligación supuesta
6. Obligación impuesta
7. Obligación personal

**21.2.1.3 Regulación identificada**

8. Bien personal
9. Beneficio de la materia
10. Importancia de la asignatura

**21.2.1.4 Motivación intrínseca**

11. Interés de la actividad
12. Disfrute de la actividad
13. Diversión en la asignatura
14. Recompensa personal

**21.2.2 Escala de motivación educativa****21.2.2.1 Amotivación**

15. Pérdida de tiempo
16. Dudas sobre continuar
17. Desinterés
18. Incomprensión



**21.2.2.2 Regulación externa**

- 19. Necesidad del título
- 20. Trabajar mejor
- 21. Vivir bien
- 22. Mejor sueldo

**21.2.2.3 Regulación introyectada**

- 23. Prueba de capacidad
- 24. Importancia personal
- 25. Prueba de inteligencia
- 26. Prueba de superación

**21.2.2.4 Regulación identificada**

- 27. Posibilidad de elección futura
- 28. Mejora de elección futura
- 29. Ayuda a la elección futura
- 30. Mejora de la competencia futura

**21.2.2.5 Motivación intrínseca al conocimiento**

- 31. Satisfacción al aprender
- 32. Placer ante el descubrimiento
- 33. Placer a conocimientos específicos
- 34. Interés por aprender

***21.2.2.6 Motivación intrínseca al logro***

- 35. Placer ante la superación
- 36. Placer por la consecución de objetivos
- 37. Satisfacción ante la dificultad
- 38. Satisfacción personal ante el estudio

***21.2.2.7 Motivación intrínseca a la experiencia***

- 39. Gusto por ir a clase
- 40. Diversión en el instituto
- 41. Placer ante los debates con docente
- 42. Estimulación de la lectura significativa

## 22. Control de las variables dependientes

El cuasi-experimento desarrollado responde al diseño de grupo de control no equivalente, también conocido como diseño pretest-posttest o antes-después. Campbell y Stanley (1995) consolidan este modelo en los años 60, aunque señalan que venía utilizándose ya en la investigación educativa. La característica principal de este diseño es que los grupos no poseen equivalencia pre-experimental de muestreo ya que constituyen entidades formadas previamente, como suele suceder en las investigaciones llevadas a cabo en el aula.

Dada esta realidad, aunque los grupos presenten características similares e incluso hayan contado con una distribución casual en el momento de su constitución –como es nuestro caso– resulta necesario controlar los valores de partida como referencia ante las siguientes mediciones.

Cuanto más similares sean en su reclutamiento el grupo experimental y el de control y más se confirme esa similitud por los puntajes del pretest, más eficaz resulta ese control. Suponiendo que estos ideales se aproximen a los objetivos de la validez interna, podemos considerar que el diseño controla los principales efectos de la historia, la maduración, la administración de tests y la instrumentación, donde la diferencia para el grupo experimental entre el pretest y el posttest (si fuera mayor que para el grupo de control) no puede explicarse por efectos principales de esas variables, como los que afectarían tanto al grupo experimental como al de control. (p. 94)

Este control permite compensar en un cuasi-experimento la equivalencia que se consigue con la aleatorización en la investigación experimental para comparar la variación que se da en las variables dependientes antes y después de administrar la variable independiente, en lugar de

hacerlo sobre valores absolutos, descartando así la posibilidad de que las diferencias se debieran a una posible heterogeneidad en los grupos.

En nuestro caso, los test sirvieron para medir las variaciones que experimentaron los valores de la categoría literaria y motivacional entre los alumnos del grupo de control –a los que se administró la propuesta convencional–, y los del grupo experimental –a los que se administró la propuesta experimental–, para comprobar si hubo una evolución diferente entre estos. Tal como afirma Corbetta (2007) “este tipo de diseño es muy frecuente en los estudios de evaluación, cuando se quiere controlar la eficacia de un determinado programa orientado a producir cambios en los sujetos” (p. 130), como sucede en nuestro caso.

Como nuestro objetivo fue controlar dos tipos de categorías de variables dependientes contamos con dos tipos de test diseñados de forma diferente tal como explicaremos posteriormente, pero antes de adentrarnos en la construcción de estos instrumentos vamos a analizar un concepto fundamental para controlar el efecto de la variable independiente sobre las variables dependientes, que es la validez del experimento y que tiene un sentido más genérico que la validez de los instrumentos de medición, a la que luego nos referiremos.

### **22.1 Validez del experimento**

La validez de un experimento tiene dos dimensiones. La validez interna se logra cuando hay un control de los grupos –por lo que estos difieren entre sí solamente en la exposición a la variable independiente–, las mediciones de la variable o variables dependientes son confiables y válidas; y el análisis es el adecuado para el tipo de datos que estamos manejando. Por su parte, la validez externa se logra cuando los resultados de un experimento son generalizables a otras situaciones, participantes o poblaciones, según señala Hernández Sampieri y otros (2010a).

Un experimento debe buscar, ante todo, validez interna, es decir, confianza en los resultados.

Si no se logra, no hay experimento “puro”. Lo primero es eliminar las fuentes que atentan

contra dicha validez. Pero la validez interna es sólo una parte de la validez de un experimento; en adición a ella, es muy deseable que el experimento tenga validez externa. La validez externa se refiere a qué tan generalizables son los resultados de un experimento a situaciones no experimentales, así como a otros participantes o poblaciones. Responde a la pregunta: ¿lo que encontré en el experimento a qué tipos de personas, grupos, contextos y situaciones se aplica? (Hernández Sampieri y otros, 2010a, p. 144)

En nuestro caso nos centramos en la validez interna, porque además de ser la más importante –ya que de ella depende la calidad del experimento–, nuestra intención no fue generalizar los datos sino concretarlos a una investigación-acción. La mayoría de las medidas que tomamos para reducir las amenazas que podían afectar a la validez interna ya se enumeraron al analizar las variables intervinientes: el efecto de historia de la prueba, los sesgos en la selección, la equivalencia o el seguimiento de los grupos; la regresión, maduración y mortalidad de los participantes; las condiciones ambientales, la difusión y compensación de los tratamientos o la conducta del experimentador y los supervisores. Mientras que otras amenazas estuvieron relacionadas con el desarrollo de los instrumentos de medición, como el efecto de testeo en la administración de las pruebas (Hernández Sampieri y otros, 2010a; Shadish, Cook y Campbell, 2002), que veremos más adelante.

Para minimizar las amenazas que pudieran afectar a la validez se evitaron efectos reactivos entre ambos tratamientos fomentando la normalidad en el aula e integrando tanto los programas como las pruebas dentro de la actividad ordinaria de esta para minimizar la sensación en el alumno de estar siendo observado o de artificialidad. También se evitó la interferencia entre los tratamientos para no provocar una sugestión negativa, especialmente a los alumnos del grupo de control, o positiva en el grupo experimental.

Otro efecto que se trató de aminorar fue el de interrupción del tratamiento para evitar que los efectos desaparecieran o se redujeran significativamente por la suspensión de este. Para ello, como el tratamiento tenía una duración aproximada de cuatro meses, se buscó el periodo de curso con mayor continuidad, que en el curso 2013/14 fue entre principios de octubre y mediados de febrero. Cabe destacar que en el calendario de educación de Polonia, las vacaciones de Navidad se reducen a una semana sin clase (del 23 de diciembre al 1 de enero), mientras que la semana anterior a Semana Santa se interrumpe el desarrollo normal de las lecciones y que el principal parón de clases se produce durante las denominadas vacaciones de invierno, que varían de fecha cada año según el liceo. En este curso, al liceo José Martí le correspondió la segunda mitad de febrero, lo que permitió concluir el tratamiento y administrar los test antes de su comienzo. Además, justo antes de las vacaciones de Navidad se realizó uno de los test de competencia literaria. Durante este periodo tampoco se produjeron acontecimientos vinculados a la historia o al lugar que pudieran interferir con el tratamiento.

El objetivo del cuasi-experimento fue probar la variable independiente en un contexto concreto, que fue el aula en la que ejercía la docencia el doctorando como profesor-experimentador, que tenía unas características concretas y determinadas por esta situación. Dada la escasa representatividad o potencia estadística de un aula (en lo que respecta tanto al número de alumnos como al de las aplicaciones de la propuesta y de los test) consideramos que su objeto no podía ser generalizar los datos a un universo mayor, sino contrastarlos y triangularlos a partir de la mezcla de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Otros factores que pueden afectar a la validez de un experimento están directamente relacionados con los instrumentos de medición de las variables dependientes, por lo que se analizan dentro del siguiente apartado.

## 22.2 Instrumentos de recolección y medición de datos

Nuestros instrumentos de recolección y medición de datos en ambas categorías fueron pretest y postest que construimos a partir de los datos recogidos en la intervención previa y la literatura existente. Estos se administraron de forma independiente y paralela a lo largo de la intervención central, comenzando la primera semana de octubre del 2013 con los pretest y concluyendo en la primera mitad de febrero del 2014, con los últimos postest.

Para la construcción de los instrumentos de recolección de datos se siguieron las once fases que describe Sampieri Hernández y otros (2010, p. 210), los cuales exponemos aquí de forma general y especificamos de forma particular en cada uno de los test:

- 1) Las variables de investigación se redefinieron y transformaron en las preguntas o reactivos de los test para poder medirlos y operar con ellos.
- 2) Analizamos otros estudios similares en los que se habían usado y/o validado otros instrumentos y sistemas de medición que se consideraron útiles o trasladables a nuestro caso, algunos de los cuales utilizamos como ejemplo para la construcción de los nuestros mientras que otros se tomaron directamente.
- 3) Identificamos el dominio de las variables a medir y sus indicadores para señalar con precisión sus componentes, dimensiones o factores, así como los indicadores de cada dimensión.
- 4) Tomamos las decisiones clave respecto a la utilización de un instrumento de medición ya elaborado, como hicimos para la categoría motivacional, o al desarrollo de uno nuevo, como hicimos para la categoría literaria. También se tomaron decisiones respecto al tipo de cuestionario.
- 5) Construimos los instrumentos y generamos los ítems o reactivos, así como los grupos y bloques o escalas de cada una de las categorías. A continuación determinamos los distintos niveles de medición de cada uno de estos, así como su codificación.

- 6) Realizamos pruebas piloto de los instrumentos de medición de ambas categorías a una muestra externa de similares características para probar su eficacia, incluyendo instrucciones para comprobar la confiabilidad y la validez iniciales del instrumento.
- 7) Elaboramos la versión final de cada instrumento con un diseño atractivo (tamaño, colores, fuentes, etc.) y concretamos el procedimiento de aplicación, el sistema de medición y su forma de administración con los cambios que se consideraron necesarios, como la reducción de ítems, el ajuste de las instrucciones y la determinación del tiempo necesario para responder.
- 8) El profesor y los supervisores encargados de administrar el instrumento de medición y de calificarlo se entrenaron para seguir un protocolo previsible y homogéneo.
- 9) Obtuvimos las autorizaciones para la aplicación de los instrumento tanto por parte de la dirección del centro y de la sección bilingüe, como de los alumnos y de los representantes de estos.
- 10) Administramos el instrumento de medición a todos los participantes y se confrontó con la planificación que se había hecho.
- 11) Preparamos los datos para el análisis mediante su codificación y los insertamos en la matriz de datos para su análisis.

### 22.2.1 Confiabilidad, validez y objetividad de los instrumentos

Los instrumentos de recolección y medición de datos se construyeron atendiendo a los tres requisitos esenciales que, según Hernández Sampieri y otros (2010a), deben cumplir estos: la confiabilidad, la validez y la objetividad. Para ello, durante la construcción y administración de estos instrumentos nos planteamos varias preguntas.

La primera nos permitió cuestionarnos la confiabilidad del instrumento, es decir si los resultados obtenidos serían coherentes entre sí, de modo que, como señalan Hernández



Sampieri y otros (2010a), “su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200).

La segunda cuestión plantada fue acerca de la validez, que analiza “el grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p. 201). Para que un instrumento sea válido, es necesario pero no suficiente que sea confiable. Es decir, el hecho de que los resultados se repitan hace que un instrumento sea confiable, pero no implica que estemos midiendo realmente lo que pretendemos. Por ejemplo, si midiéramos la competencia literaria del alumno mediante pruebas de álgebra, podríamos estar obteniendo valores coherentes y confiables, pero no nos estarían aportando información válida sobre su competencia literaria, sino matemática.

Hernández Sampieri y otros (2010a) –recopilando a diversos autores– distinguen tres tipos validez o evidencia: la validez del contenido, del criterio y del constructo. La primera se refiere al grado o amplitud con que el instrumento recoge el dominio del contenido que se mide. Para que sea adecuado resulta necesario que una herramienta represente la categoría o concepto que mide, y no sólo un ámbito de esta. Por ejemplo, si los instrumentos de medición de la categoría literaria se ciñeran al género poético, estaríamos dejando fuera la novela y el teatro; mientras que si en la categoría de motivación nos limitáramos a la motivación intrínseca estaríamos dejando fuera otros tipos de motivaciones del alumno. La pregunta que nos hicimos al respecto fue si el instrumento medía adecuadamente las principales dimensiones de las categorías literaria y motivacional.

La validez de criterio se refiere al grado de evidencia con el que un instrumento mide realmente lo que se pretende, para lo que se recomienda compararlo con otras herramientas que pretendan medir lo mismo. Esta comparación se puede realizar de forma concurrente, sometiendo por ejemplo la misma variable a diferentes reactivos que se contrastan entre sí, como hicimos con la categoría motivacional, o en momentos y pruebas diferentes, como

hicimos con la medición de la categoría literaria, en la que contrastamos los resultados obtenidos en los test con los datos recogidos con otros instrumentos, como el listado de control, el anecdotario y las valoraciones recogidas por los propios alumnos respecto al proceso de aprendizaje. La pregunta que nos hicimos en el caso de la categoría motivacional, fue si los resultados de los reactivos que medían lo mismo coincidían y, en el caso de la categoría literaria, si los resultados de este instrumento coincidían con los arrojados por el resto. Además, en ambos casos analizamos la correlación entre las subvariables que formaban cada una de esta.

La validez del constructo se refiere al grado en el que este se vincula con la teoría que se cuestiona. El constructo es un concepto complejo e intangible que queda definido por la relación entre las variables y las hipótesis. En nuestro caso, los constructos fueron la competencia literaria y la motivación, y el modelo teórico con el que se vincularon ambos fue el de la educación literaria basada en canciones, entendida como un aprendizaje significativo a partir del intertexto lector que encontramos en la música. La pregunta que nos hicimos al respecto fue si los instrumentos medían la competencia literaria y la motivación de los alumnos en relación con la educación literaria basada en canciones.

La suma de todos estos modelos de validez da lugar a lo que se conoce como validez total. Hernández Sampieri y otros (2010a), no obstante, recogen otros tipos de validez que tienden a incluirse cada vez más en los estudios, como la validez consecuente, referida a las secuencias sociales que puede conllevar la interpretación de una prueba, que en nuestro caso afrontaremos en la interpretación de los datos; o la validez de expertos, que consiste en la exposición del instrumento a la evaluación de profesionales externos, algo que se relaciona directamente con el tercer concepto que nos falta por analizar, el de la objetividad.

La objetividad de un instrumento se refiere al grado en que este instrumento de medición es capaz de sobreponerse a la subjetividad y los sesgos del investigador. En nuestro caso contamos para ello con la supervisión de dos expertas relacionadas con la educación lingüística

y literaria de los alumnos en este contexto, la profesora Monika Zwierzyńska-Pióro, coordinadora de la sección bilingüe de español del liceo José Martí; y la Dra. Margarita Rosell Saco, asesora de la Consejería de Educación de España en Polonia y encargada de los grupos de trabajo de ELE y Literatura. Ambas certificaron la supervisión, administración y corrección de los instrumentos. Además, se contó con el asesoramiento del tutor de la tesis, el Dr. Juan de Dios Villanueva, profesor del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y del Dr. Daniel González González, profesor del departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la misma facultad.

Así, los test se administraron con la participación de un docente distinto al observador, concretamente la supervisora del centro, y de forma simultánea a todos los alumnos para evitar sesgos provocados por la actitud o comportamiento del administrador o por la falta de simultaneidad (copias, intercambio de información, etc.). Para ello, cuando fue necesario, los dos grupos se reunieron en un aula más grande. Así mismo, estos test se corrigieron y evaluaron de forma conjunta por el docente experimentador y por los supervisores, sin conocer de forma previa la autoría de los test ni su pertenencia a uno u a otro grupo, con el objetivo de minimizar el sesgo del observador.

A continuación describimos de forma pormenorizada los instrumentos de recolección utilizados en ambas categorías.

### **22.3 Test de categoría literaria**

La categoría literaria o de competencia literaria es un constructo complejo que se relaciona con diversos aspectos como:

- 1) La capacidad del alumno de “identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relacionar sus intereses y expectativas con las que éste le ofrece” (Mendoza Fillola, 2002, p. 113).
- 2) El intertexto del lector que, según Mendoza Fillola (2006), es un componente básico de la competencia literaria e “íntegra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de los textos” (p. 105);
- 3) La educación literaria, referida “a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios (Zayas, 2011b, p. 2),
- 4) La dimensión emocional de la literatura, que se suma a la dimensión cognitiva para considerar “todos los procesos emocionales que intervienen en ese intercambio o transacción que se produce entre un texto determinado y un lector individual” (Sanjuán Álvarez, 2014, p. 165).

Dada esta realidad, los instrumentos de recolección de datos de la categoría literaria se construyeron como pruebas de rendimiento para medir la propiedad de la competencia literaria de los alumnos respecto a una serie de conceptos extraídos del currículo y convertidos en variables.

Para poder operar con los conceptos literarios, estos se sometieron a técnicas para categorizar, codificar y clasificar la información obtenida, según recomienda Martínez González (2007). Así, se diseñó un reactivo o ítem por cada una de las 72 a los que se expuso a los alumnos, cuya suma nos permitió medir las nueve variables intermedias (*la rima, el esquema y la temática; los motivos, tópicos literarios y el vocabulario; y los recursos literarios semánticos, gramaticales y fónicos*) y las tres variables generales (*métrica y rima, temática y*

*retórica*), así como la categoría *Literatura*, con la media de todos estos indicadores, que es en las que nos centramos.

Antes de comenzar la propuesta didáctica se realizaron test sobre sus conocimientos previos, mientras que a mitad y al final de la propuesta didáctica se realizaron otros dos postest para medir y comparar el aprendizaje por individuo y grupo. Los pretest se plantearon como pruebas de diagnóstico inicial, cuya finalidad fue determinar la competencia previa de los alumnos, y los postest como pruebas sumativas, cuya finalidad fue determinar la competencia adquirida (Sans Martín, 2008). La relación entre ambos test nos permitió comprobar la variación durante la administración de la variable independiente. En total se realizaron dos postest, uno de ellos al final y otro a mitad del proceso para evaluar la materia que se había impartido hasta ese momento.

Para el diseño de los test, al igual que en las propuestas didácticas, partimos de la corriente constructivista considerando la evaluación como una parte del proceso de aprendizaje. De este modo, cada uno de los test giró en torno a textos literarios vistos en clase –uno en el caso de los pretest y dos en los postest– sobre los que se contextualizaron las preguntas –una por variable o concepto– para que el alumno relacionara, reconociera, ejemplificara, dedujera o desarrollara sus respuestas a partir del texto literario. De este modo, siguiendo Aguirre Rodríguez (2010), se planteó una evaluación que no sólo fuera el final del proceso, sino que fuera “parte del proceso lector y comprensivo de la obra literaria” (p. 9).

Así, siguiendo algunas de las revisiones de la taxonomía de Bloom, más que evaluar los conocimientos memorizados por los alumnos de una forma pasiva, literal y arbitraria, se primó que el alumno fuera capaz de entender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Krathwohl, 2002, p. 214) a partir de su competencia literaria. Es decir, se diseñó una evaluación por competencias en la que los conocimientos se pusieran al servicio de la comprensión, interpretación y recreación de los contenidos, incluso en un sentido crítica. Este es el tipo de evaluación que se

había desarrollado durante el curso anterior con los alumnos, con lo que se redujo el nivel de incertidumbre e imprevisión de la prueba. Para no afectar al objeto del experimento, centrado en la competencia literaria, se dio una importancia secundaria a la ortografía y la redacción. Además, no se tuvieron en cuenta para la investigación otros instrumentos de evaluación como la realización de actividades dentro y fuera de clase o la participación de los alumnos.

Los test de evaluación fueron los mismos para los dos grupos y se realizarán de forma conjunta. Para reforzar el interés de los alumnos en obtener buenos resultados y reducir la amenaza de pérdida diferencial de seguimiento, los resultados de estos test se tuvieron en cuenta para el cómputo de las notas de los alumnos en la asignatura, otorgándoles el mayor valor posible dentro del sistema de educación polaco, que son los *sprawdzian*, equivalentes a los exámenes del sistema escolar español.

Cada pregunta de los test se puntuó con valores numéricos entre 0 y 2, lo que nos permitió realizar cualquier operación aritmética y lógica, aunque estos valores se convirtieron a una escala entre 0 y 10 en la fase de análisis para facilitar su interpretación. La corrección de cada test se desarrolló por el profesor y por al menos uno de los supervisores en cada caso, sin conocer el nombre del alumno para reducir la subjetividad y poner la carga de la prueba en el objeto. Con ese objetivo se diseñó una plantilla de corrección en la que se recogieron las respuestas consideradas correctas para facilitar una corrección homogénea. No obstante, se valoraron también todas aquellas respuestas que, sin coincidir con la respuesta esperable, supusieran una revisión crítica del concepto indicado. Así mismo, para aumentar la confiabilidad y compensar ambigüedades o malentendidos, se analizaron de forma más detallada aquellos casos en que hubo disparidad de criterios en la corrección o en los que se repitieron respuestas consideradas erróneas a priori.

### 22.3.1 Prueba piloto con otro grupo

Una vez construido el test de evaluación de las competencias literarias, realizamos durante el mes de septiembre del 2013 un proceso para calibrar la confiabilidad, validez y objetividad de las preguntas, de modo que fueran adecuadas y coherentes, que preguntaran lo que se pretendía, y que fueran claras, precisas y comprensibles para los alumnos.

Para ello, siguiendo a Latorre Beltrán (2007), se redactó un informe en el que se incluyeron los contenidos generales y las características de los test (duración de la prueba, modo de puntuación, rúbrica, etc.) y se delimitó de una forma más extensa el propósito de cada una de las preguntas en relación con la variable que se pretendía medir. Una vez realizado se trasladó a los supervisores para que examinaran las preguntas y aportaran las mejoras que consideraran para depurar las preguntas de los test en cualquier aspecto (inadecuación del lenguaje, dificultad de la pregunta, falta de claridad o precisión del concepto cuestionado, redundancias, etc.). Esta supervisión permitió reducir el sesgo que conllevaba la construcción de la prueba por el propio investigador y aumentar la objetividad de la prueba.

Una vez depurados los test se realizó una prueba piloto de los test con los alumnos del curso inmediatamente superior, que habían estudiado por tanto esta materia durante el curso anterior, es decir, con 3H. Para ello, se les administraron los test y se revisaron aquellas preguntas que habían recibido un porcentaje mayor de respuesta errónea o en blanco, y se les pidió que señalaran aquellas preguntas que consideraban confusas, imprecisas, redundantes o poco adecuadas para su nivel. Después de debatir sobre las preguntas y aclarar las dudas que les surgieron a los alumnos se fueron apuntando las preguntas en la pizarra y reformulando aquellas que estos consideraron. Para ello se desarrollaron técnicas cualitativas, principalmente preguntas semiestructuradas del tipo: “¿Consideras que se entiende bien la pregunta?”, “¿se corresponde con el nivel?” o “Explica con tus palabras qué se pide con esta pregunta”.

Finalmente se analizaron estas propuestas y se terminaron de calibrar las preguntas con los supervisores, reformulando algunas de las preguntas y descartando 8 de los 80 conceptos, es decir un 10%, que se consideraron poco claros o redundantes. No obstante, aunque no se estimaron como variables de la investigación, se mantuvo el número de preguntas para conservar la proporcionalidad en los cuatro pretest (de 20 preguntas cada una) y en los dos postest (de 40). Así, aunque se mantuvieron las cuestiones originales en los pretest, se completaron los postest con otras preguntas que se tuvieron en cuenta para la calificación académica de los alumnos, pero no de cara a la investigación.

Dos de los conceptos descartados correspondieron al bloque de *Métrica y rima*, concretamente: el concepto de *Rima irregular* (pretest 1, ítem 16), que quedó absorbido por el concepto *Regularidad de la rima*; y el de *Rima en palabra llana* (pretest 1, ítem 18) porque no suponía una excepción al cómputo silábico. También fueron descartados cinco conceptos del bloque *Temática*, como *Vita militia*, por la excesiva complejidad que se comprobó que tenía para los alumnos y la escasa relevancia en la época de estudio (test 3, ítem 3); el tópico del *Vanitas vanitatis* (test 4, ítem 15), por la redundancia entre este concepto y el de banalidad humana; el de *La ciudad frente al campo*, por la confusión y redundancia con el concepto de *Tradición frente a modernidad*; y los campos semánticos de la *Fantasía* (test 4, ítem 19) y de la *Realidad* (test 4, ítem 20), en ambos casos por la carga de subjetividad que conllevaban. Por último, solo se descartó un concepto del bloque de *Retórica*, concretamente el de la *Gradación* (test 4, ítem 13), por el solapamiento con el de *Enumeración*.

### 22.3.2 Pretest literarios

Para controlar la competencia literaria previa de los alumnos se construyeron cuatro tipos de pretest distintos de 20 preguntas cada uno y se administró uno de forma aleatoria por cada alumno. De esta forma se trató de evitar una sobreexposición de los estudiantes, que dedicaron



a los test media sesión frente a las dos que se prolongado de lo contrario; se redujo la influencia en la variable independiente, porque la exposición a todas las preguntas podría haber predispuesto positiva o negativamente a los alumnos; y se atenuó el efecto recuerdo pretest-postest. Con este último objetivo se diferenciaron además algunos de los reactivos entre los pretest y los postest, simplificando en el primer caso las preguntas ya que el alumno no había sido expuesto todavía a los contenidos de estudio. Se entendió que esto no suponía una amenaza debido a que todos los test se distribuyeron por igual en ambos grupos.

El mantenimiento de los ocho ítems desestimados, conllevó que algunos de los pretest contaran con menos reactivos que otros (de modo que obtuvimos 18 valores en el primer pretest, 20 en el segundo, 19 en el tercero y 15 en el cuarto; sumando en total los 72 valores señalados), pero como los cuatro pretest se repartieron de forma aleatoria entre todos los alumnos, los 72 reactivos controlados contaron con el mismo número aproximado de respuestas. En el anexo VIII se incluye una copia de los pretest literarios y en el anexo X se vinculan los ítems de cada pretest con cada variable.

La administración de los cuatro modelos de pretest se llevó a cabo de forma simultánea a todos los alumnos durante la primera semana de octubre y a cargo de una de las profesoras supervisoras. La corrección de los pretest se desarrolló tanto por parte del experimentador como de las supervisoras mediante una sencilla rúbrica con tres valores: 2 para las respuestas acertadas, 1 para las respuestas parcialmente erróneas y 0 para las respuestas erróneas. Aunque en un principio se trató de valores discretos, al calcular las medias de cada variable intermedia o general, así como la de los grupos, estos se transformaron en valores de razón.

### 22.3.3 Postest literarios

Para controlar la competencia literaria de los alumnos después de administrar la variable independiente se construyeron dos postest iguales para el grupo de control y el grupo

experimental. El primer test se pasó a mitad del tratamiento, antes de las vacaciones navideñas, y evaluó la competencia literaria de los alumnos en relación a los contenidos vistos en las cinco primeras unidades didácticas (prosa y poesía barroca); mientras que el segundo se administró al final del tratamiento, durante la primera semana de febrero, y evaluó la competencia literaria de los alumnos respecto al resto de las variables partiendo para ello de las cinco siguientes unidades (teatro barroco e Ilustración).

En este caso, todos los alumnos realizaron los dos postest, dándoles la posibilidad de realizarlo en la clase siguiente en el caso en el que no pudieran estar en la fecha marcada por razones justificadas. Para minimizar la influencia de la administración de los test sobre el tratamiento y viceversa, los test se camuflaron en la actividad académica, diseñándolos a partir de exámenes corrientes de las aulas, tal como proponen Campbell y Stanley (1995). Además, dada la coincidencia entre los contenidos analizados en el experimento y los contenidos curriculares, la calificación resultante de los postest se tuvo en cuenta para los resultados académicos de los estudiantes con el objeto de evitar que el alumno lo percibiera como una actividad ajena a la propia materia y reducir de esa forma el efecto de observación y otras amenazas relacionadas con la falta de valor académico de estos.

En el anexo IX se incluye una copia de los postest literarios y en el anexo X se vinculan los ítems de los postest con la variable correspondiente. Las preguntas se puntuaron individualmente en una escala de 0 a 2, al igual que los pretest, añadiendo dos valores intermedios (0,5 y 1,5) para poder corregir las respuestas con una mayor precisión siguiendo la rúbrica de evaluación que se muestra en la tabla 26 y que se facilitó también a los alumnos. De la misma forma que con los pretest contamos con valores de razón como consecuencia de trabajar con las medias de las variables.

Tabla 26

*Rúbrica de evaluación*

0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No satisface prácticamente nada de los requerimientos de desempeño.</li> <li>• No comprende el problema.</li> <li>• No aplica los requerimientos para la tarea.</li> <li>• Omite las partes fundamentales del concepto o no contesta.</li> </ul>
0,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. Presenta frecuencia de errores.</li> <li>• Demuestra poca comprensión del problema y faltan bastantes de los requisitos.</li> <li>• No logra demostrar que comprende el concepto.</li> <li>• Omite elementos importantes y hace mal uso de los términos.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de desempeño estándar. Los errores no constituyen una amenaza.</li> <li>• Respuesta refleja un poco de confusión y una comprensión parcial del concepto.</li> <li>• Identifica algunos elementos importantes.</li> <li>• Provee información incompleta de lo discutido en clase.</li> </ul>
1,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de desempeño que alcanza lo esperado. Mínimo nivel de error.</li> <li>• Respuesta bastante completa y presenta comprensión del concepto.</li> <li>• Identifica bastantes de los elementos importantes.</li> <li>• Ofrece información relacionada a lo enseñado en clase.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de desempeño excepcional por encima de lo esperado. Sin errores.</li> <li>• Respuesta completa y explicaciones claras del concepto.</li> <li>• Identifica todos los elementos importantes.</li> <li>• Incluye buenos ejemplos e información que va más allá de lo enseñado en clase.</li> </ul>

**22.4 Test de categoría motivacional**

La categoría motivacional o de motivación es un constructo complejo “determinado por aspectos biológicos, culturales, sociales, de aprendizaje y cognitivos que impulsan a un sujeto a iniciar, desarrollar o finalizar una conducta” (Burón, citado por Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010). Estos autores destacan la teoría de la autodeterminación (TAD) como paradigma teórico para explicar la motivación, que propone un continuo gradual que va desde la que la *Amotivación* –entendida como la falta de motivación que incapacita para actuar–, a la

*Motivación intrínseca* –en la que la satisfacción inherente es derivada de la propia actuación–, pasando por la motivación o regulación extrínseca –cuando la razón para actuar es una consecuencia separable de ella–.

Para la recolección de datos se adaptaron dos instrumentos ya validados en contextos similares y para los que se contó con la autorización pertinente. Uno de ellos fue la escala de *Motivación situacional* (Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2009), que en nuestro caso referimos a la materia de Literatura española; y el otro la escala de *Motivación educativa* (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010), referida a la motivación del alumno hacia su educación.

En la *Motivación situacional* contamos con cuatro variables intermedias: *Amotivación*, *Regulación externa*, *Regulación identificada* y *Motivación intrínseca*; mientras que en el de la *Motivación educativa* contamos con siete: *Amotivación*, *Regulación externa*, *Regulación introyectada*, *Regulación identificada*, *Motivación intrínseca al conocimiento*, *Motivación intrínseca al logro* y *Motivación intrínseca a la experiencia*. Cada una de estas variables intermedias contaba a priori con cuatro variables específicas, lo que habría sumado un total de 44 variables –16 correspondientes a la escala la situacional y 28 a la educativa–. Sin embargo, siguiendo las conclusiones de la validación, se eliminaron dos variables en la primera, por lo que quedaron un total de 42.

Estos autores corroboraron la validez del constructo mediante el análisis factorial confirmatorio y las correlaciones entre las subescalas de los instrumentos –cuatro en el caso de la situacional y siete en el caso de la educativa–. También se confirmó su fiabilidad, que revelaron niveles adecuados de consistencia interna y de estabilidad temporal. Por último, se obtuvieron diferencias significativas respecto al sexo de los participantes en algunas subescalas, aunque dado que la proporción de género era prácticamente idéntica en nuestros dos grupos no supuso ninguna amenaza. En el caso de la escala de *Motivación educativa* también se detectaron

diferencias en cuanto al tipo de estudios, algo que tampoco nos afectó en nuestro caso por la homogeneidad de los estudiantes.

Las preguntas de ambos instrumentos siguieron una escala Likert, con las que se midió el grado de acuerdo de los alumnos ante una serie de afirmaciones en una escala desde 1 (No se corresponde en absoluto con mi situación), hasta 7 (Se corresponde totalmente), y una puntuación media de 4 (Se corresponde medianamente). Como en los casos anteriores, al trabajar con las medias de las variables generales los valores pasaron a ser de razón.

Las pruebas se administraron de forma completa antes y después de la administración de la variable independiente para conocer el grado de motivación de los alumnos en estos dos momentos y comparar la variación del comportamiento de ambos grupos. Un supervisor se encargó de ello asegurándoles que sus respuestas serían confidenciales y que no tendrían ninguna repercusión académica o de otra índole, por lo que se les animó a contestar honestamente. Además no se determinó un tiempo límite para eliminar el factor prisa y, aunque ya se había adaptado el vocabulario a su nivel lingüístico se les ofreció ayuda en aquellas cuestiones que no entendieran para garantizar el correcto cumplimiento de los test. Pese al carácter objetivo de las respuestas, la prueba fue corregida también por el investigador y uno de los supervisores para poder cotejarlo.

Pese a que las escalas habían sido validadas de forma reciente y con alumnos de una franja de edad próxima, estos se adaptaron para adecuarlas al perfil de los alumnos, ya que había sido validada en contextos lingüísticos y países diferentes, para lo que se sometió a un proceso de calibración con un grupo piloto.

#### **22.4.1 Prueba piloto con otro grupo**

Dado que la materia formaba parte de la sección bilingüe de español se consideró adecuado mantener el idioma en el que se encontraban estos instrumentos aunque se

simplificaron las preguntas más complejas, sin alterar el fondo de estas, para que fueran comprensibles para los alumnos.

Una vez adaptados los test en septiembre se realizó un primer pilotaje con los alumnos del curso inmediatamente superior, es decir, con 3H. Como en el caso anterior, se les pasaron los test y se les pidió que señalaran aquellas preguntas que consideraban confusas, imprecisas o poco adecuadas para su contexto socio-cultural. Así mismo se confirmó que el instrumento resultara accesible para los alumnos, porque lo contrario habría “afectado a la validez y confiabilidad del instrumento de medición”, según señalan Hernández Sampieri y otros (2010a, p. 206).

En este caso las variaciones fueron muy sutiles y estuvieron relacionadas en su mayor parte con aspectos lingüísticos. Finalmente se analizaron estas propuestas y se terminaron de calibrar las preguntas con los supervisores, reformulando algunas de las preguntas.

#### 22.4.2 Pretest y posttest

Para controlar la motivación de los alumnos antes y después de administrar la variable independiente –en el grupo de control la propuesta didáctica convencional y en el experimental la de mejora– se suministraron los mismos test. A diferencia de los test de la categoría literaria, al tratarse de preguntas valoradas con una escala tipo Likert que podían contestarse en unos pocos minutos y que no se dirigía a evaluar las competencias, no se consideró que pudiera darse un efecto de interacción con la variable independiente ni un efecto de recuerdo pretest-posttest.

En el anexo XIII se incluye una copia de los test de motivación, mientras en el anexo XIV se vincula los ítems de cada test con cada variable. A continuación vamos a ver las características particulares de cada uno de las dos escalas que se usaron.

### 22.4.2.1 La escala de Motivación situacional

La escala de *Motivación situacional* (EMESI) nos permitió conocer la motivación de los alumnos por la asignatura de Literatura española a partir de 14 ítems divididos en cuatro grupos de cuatro reactivos cada uno –con la excepción de los dos que fueron desestimados, que quedaron con tres reactivos siguiendo el informe de validación–. Estos cuatro grupos fueron la *Amotivación situacional*, la *Regulación externa*, la *Regulación identificada* y la *Motivación intrínseca*, todos ellos referidos a la clase de Literatura española. Esta escala parte de la versión original *Situational motivation scale* (SIMS), desarrollada por Guay, Vallerand, y Blanchard (2000), y validada en su versión española para contextos educativos (EMSI) por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009).

Para validar el constructo, los autores lo administraron a 373 estudiantes de educación superior, con una media de 22,27 años, casi cinco años por encima de los alumnos de nuestra investigación. No obstante, no consideramos este hecho un obstáculo para nuestro análisis, dado que los propios autores comprobaron la correlación positiva de las subescalas de este instrumento con las de la escala de *Motivación situacional* que, como veremos a continuación, fue probado con alumnos del mismo nivel y edad que nuestros alumnos.

Los autores evaluaron la consistencia interna de cada una de las subescalas con el coeficiente alfa de Cronbach, y la estructura factorial de la escala partiendo del análisis de la correlación de Pearson entre las diferentes subescalas o grupos que la componen. El análisis factorial confirmatorio de las asociaciones entre las diferentes subescalas de la teoría de la autodeterminación (TAD) les permitió comprobar que no todos los resultados de los índices de ajuste eran satisfactorios. Tras un análisis pormenorizado de los ítems, los autores acordaron la eliminación de dos que tenían una correlación más baja o incoherente con el resto, con lo que el resultado ya fue positivo. Una decisión que fue asumida igualmente en nuestra investigación.

Por otra parte, la *Motivación intrínseca* correlacionó de forma positiva y significativa con la *Regulación identificada* y de forma negativa y también significativa con la *Amotivación*. Sin embargo, se observó una ligera desviación del modelo propuesto por la teoría de la autodeterminación puesto que la *Amotivación* presentó una correlación más negativa con la *Regulación identificada* que con la *Motivación intrínseca*.

Además, el análisis de varianza multivariado (MANOVA) reveló una relación de los valores de las cuatro subescalas respecto al género, aunque solo fue significativo en la *Amotivación*, donde los alumnos obtienen puntuaciones más altas que las alumnas; mientras que en el caso de la *Motivación intrínseca* fue a la inversa. Esta diferencia no se consideró una amenaza para nuestra investigación dado el reparto homogéneo del sexo por grupos, con ocho chicas por cada dos chicos aproximadamente en ambos casos.

#### **22.4.2.2 La escala de Motivación educativa**

Las escala de *Motivación educativa* (EME-E) nos permitió comprobar la motivación del alumno para acudir al instituto mediante 28 ítems, distribuidos en siete grupos, uno de *Amotivación*, tres de *Motivación extrínseca*: *Regulación externa*, *Regulación introyectada*, *Regulación identificada*; y otros tres de *Motivación intrínseca*: *al conocimiento*, *motivación al logro* y *a la experiencia*. Esta escala gradual fue desarrollada por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) con el nombre en francés *échelle de motivation en éducation* (EME); validada en español en el año 2005 por Núñez, Martín-Albo y Navarro; y adaptada para los estudiantes de educación secundaria postobligatoria por estos mismos autores y Suárez en el año 2010.

Estos últimos la administraron a 425 estudiantes de educación secundaria postobligatoria, con una media de 17,48 años –un nivel y una edad coincidentes con los alumnos de nuestra investigación–. Además, se pilotó con 20 alumnos del mismo nivel y se analizó la estabilidad temporal con otra muestra de 94 estudiantes.



La evaluación de la consistencia interna de cada una de las subescalas se comprobó con el coeficiente alfa de Cronbach y la estabilidad temporal a través de la correlación test-retest tras un intervalo de cuatro semanas. Finalmente, la estructura factorial de la escala se calculó a partir del análisis de la correlación de Pearson entre las diferentes subescalas o grupos que la componen, así como entre estas y el *Autoconcepto académico* y la *Autoestima*. El análisis factorial confirmatorio les permitió comprobar que las correlaciones entre las tres subescalas de la *Motivación intrínseca* eran altas y positivas, y que las correlaciones entre las subescalas adyacentes eran más altas que las alejadas en el continuo. Además, las correlaciones entre las subescalas más autodeterminadas (*Regulación identificada* y las tres subescalas de *Motivación Intrínseca*) fueron más positivas con el *Autoconcepto académico* y la *Autoestima* que el resto de las subescalas, mientras que las correlaciones entre el *Autoconcepto académico* y las subescalas de *Amotivación* y de *Regulación externa* fueron negativas o nulas. Por último, la correlación entre *Autoestima* y *Amotivación* fue negativa.

Además, el análisis de varianza multivariado (MANOVA) les permitió detectar diferencias en las distintas subescalas en función del género y el tipo de estudios, de modo que los hombres obtuvieron mayores puntuaciones en la *Amotivación*, mientras que las mujeres les superaron en la *Regulación identificada* y la *Motivación intrínseca al logro*. Asimismo, los estudiantes de Bachillerato obtuvieron menores puntuaciones que los de Formación Profesional en las tres subescalas de *Motivación intrínseca*. Estas oscilaciones, que fueron pequeñas por otra parte, no se consideraron una amenaza para nuestra investigación dado el reparto homogéneo por sexo entre los dos grupos y que todos los alumnos que participaron cursaban el mismo tipo de estudios.

## 23. Otros datos anidados

### 23.1 Observación sistemática

La observación sistemática se diferencia de la observación espontánea en que esta se desarrolla de una forma “intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de científicidad” (Martínez González, 2007, p. 63). En nuestro caso, esta consistió en la recogida de información de los alumnos de los dos grupos durante la administración de la propuesta didáctica correspondiente para examinarla, interpretarla y obtener conclusiones sobre el proceso de instrucción. Esta se centró en recoger evidencias del comportamiento y las conductas externas de los alumnos para analizarlas posteriormente junto al resto de información recogida.

De este modo registramos y comparamos algunos comportamientos relacionados con la interacción de los alumnos, las preguntas y afirmaciones formuladas, su participación en las actividades, el tiempo que mantuvieron la concentración, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación utilizados, las informaciones relevantes observadas o las dificultades de enseñanza y aprendizaje detectadas, entre otros datos.

Todas estas conductas son externas y directamente observables por cualquier persona u observador que en ese momento tuviera que recoger la información, lo que hace que la observación pueda contar con la característica de la objetividad en mayor medida que otras técnicas. (Martínez González, 2007, p. 65)

Estas conductas externas observables fueron registradas mediante el proceso que esta autora denomina la operativización, que en nuestro caso se desarrolló mediante un listado de control, en el que se midió y comparó la frecuencia de este tipo de conductas en cada uno de

estos grupos. Dada la experiencia del investigador como profesor de estos grupos durante el curso anterior no fue necesario un proceso de habituación, aunque sí que se desarrolló un entrenamiento previo al comienzo del programa de investigación para establecer un protocolo que permitiera registrar de forma adecuada y ágil los comportamientos y observaciones en cada uno de los instrumentos diseñados.

La situación de observador participante permitió obtener datos en un contexto natural y captar significados y procesos implícitos y profundos “que ayudan a interpretar mejor lo que sucede y a establecer conclusiones más precisas sobre lo que se está investigando”, tal como señala Martínez González (2007, p. 67). Para garantizar la objetividad, la fiabilidad y la validez de la información obtenida se utilizaron dos técnicas de recogida de datos contrastadas, por un lado un listado de control de las conductas previsibles, y por otro un anecdotario para aquellos comportamientos que no se habían previsto en este, pero que no por ello resultaban menos significativos.

### 23.1.1 Listado de control

El listado de control se construyó para registrar las conductas e interacciones de los alumnos que pusieran de manifiesto un aprendizaje reflexivo, participativo y activo. Para la elaboración de este instrumento, en la que participaron los supervisores de la investigación, nos centramos en conceptualizar respuestas externas de los estudiantes que evidenciaran las conductas deseables, las cuales fueron identificadas y categorizadas como unidades de observación, según las define Martínez González (2007).

Para facilitar su registro solo se tuvieron en cuenta cuatro tipos de reacciones, todas ellas positivas, algunas relacionadas con comportamientos más o menos individuales y otras grupales, lo que permitió controlar su frecuencia con facilidad, para poder compararlas en un análisis posterior y triangularlas con el resto de datos. El mecanismo de entrada de datos

también se simplificó para que resultara compatible con el desarrollo normal de la clase, de modo que cada unidad de observación se registraba con “I” y con el nombre del alumno. Todas estas se sumaron y analizaron con posterioridad. Antes de su uso, el instrumento fue calibrado durante dos semanas con el curso inmediatamente superior, lo que permitió depurarlo, quedando finalmente como se recoge en la tabla 27.

Tabla 27

*Listado de control sobre la conducta de los alumnos*

<b>Unidades de observación</b>	<b>Grupo de control</b>	<b>Grupo experimental</b>
Razonamiento crítico individual		
Debate crítico entre dos o más personas		
Participación activa del grupo en una tarea		
Reacción positiva ante una tarea		

### 23.1.2 Anecdóticos

El anecdótico es un instrumento complementario al listado de control que nos permitió registrar aquellos comportamientos observados durante las clases que, siendo relevantes para el tema investigado, no incluimos en el listado de control. Estas informaciones fueran recogidas mediante una descripción lo más breve y precisa posible de las manifestaciones observadas, tal como señala Martínez González (2007, p. 68), así como la indicación del grupo en el que se produjeron.

Para ello se desarrolló un instrumento abierto en el que se fueron registrando de forma escueta, sin interrumpir el ritmo normal de la clase, exclusivamente las anécdotas relacionadas directamente con las propuestas didácticas y el principal elemento diferencial de estas, es decir, el uso de las canciones. Cuando una conducta se registró en varias ocasiones pasó a considerarse

una anécdota recurrente o crítica y se pasó a contabilizar su frecuencia con el objetivo de poder analizarla posteriormente de forma similar a las recogidas en el listado de control.

Al tratarse de un instrumento abierto, los reactivos no pudieron calibrarse como tal de forma previa, aunque antes de su puesta en funcionamiento se efectuaron varias pruebas con el curso superior al objeto de construir una herramienta sencilla, práctica y ágil, tal y como que se reproduce en la tabla 28.

Tabla 28

*Anecdotario*

<b>Anécdotas y manifestaciones observadas</b>	<b>Grupo</b>	<b>Frecuencia</b>

### 23.2 Valoración del uso de la música por los alumnos

Una vez administrada la variable independiente, así como los test de competencia literaria y de motivación, se pasaron dos cuestionarios a ambos grupos para conocer la valoración de los alumnos respecto al uso de la música en las clases de literatura. El objetivo de estos cuestionarios fue doble: contrastar los resultados recabados con otras técnicas, y complementarlos con información más personal y subjetiva.

Ambos cuestionarios se dirigieron a conocer la valoración personal y la percepción de los alumnos sobre las propuestas didácticas realizadas, por lo que nos aportaron datos anidados o incrustados al cuasi-experimento. Construimos un cuestionario estructurado con un total de

doce preguntas cerradas tipo Likert, en las que se preguntaba a los alumnos sobre su grado de acuerdo respecto a doce conceptos previamente categorizados, codificados y clasificados para poder triangularlos con los datos obtenidos en los test. Al final del test se incluyó una pregunta abierta para poder obtener una respuesta más espontánea de los alumnos respecto a la valoración de la propuesta didáctica desarrollada en clase, tal como señala (Martínez González, 2007)

En ocasiones, estas respuestas abiertas pueden incluirse acompañando a las respuestas cerradas del cuestionario para que las personas puedan expresar lo que deseen sobre un determinado tema con sus propias palabras, y complementen así las opciones de elección que ha propuesto previamente el investigador en dicho tema. (p. 61)

Los reactivos se construyeron siguiendo las seis fases que propone Martínez González (2007) y se sometieron a un proceso de depuración con la ayuda de los supervisores para alcanzar un lenguaje sencillo, directo, claro y preciso adaptado a la edad y el nivel cultural de los alumnos. Asimismo, se formularon de forma positiva para evitar ambigüedades, aunque se procuró no orientarlas en una dirección predeterminada para evitar el sesgo de la deseabilidad social. En ambos casos se invitó a los alumnos, tanto verbalmente como por escrito, a contestar honestamente a las preguntas y se les garantizó la confidencialidad de los resultados.

El principal objetivo del cuestionario fue conocer el interés y la eficiencia que había tenido, según los alumnos, el uso de la música en la enseñanza de los contenidos literarios. En el caso del grupo experimental se cuestionó a los alumnos directamente sobre su experiencia con la propuesta de educación literaria basada en canciones, mientras que en el caso del grupo de control se formularon las preguntas de una forma hipotética mediante el uso del condicional.

Cada una de los doce reactivos o preguntas cuestionaban el grado de acuerdo de los alumnos en una escala Likert entre 1 y 7 –donde 1 era “no estoy de acuerdo”, 4 “estoy más o

menos de acuerdo “y 7 “estoy de acuerdo”– con doce afirmaciones formuladas en primera persona sobre el uso de canciones en las clases de literatura y que conceptualizamos como:

- 1) Positividad de su uso
- 2) Conecta los contenidos
- 3) Conecta los gustos
- 4) Facilita los contenidos
- 5) Facilita los textos literarios
- 6) Ayuda con la rima y métrica
- 7) Ayuda con los temas
- 8) Ayuda con los recursos retóricos
- 9) Ayuda con las actividades
- 10) Recurso recomendable
- 11) Aumenta el interés
- 12) Deseo de continuidad

Esta encuesta, que puede consultarse en los anexos XVII y XVIII en la versión del grupo experimental y del grupo de control respectivamente, nos permitió registrar y comparar el grado de acuerdo de los alumnos respecto a estas afirmaciones no solo de una forma particular sino también grupal, para triangularlo después con los datos obtenidos con el resto de instrumentos.

## FASE 3. INTERVENCIÓN POSTERIOR

### 24. Validación de la propuesta alternativa

La última fase de la intervención en el aula consistió en la administración de la propuesta alternativa durante el curso 2014/15 –el siguiente al cuasi-experimento– para su validación desde las perspectivas teóricas transformadoras que guiaron la investigación-acción. Siguiendo a Latorre Beltrán (2007), se trató de un nuevo ciclo o espiral de la acción para revisar y reflexionar el problema planteado en el ciclo anterior con la finalidad de mejorar dicha situación. “Por lo general, los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un ciclo de ciclos o una espiral de espirales que tiene el potencial de continuar indefinidamente” (p. 39).

Como ya hemos visto anteriormente, las dos propuestas del ciclo anterior se adaptaron a partir de la edición aumentada *Unidades didácticas para la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia* (Martínez Jiménez y otros, 2013). En este sentido, la base de la propuesta fue desarrollada y validada por los grupos de trabajo de la Consejería de Educación de España en Polonia –del que formó parte el propio investigador– para la enseñanza de la literatura española en un contexto AICLE. En cuanto a la propuesta de mejora, que denominamos de educación literaria basada en canciones y que es la que se retomó en este nuevo ciclo, siguió un aprendizaje significativo e intertextual partiendo de las canciones elegidas por los alumnos, tal como explicamos anteriormente.

Este nuevo ciclo o intervención se sustanció con los dos grupos de 2H del liceo José Martí del curso 2014/15, que contaban un total de 31 alumnos, 16 en el grupo 1 y 15 en el grupo 2.



Como ya habíamos realizado con anterioridad un diagnóstico del centro no se consideró necesario volver a repetirlo en esta ocasión. Además, como la propuesta didáctica se validó en este caso con el curso completo y no de forma comparativa entre los dos grupos tampoco se consideró necesario hacer un análisis pormenorizado de las características de los alumnos.

Esta propuesta didáctica, que había sido diseñada y administrada durante el curso anterior, se integró en el manual del curso corrigiendo únicamente algunas cuestiones de estilo, que en ningún caso supusieron cambios significativos. Por ello tampoco se va a analizar de nuevo este material y remitimos para cualquier asunto a la descripción realizada anteriormente de la propuesta alternativa y al propio manual incluido como anexo XXVIII.

Para la validación de esta propuesta se construyeron tres cuestionarios distintos: uno dirigido a evaluarla a partir de los requisitos del enfoque AICLE y del aprendizaje por tareas, otro desde la perspectiva del enfoque comunicativo y una última a partir de los fundamentos de la educación literaria, por medio de cuestiones relacionadas con su significatividad, la intertextualidad del lector y su dimensión crítica y emocional. Al igual que el resto de instrumentos, estos test se desarrollaron siguiendo las seis fases propuestas por Martínez González (2007) y se sometieron a las mismas técnicas de construcción, validación, depuración y categorización que los test anteriores para garantizar la validez y la confiabilidad del instrumento de medición, según recomiendan Hernández Sampieri y otros (2010a).

De este modo, cada uno de los reactivos fue sometido a un proceso de depuración con la intervención de los supervisores. Para evitar ambigüedades, estos se formularon de forma positiva, aunque se ofreció la ayuda del profesor ante cualquier duda respecto al léxico o las expresiones. Así mismo, se trató de no orientar las respuestas en una dirección predeterminada para reducir el sesgo de la deseabilidad. Finalmente se calibró mediante una prueba piloto con una muestra de alumnos del curso superior, que habían participado precisamente en la investigación experimental durante el año previo, por lo que ya conocían la propuesta.

Los tres cuestionarios se administraron de forma conjunta a ambos grupos, una vez concluida la administración de la propuesta en clase. Para favorecer la veracidad de los datos se respetó el anonimato de los alumnos y se les explicó que los resultados solo iban a ser usados en el marco de un programa de investigación. Los dos primeros test se presentaron en un formulario conjunto, por lo que tuvieron un único encabezado, y se cerró con una pregunta abierta, mientras que el tercero se administró en una hoja aparte.

En los tres casos se usaron cuestionarios estructurados, con un total de diez afirmaciones vinculadas a cada uno de los tres enfoques precedidos por un mismo enunciado: “Creo que el uso de canciones en la enseñanza de contenidos literarios...”. De esta forma se cuestionaba a los alumnos sobre su grado de acuerdo en una escala Likert de 1 a 7 –teniendo en cuenta que 1 era “no estoy nada de acuerdo”, 4 “estoy medianamente de acuerdo” y 7 “estoy totalmente de acuerdo”– sobre diez conceptos debidamente categorizados, codificados y clasificados.

Al final del cuestionario se formuló una pregunta abierta para recabar su opinión sobre la educación literaria basada en canciones y obtener una respuesta más espontánea de los alumnos, tal como señala Martínez González (2007). Para evitar inducir la respuesta, la pregunta se planteó de forma indirecta, cuestionando al alumno si le gustaría volver a usar canciones para introducir los textos literarios, además de pedirle que justificara su respuesta y añadiera cualquier opinión que considerara sobre este tema. Vamos a analizar los tres cuestionarios de forma pormenorizada.

#### **24.1 Cuestionario según el enfoque AICLE y por tareas**

El primer cuestionario, que se incluye como anexo XX, se construyó para evaluar la adecuación de la propuesta didáctica al enfoque AICLE y por tareas. Las tres primeras se dirigieron a valorar el grado de cumplimiento de los tres principios básicos que debe cumplir una unidad AICLE según Pérez Torres (2009, 171-172). Así, se preguntó a los alumnos sobre

el grado en que consideraban que el uso de canciones en dicho programa permitía usar la lengua en un sentido instrumental y comunicativo, se adaptaba a su nivel de español, introducía nuevo vocabulario de una forma gradual y se centraba más en la fluidez y el uso de la lengua que en la gramática y la exactitud de esta.

En la misma línea, se cuestionó sobre el planteamiento concreto de la clase AICLE para saber si los alumnos consideraban que el programa proporcionaba ejemplos textuales y auditivos adecuados para su nivel de español y si estaba más orientado al aprendizaje de vocabulario que al de la gramática.

Por último, mezclamos las características del enfoque AICLE que señala esta autora (p. 172-174) y los preceptos del enfoque por tareas (del inglés *task-based language teaching*) según Nunan (2004, p. 12) para saber si las canciones utilizadas respondían más al interés del alumno que los textos literarios, si facilitan la implicación de este y la cooperación del profesor, si se adapta a los estilos de aprendizaje y a los contextos sociales y culturales de los alumnos, si facilita un aprendizaje más interactivo y autónomo (con parejas y grupos) que con el estudio directo de los textos literarios, si usaba recursos y materiales tecnológicos, y, por último, si permitía un aprendizaje significativo que implicaba a los alumnos en el aprendizaje.

De esta forma, cada uno de los diez reactivos se construyó en torno al grado –según la percepción de los alumnos– con el que esta propuesta didáctica integraba requisitos propios de este enfoque, que conceptualizamos así:

- 1) Instrumentación de la lengua para introducir contenidos.
- 2) Adaptación y graduación respecto al nivel de español.
- 3) Centrado en la fluidez y el uso de la lengua.
- 4) Adecuación de los ejemplos al nivel de español.
- 5) Orientación al aprendizaje de vocabulario.

- 6) Implicación y significatividad de los textos.
- 7) Adaptación a los estilos de aprendizaje y al contexto.
- 8) Interactividad y autonomía del aprendizaje.
- 9) Uso de recursos tecnológicos.
- 10) Implicación de los alumnos en el aprendizaje.

## **24.2 Cuestionario según el enfoque comunicativo**

El segundo cuestionario, que hemos incluido como anexo XXI, se construyó para evaluar la adecuación de la propuesta didáctica al enfoque comunicativo. Para ello se cuestionó a los alumnos sobre el grado en el que las actividades se ajustaban a los requisitos que debe cumplir una actividad significativamente comunicativa según Richards (2006).

1. Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication.
2. Effective classroom learning tasks and exercises provide opportunities for students to negotiate meaning, expand their language resources, notice how language is used, and take part in meaningful interpersonal exchange.
3. Meaningful communication results from students processing content that is relevant, purposeful, interesting, and engaging.
4. Communication is a holistic process that often calls upon the use of several language skills or modalities.
5. Language learning is facilitated both by activities that involve inductive or discovery learning of underlying rules of language use and organization, as well as by those involving language analysis and reflection.

6. Language learning is a gradual process that involves creative use of language, and trial and error. Although errors are a normal product of learning, the ultimate goal of learning is to be able to use the new language both accurately and fluently.

7. Learners develop their own routes to language learning, progress at different rates, and have different needs and motivations for language learning.

8. Successful language learning involves the use of effective learning and communication strategies.

9. The role of the teacher in the language classroom is that of a facilitator, who creates a classroom climate conducive to language learning and provides opportunities for students to use and practice the language and to reflect on language use and language learning.

10. The classroom is a community where learners learn through collaboration and sharing. (pp. 22-23)

El proceso de construcción de los reactivos en este caso fue más directo, ya que solo tuvimos que traducir estas afirmaciones y adaptarlas al nivel lingüístico de los alumnos para que estos señalaran el grado con el que consideraban que la propuesta didáctica se había ajustado a estas. Para manejarlos en nuestro estudio los conceptualizamos como hicimos en el caso anterior:

- 1) Interacción y comunicación significativa.
- 2) Negociación de significados.
- 3) Uso de destrezas lingüísticas.
- 4) Interés, utilidad y atracción de los contenidos.
- 5) Descubrimiento de reglas del uso del lenguaje.
- 6) Uso creativo, preciso y fluido del lenguaje.

- 7) Eficacia del aprendizaje y la comunicación.
- 8) Adaptabilidad a las necesidades y motivaciones.
- 9) Práctica y la reflexión del uso del español.
- 10) Colaboración e intercambio entre los alumnos.

### **24.3 Cuestionario según la educación literaria**

El tercer cuestionario, que se incluye como anexo XXII, se construyó para evaluar el grado de adecuación de la propuesta didáctica basada en canciones a la educación literaria, que fue el principal planteamiento teórico que guio la investigación. Para ello se partió de varias propuestas expuestas a lo largo del trabajo: la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968 y 2002) y del aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2005; Pogré y Lombardi, 2004; y Swartz y otros 2013); el intertexto del lector, (Mendoza Fillola, 2006 y 2011), la dimensión emocional de la literatura (Bisquerra Alzina y otros, 2010; Sanjuán  lvarez, 2011, 2013 y 2014; y Mora, 2013), la educación literaria (Colomer Martínez, 1991, Mendoza Fillola, 2004; González García y Caro Valverde, 2009; y Zayas, 2013) y el uso de canciones en esta (Zamora Pérez, 2000; y Gómez Capuz, 2009)

La construcción de los reactivos en este caso fue más compleja y subjetiva que en las dos anteriores debido la combinación y la amplitud de esta propuesta. Para ello se analizó con detalle la teoría existente, se bosquejaron una serie indeterminada de afirmaciones y se fueron conciliando entre sí hasta dejar solo diez de estas. Como en el resto de los test, estas se sometieron a un proceso de calibrado y depuración ling stica hasta que, finalmente, se pidió a los alumnos que señalaran el grado en que estas se habían cumplido en la propuesta didáctica.

Para la interpretación de estas valoraciones y su correspondiente triangulación con el resto de datos obtenidos, como veremos a continuación, las conceptualizamos en este caso como se muestra a continuación:

- 1) comprensión e interpretación de las canciones
- 2) reflexión sobre las ideas y situaciones de las canciones
- 3) comparación de ideas y situaciones presentes
- 4) detección de otros puntos de vista sobre temas conocidos
- 5) opinión personal sobre ideas y situaciones
- 6) pensamiento creativo y resolución de dudas
- 7) sentido crítico y confianza.
- 8) identificación de temas y contenidos conocidos
- 9) activación del intertexto
- 10) conexión del intertexto con los textos clásicos

CUARTA PARTE. ANÁLISIS E  
INTERPRETACIÓN





## 25. Consideraciones previas

Como ya vimos en el apartado de la metodología, esta investigación siguió en su conjunto un diseño mixto transformativo secuencial (DITRAS) con tres intervenciones: una previa, cuyos resultados ya analizamos para asentar sobre estos las otras dos intervenciones, la central y la posterior, que siguieron en cambio un diseño transformativo concurrente (DISTRAC), en las que recogimos datos cuantitativos y cualitativos de forma paralela.

La intervención central siguió un modelo cuasi-experimental anidado dirigido a contrastar las hipótesis centrales de acción, es decir, si la variable independiente, que en este caso consistió en la administración de dos modalidades distintas de la propuesta didáctica –la convencional y la alternativa–, tuvo algún efecto en las variables dependientes –la competencia literaria y la motivación–, una vez controladas otras variables intervinientes. La intervención posterior, por su parte, se diseñó como un nuevo ciclo de la espiral para validar la propuesta didáctica alternativa desde la perspectiva teórica transformadora que guio la investigación, que no se asentó sobre la intervención central sino sobre la previa, de ahí que podamos a analizar ahora los resultados de ambos de forma conjunta.

Para ello empezamos por analizar los resultados recogidos en la intervención central: primero los concernientes a las variables intervinientes, seguido de los relativos a las variables dependientes –es decir, los del cuasi-experimento– y del resto de datos anidados a esta; para continuar con los datos recogidos en la intervención posterior. Por último, triangulamos e interpretamos todos estos resultados de forma conjunta y formulamos las conclusiones y propuestas de futuro.

## **26. Resultados de la intervención central**

### **26.1 Análisis de datos de la variables intervinientes**

Las variables intervinientes son aquellas que pueden afectar a las variables dependientes y que, de no controlarse, pueden poner en cuestión la investigación. Tal como señalan Hernández Sampieri y otros (2010a), para conseguir la validez interna en una investigación es necesario comprobar que “los grupos difieren entre sí solamente en la exposición a la variable independiente (ausencia-presencia o en grados o modalidades)” (p. 129).

Una vez estudiado el problema y el contexto, las variables intervinientes que decidimos controlar fueron el perfil sociocultural de los alumnos, su nivel de competencia digital y su competencia lingüística en español. Las pruebas que desarrollamos se dirigieron principalmente a medir y contrastar, de forma previa a la administración de la variable independiente, la distribución de estas variables por alumnos y grupos. Pasamos a verlas una por una.

#### **26.1.1 Características sociales de la muestra**

Para analizar el perfil socio-cultural de los alumnos tomamos como punto de partida una publicación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Ross, 2005), que adaptamos a nuestro caso con la ayuda de los supervisores de la investigación y que calibramos después con los alumnos del curso superior. Este test se administró de forma conjunta al de la competencia digital, que luego veremos, por lo que ambos pueden consultarse en el anexo III –del que el punto 1 se corresponde a la caracterización social–, mientras que la matriz de los resultados puede consultarse de forma desglosada en el anexo IV. A continuación presentamos el análisis de los datos.

En primer lugar comprobamos si existía un reparto homogéneo de los alumnos en función de la edad y el sexo, dos factores que influyen en el proceso de aprendizaje según han puesto de relieve múltiples estudios. Si la edad determina de forma clara el desarrollo cognitivo del alumno, sobre todo en una etapa cambiante como es la adolescencia; el sexo también puede condicionar la disposición de los alumnos al aprendizaje, tanto por su capacidad como por su motivación educativa y por sus diferencias de rol.

En cuanto a la edad, como cabía esperar en un mismo curso, esta fue muy próxima en ambos grupos, con una media cercana a los 18 años (17,75 en el grupo de control y 17,8 en el grupo experimental), ya que los alumnos habían nacido en el año 1995 y habían alcanzado ya la mayoría edad o no en función del mes de nacimiento. Por lo tanto, se descartó de inicio que la edad fuera un factor diferencial entre ambos grupos.

El reparto de chicas y chicos resultó ser muy heterogéneo dentro de cada grupo, pero muy homogéneo entre ambos, con 10 alumnas de un total de 12 en el grupo de control (un 83%) y 12 alumnas de un total de 15 en el grupo experimental (un 80%). Representamos esta proporción mediante un gráfico de sectores (véase figura 10).

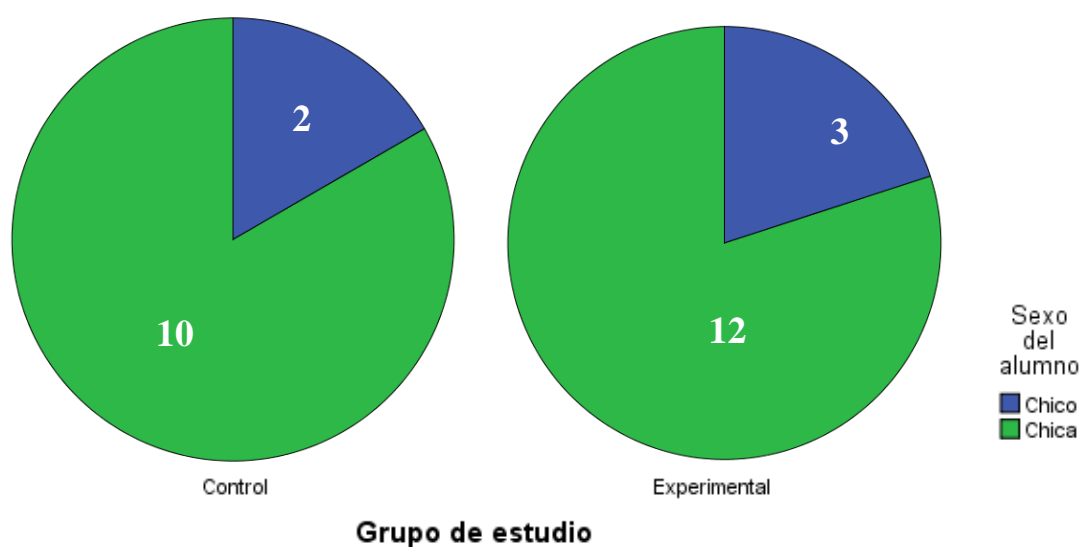


Figura 10. Gráfico de sectores de la distribución de los alumnos por sexo y grupos.

También controlamos otros factores sociales como el número de hermanos de los alumnos –incluidos estos en el cómputo–, que tuvo una diferencia de décimas entre ambos grupos, con una media 1,75 en el grupo de control y de 2,20 en el experimental, mientras que el número de miembros que vivían en el hogar familiar –incluidos también ellos– fue también algo menor en el grupo de control, con una media de 3,25, frente a los 3,92 del grupo experimental. Desde el equipo de investigación se consideró que estas diferencias no afectaban por sí solas al desarrollo del experimento, dado el carácter marginal de esta información, aunque sí fueron fundamentales para interpretar otros datos socioculturales recabados, que presentamos a continuación. Por ejemplo, para relacionar el tamaño de la unidad familiar con la media de aparatos electrónicos (televisiones, ordenadores, móviles y *e-books*) en el hogar.

En la figura 11 se representan los resultados obtenidos respecto al número de dispositivos que tenían los alumnos en su hogar mediante una barra de gráficas de error. En esta gráfica, además de ver los valores medios de cada grupo podemos comprobar la dispersión interna de los valores en cada uno de estos con una representación del 95% de los datos. En este test los alumnos contestaron en una escala desde 0 a 3, en el que el número se correspondía con la cantidad de dispositivos de este tipo que tenían en su casa, de modo que el 0 suponía que no contaban con ninguno y el 3 indicaba que tenían al menos esa cifra. Con este límite se trató de evitar que una elevada cantidad en uno o varios hogares pudiera distorsionar las medias del grupo.

La media del número de televisiones por hogar se situó en ambos grupos (sumando planos y convencionales) por encima de dos, y lo mismo respecto al número de ordenadores con conexión a internet, mientras que el número de ordenadores sin internet resultó casi residual. La media de *smartphones* con internet por hogar quedó por encima también de dos, algo superior al número de móviles convencionales, que tuvo sin embargo una mayor dispersión; mientras que los valores de *smartphones* sin internet se concentraron entre cero y uno. Los

alumnos contaban también con una media aproximada de una *tablet*, *Ipad* o similar, de un libro electrónico y de una videoconsola en casa. En todos los casos la cifra fue algo superior en el caso del grupo experimental, según cabía esperar al tener de media más hermanos y miembros en el hogar familiar, como vimos anteriormente.

Cabe destacar además –como se puede comprobar por la dispersión de la gráfica y de forma detallada en la matriz de datos– que todos los alumnos aseguraron tener al menos una televisión (bien plana o convencional), un ordenador y un *smartphone* con conexión a internet en su vivienda familiar. Además, todos afirmaron contar con más de 100 libros en el hogar y al menos un tercio de los alumnos de cada grupo con más de 500 libros, siendo la cifra algo superior de nuevo en el grupo experimental.

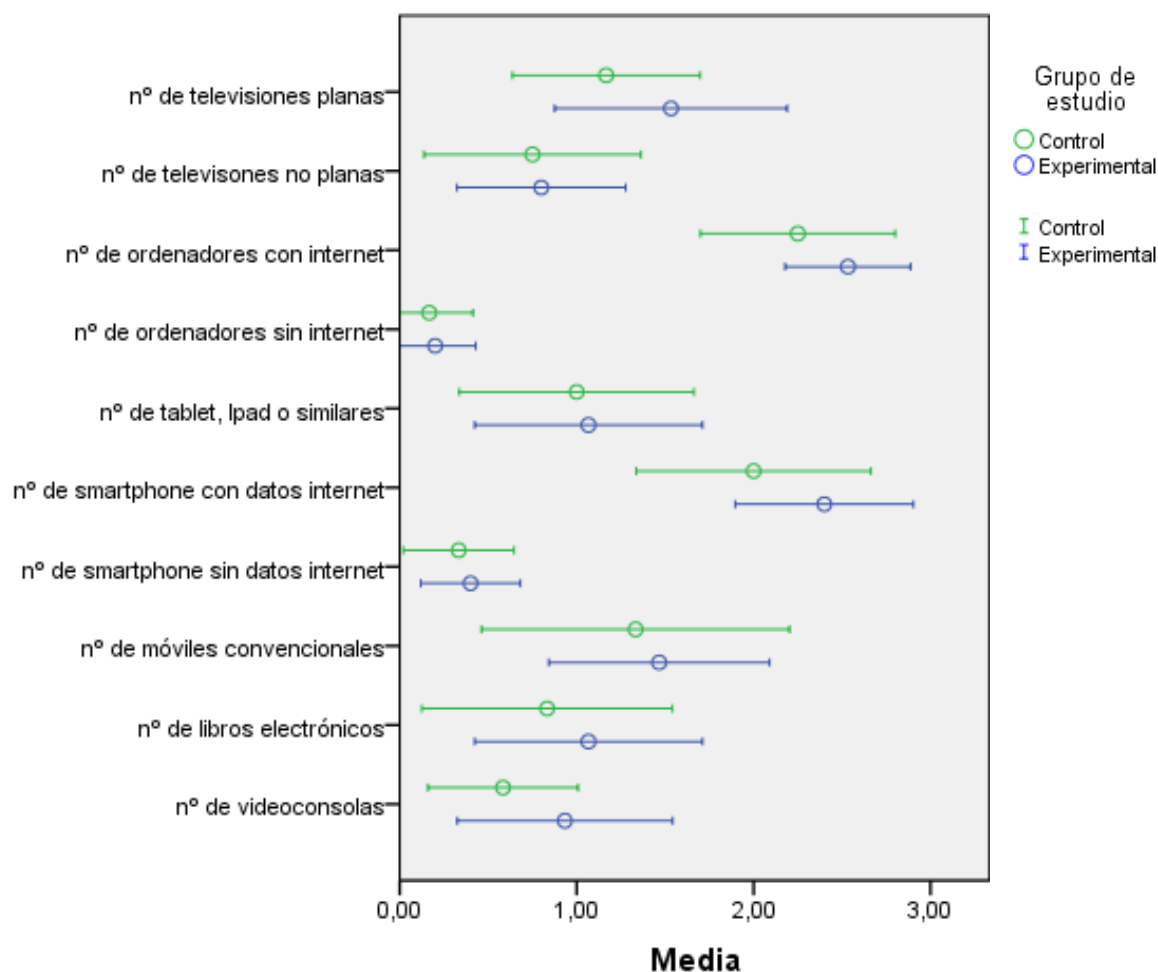


Figura 11. Gráfico de barras de error sobre el número de dispositivos por grupos.

Estos resultados nos permitieron descartar en un principio que hubiera alumnos con un nivel sociocultural muy bajo o en riesgo de exclusión, algo que pudimos confirmar mediante la triangulación con otros datos.

A continuación analizamos el tiempo dedicado por los alumnos a distintas actividades para comprobar si había una distribución homogénea de los hábitos por alumnos y por grupos. En la figura 12 representamos de nuevo mediante una barra de gráficas de error la media y la dispersión de los resultados con una representación del 95%. Para interpretarla hay que tener en cuenta en este caso que se usó una escala de 1 a 4, donde 1 suponía “nada o casi nada”, 2 “varias veces al mes”, 3 “varias veces a la semana” y 4 “varias veces al día”.

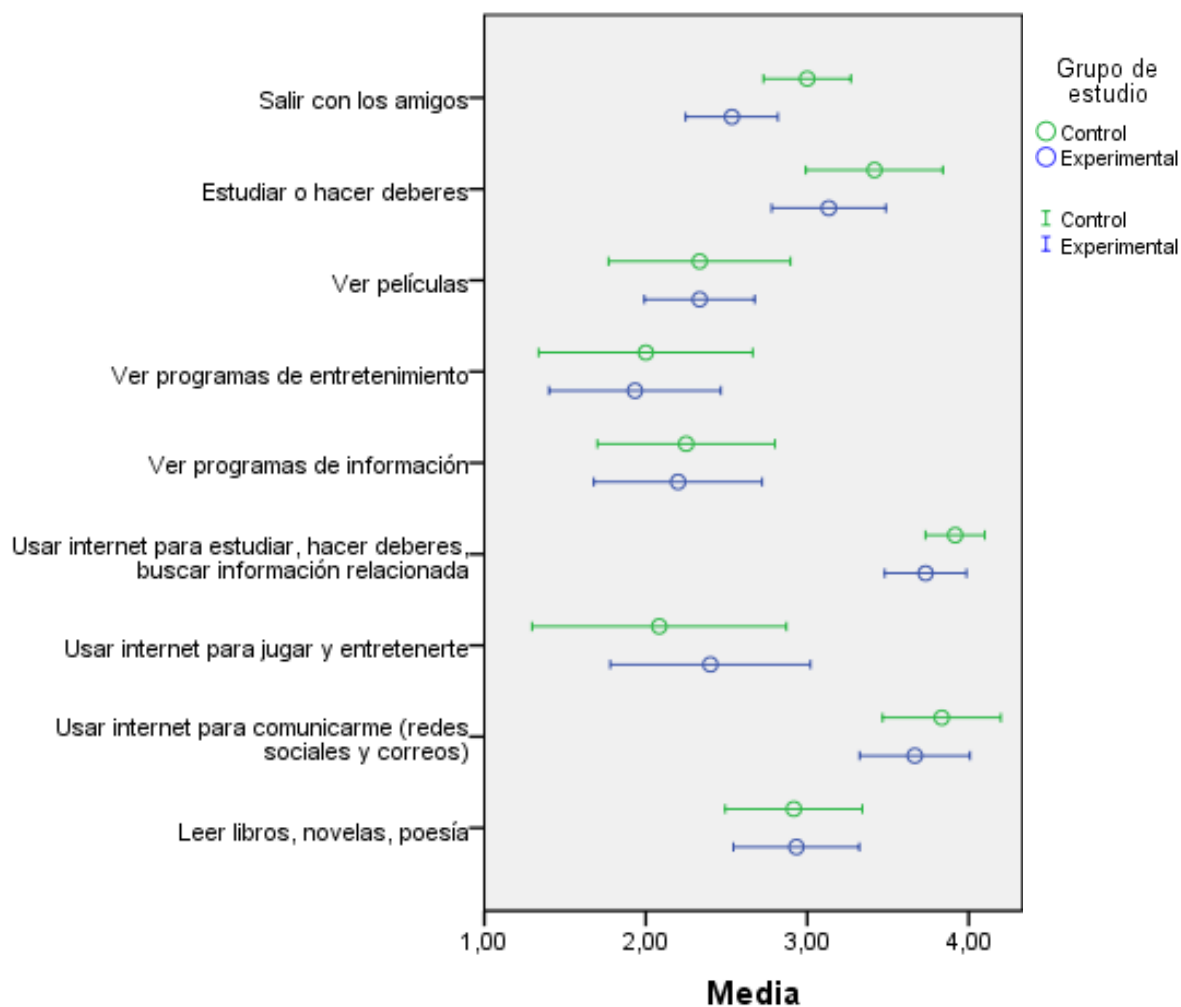


Figura 12. Gráfico de barras de error de los hábitos de los alumnos por grupos.

A primera vista apreciamos que los resultados fueron homogéneos entre ambos grupos, e incluso entre los individuos, dada la escasa dispersión de los valores. El uso de internet ocupó el primer lugar en ambos casos, tanto para *Estudiar, hacer deberes y buscar información relacionada*, con 3,92 y 3,73, seguido muy de cerca de su utilización para *Comunicarme (redes sociales y correos)*, con 3,83 y 3,67, y más lejos su uso para *Jugar y entretenerme* con 2,08 y 2,40 respectivamente, aunque fueron los que tuvieron una mayor dispersión de resultados.

En segundo lugar quedó el hábito de *Estudiar o hacer los deberes*, con 3,42 en el grupo de control y 3,13 en el grupo experimental, seguido en ambos grupos de *Salir con los amigos*, con 3 en el primero y 3,13 el segundo. Ambas tuvieron además una baja dispersión de los resultados. Los últimos puestos lo ocuparon *Leer libros, novelas y poesía*, con 2,92 y 2,93; *Ver películas*, con 2,33 en ambos grupos; *Ver programas de información*, con 2,25 y 2,20, y *Ver programas de entretenimiento*, con 2 y 1,93 respectivamente.

Por último, en la figura 13 representamos el apoyo familiar con el que contaban los alumnos respecto a su trabajo académico nuevamente mediante una barra de gráficas de error con una representación del 95%. En este caso la escala fue de 1 a 3, en el que 1 es “Sí, siempre”, 2 “Solo en algunas ocasiones” y 3 “No, nunca”, de forma que los valores más altos implican una menor frecuencia respecto al concepto representado. El apoyo familiar consideramos que podía considerarse un factor importante en la evolución de la competencia literaria y la motivación de los alumnos si se apreciaban diferencias significativas entre los alumnos y los grupos, pero no fue así.

En general observamos una escasa participación de los padres en la revisión de las tareas escolares y de la agenda escolar, algo menor en el grupo experimental que en el de control. Así mismo, la práctica totalidad de los alumnos aseguraron no tener marcado un tiempo mínimo de estudio diario, aunque sí reconocieron que su familia daba más importancia al trabajo escolar que a las actividades de ocio. Igualmente, los alumnos señalaron que sus progenitores les



preguntaban por la tareas y las notas, y que se encargaban de proveerles del material escolar necesario con una distribución de valores muy similar entre ambos grupos.

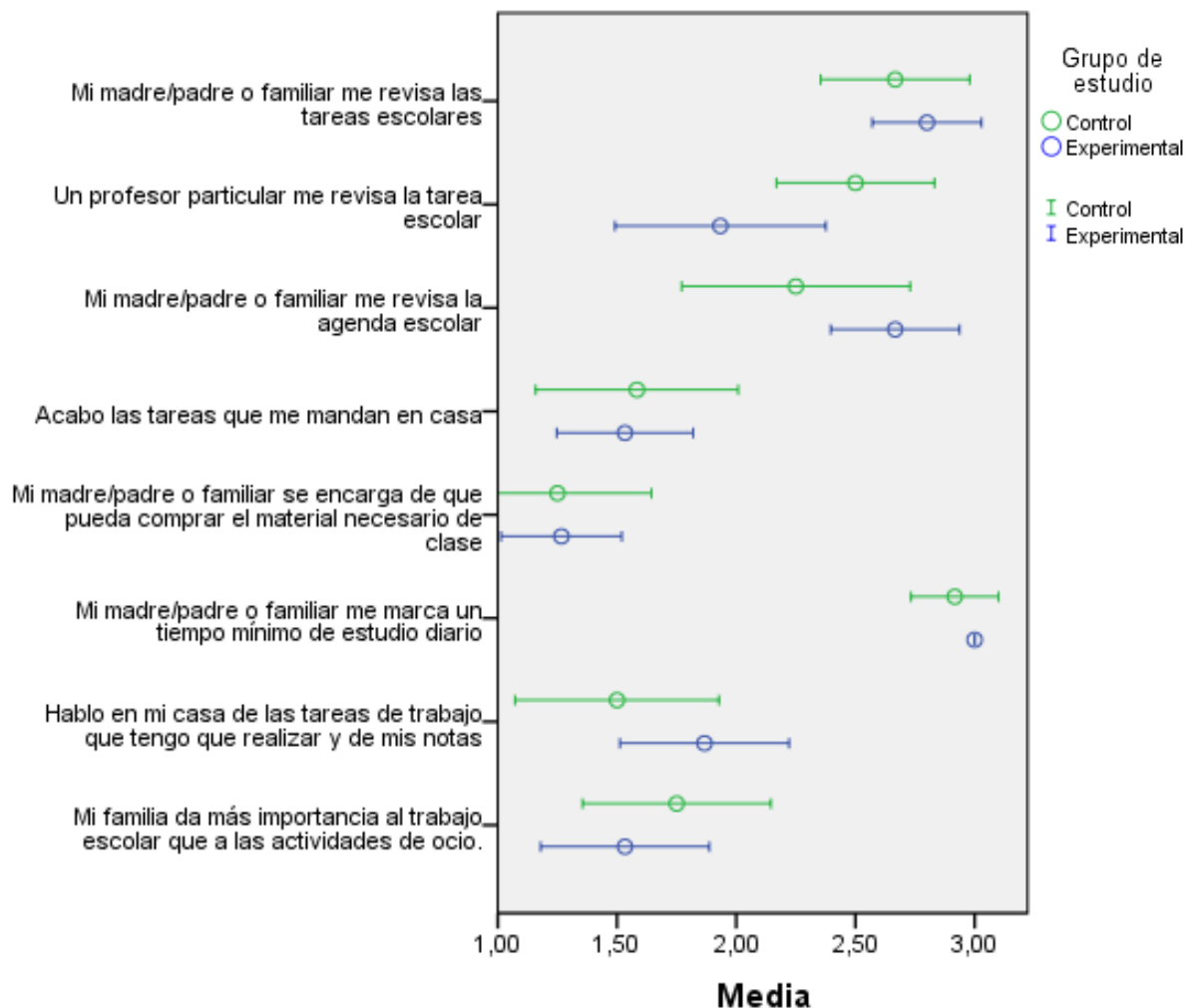


Figura 13. Gráfico de barras de error del control académico de los padres por grupos.

Dada la divergencia de las categorías, las pruebas socio-culturales no se consideró necesario realizar pruebas de homogeneidad y contraste –como sí se hizo en los siguientes casos–, aunque los resultados y las gráficas obtenidas nos permitieron corroborar la homogeneidad de los valores del nivel sociocultural entre los dos grupos y descartar que este factor supusiera una amenaza para la validez interna de nuestro experimento.

### 26.1.2 Competencia digital

Para controlar la competencia digital de los alumnos adaptamos –tal y como describimos con anterioridad– el instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social desarrollado por Carrera, Vaquero y Balsells (2011). Esta prueba tuvo también un doble propósito. Por un lado comprobar si había una distribución homogénea entre ambos grupos y por otro descartar la existencia de alumnos con una escasa competencia digital que pudiera afectar al desarrollo de la investigación, ya que el seguimiento de ambas propuestas didácticas, especialmente fuera del aula, requería al menos de un dominio a nivel de usuario del ordenador y el móvil para el manejo de exploradores de internet, herramientas de comunicación y de búsqueda de información, así como de programas de reproducción de vídeo y audio.

El test puede consultarse en el anexo III (concretamente los puntos 2, 3, 4 y 5), mientras que la matriz de los resultados se encuentra desglosada en el anexo V. La prueba contó con tres bloques, divididos a su vez en distintas categorías y una serie de reactivos o preguntas por cada una. El primer bloque se dirigió a identificar la *Posesión y el uso de dispositivos por parte de los alumnos*, el segundo al *Dominio de diferentes dispositivos (conexión y almacenamiento de la información; ordenadores, móviles y reproductores y grabadores de música y de vídeo)*, el tercero a las *Aplicaciones multiplataforma (programas, internet, reproducción y edición de canciones de música)* y el último al *Dominio de la web (búsquedas y comunicación en la red)*.

Como en el análisis del perfil socio-cultural ya analizamos el número de dispositivos que tenían los alumnos, en este caso nos centramos en las categorías referidas a su dominio, es decir en los tres últimos bloques. En todos ellos los alumnos valoraron distintos aspectos de su competencia tecnológica con una escala entre 1 y 5 donde 1 era “Lo desconocía”, 2 “No soy capaz”, 3 “Sí, pero con ayuda”, 4 “Sí, siempre” y 5 “Sí, y lo sabría explicar”. En la figura 14 se representan los resultados de competencia digital de los alumnos por grupos atendiendo a los bloques indicados antes mediante una gráfica de barras de error en la que se recoge tanto la

media de cada uno de los grupos como la distribución de los resultados por alumnos con una representación del 95% de los casos.

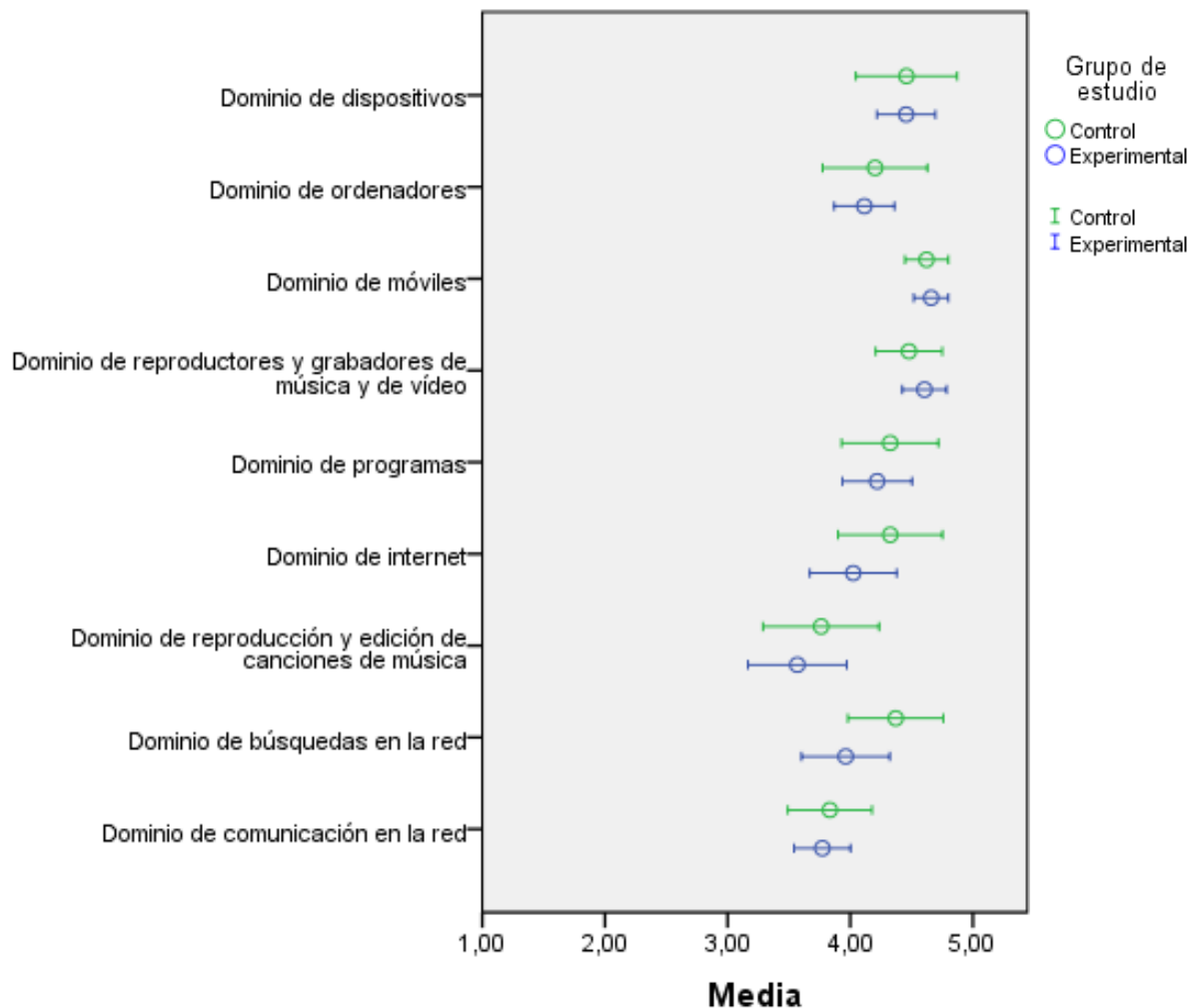


Figura 14. Gráfico de barras de error sobre el dominio digital de los alumnos por grupos.

A primera vista comprobamos que los resultados en ambos grupos fueron altos y homogéneos, con una escasa dispersión interna, de modo que en la mayoría de los casos se situaron entre el 4 y el 5, e incluso en algunos apartados, como en el dominio del móvil y de los reproductores de audio y vídeo, la práctica totalidad de los valores se aproximaron al 5. Los datos inferiores se registraron en cuanto a la edición de audio y vídeo, donde los valores se repartieron entre el 3,5 y el 4,5.

Un repaso más pormenorizado de los resultados en la matriz nos confirma que los alumnos de ambos grupos manifestaron un dominio total de algunas funciones de los móviles y de los ordenadores como internet, redes sociales o correo electrónico. No obstante, quedaron por debajo en cuestiones relativas a la utilización de foros, programas de edición de música, redes telefónicas, formatos de archivos y programas de descarga. Los resultados fueron muy homogéneos entre ambos grupos y, aunque dentro de cada uno de estos algunos alumnos mostraron una mayor competencia digital que otros, tampoco se detectaron valores mínimos extremos o generalizados en ningún estudiante que pusieran de relieve una situación de exclusión digital y amenazara al correcto desarrollo de la investigación.

Para comprobar que los valores de la competencia digital del alumnado se distribuían de una forma normal en la muestra completa y también dentro de cada uno de los grupos realizamos dos pruebas estadísticas diferentes. En primer lugar, la prueba Kolmogorov-Smirnov, que es un test de bondad de ajuste que permite contrastar si puede considerarse que los datos proceden de una misma distribución (véase la tabla 29). A continuación analizamos la distribución interna de cada uno de los dos grupos, para lo que repetimos la prueba Kolmogorov-Smirnov (con la corrección de la significación de Lilliefors), y añadimos la prueba Shapiro-Wilk, que se considera más potente para calcular la normalidad en las muestras más pequeñas (véase la tabla 30).

Planteamos en cada caso una hipótesis nula ( $H_0$ ), que supondría que los valores recogidos sobre la competencia digital de los alumnos siguen una distribución normal, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que admitiría en cambio que sus valores no se distribuyen normalmente. Si el valor de significación es superior a 0.05 tanto para la prueba del conjunto de la muestra como para la realizada por cada uno de los grupos concluimos que la distribución es normal para un nivel de significación del 5% —que es el que hemos tomado—, y si es inferior, que no lo es.

Tabla 29

*Prueba de normalidad de los test de competencia digital en su conjunto*

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>		
<b>Media de la competencia digital</b>		
<b>N</b>	27	
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	<b>Media</b>	4,0893
	<b>Desviación típica</b>	,36195
<b>Diferencias más extremas</b>	<b>Absoluta</b>	,183
	<b>Positiva</b>	,114
	<b>Negativa</b>	-,183
<b>Z de Kolmogorov-Smirnov</b>	,949	
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>	,329	

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 30

*Pruebas de normalidad de los test de competencia digital por grupos*

	<b>Grupo de estudio</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov<sup>a</sup></b>			<b>Shapiro-Wilk</b>		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
<b>Media de la competencia digital</b>	<b>Control</b>	,234	12	,068	,917	12	,265
	<b>Experimental</b>	,157	15	,200*	,922	15	,209

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

En todos los casos el valor de significación (Sig.) es superior a 0,05, lo que nos permite confirmar la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, que la distribución de los valores de la competencia digital es normal tanto para el conjunto de los alumnos como para cualquiera de los dos grupos, aunque el margen es mayor en el caso del grupo experimental. Para ilustrar esa distribución la representamos también en un diagrama de cajas (véase figura 15), que nos permite comparar las medianas –representadas mediante una línea gruesa horizontal–, la distribución de los cuartiles intermedios  $Q_1$  y  $Q_3$  –marcados por los límites de las cajas–, y de los valores mayores y menores –que se recogen en los bigotes–. Si hubiera valores atípicos se representarían cada uno con un círculo.

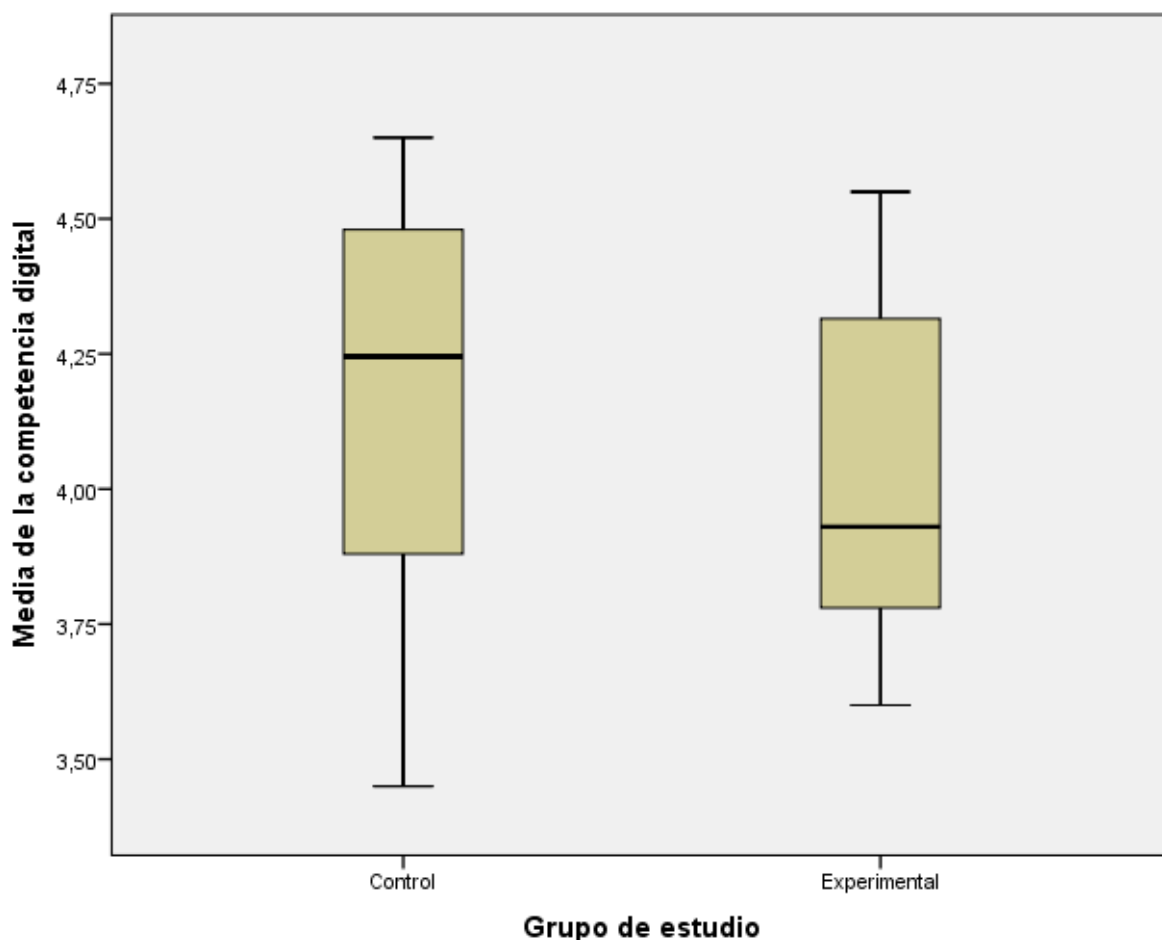


Figura 15. Diagrama de cajas de los resultados de la competencia digital por grupos.

A primera vista comprobamos que hay una mayor dispersión de los resultados en el grupo de control que en el experimental. Tanto la mediana, como los valores de la caja entre el primer cuartil ( $Q_1$ ) y el tercer cuartil ( $Q_3$ ) son mayores en el grupo de control, lo que quiere decir que la mayoría de los valores son algo superiores en este. No obstante, si nos fijamos en los bigotes comprobamos que los valores más bajos se encuentran también en este grupo, lo que compensa las medias.

Para terminar, realizamos una prueba de contraste de hipótesis para comprobar si la distribución de los resultados de la competencia digital –que según hemos visto era normal en el conjunto de los grupos y en cada uno de estos por separado–, es homogénea también al comparar los dos grupos, o si, por el contrario, su distribución es significativamente diferente.

Este contraste se puede llevar a cabo mediante pruebas paramétricas y no paramétricas. Las primeras se utilizan cuando la distribución de las variables es normal y las muestras son grandes. Por el contrario, las pruebas no paramétricas se usan cuando la distribución de las variables no es normal y las muestras son pequeñas. En nuestro caso, como la distribución es normal pero las muestras son pequeñas, usamos ambas para poder corroborar los resultados. En las dos pruebas formulamos la misma hipótesis nula ( $H_0$ ), según la cual la distribución de los valores sería homogénea entre los dos grupos; y la misma hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supondría una distribución diferente.

Comenzamos por una prueba no paramétrica aplicada a muestras independientes, porque tenemos dos grupos diferentes de individuos. Concretamente optamos por la prueba U de Mann-Whitney, considerada la versión no paramétrica de la prueba T de Student (véase la tabla 31).

Tabla 31

*Prueba no paramétrica de la evolución de la competencia digital por grupos*

<b>Prueba de U de Mann-Whitney de muestras independientes</b>		
<b>Hipótesis nula</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La distribución de Competencia digital es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,399 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

<sup>1</sup> Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Tal como vemos en el cuadro de resumen de la prueba de hipótesis, la significación del total es de 0,399, que está por encima de 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis alternativa ( $H_1$ ), es decir, que haya diferencias significativas en la distribución de la competencia digital entre ambos grupos. Corroboramos nuevamente la misma hipótesis, es decir, que se da una distribución homogénea intergrupala mediante una prueba paramétrica, esta vez la prueba T para muestras independientes, que se considera la más potente (véase la tabla 32).

Tabla 32

*Prueba T de los postest de la competencia digital entre los grupos*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la dif.	
									Inferior	Superior
<b>Media de la competencia digital</b>	Varianzas iguales	1,028	,320	,883	25	,386	,12433	,14078	-,16561	,41427
	Varianzas no iguales			,863	21,175	,398	,12433	,14403	-,17505	,42371

Nos fijamos en primer lugar en los resultados de la prueba de Levene para saber si debemos asumir la igualdad de varianzas, es decir, si las diferencias en las variaciones de las muestras son compatibles con un muestreo aleatorio de la población. Si el valor de significancia es mayor que 0,05, asumimos varianzas iguales, mientras que si no es así asumimos varianzas no iguales. Como en nuestro caso es superior nos fijamos en la primera fila. A continuación tenemos el valor de T (t), los grados de libertad del estadístico (gl) y el más importante, el valor de significancia bilateral (sig. bil.). Este último, una vez asumidas varianzas iguales, como es nuestro caso, se sitúa claramente por encima del 0,05, lo que vuelve a rechazar la hipótesis alternativa ( $H_1$ ), de modo que no se aprecian diferencias significativas al comparar la distribución de los resultados entre el grupo de control y el grupo experimental.

Si las pruebas de normalidad nos permitieron comprobar que la distribución era homogénea en el conjunto de la muestra y en cada uno de los grupos por separado, descartando de este modo que hubiera excepciones significativas; los resultados de las pruebas de contraste nos permiten asumir que, además, la competencia digital era homogénea entre ambos grupos, es decir, que no se apreciaban diferencias significativas entre uno y otro, lo que nos permitió descartar posibles efectos de esta variable interviniente en las variables dependientes.



### 26.1.3 Competencia lingüística

La última variable interviniente que controlamos fue la competencia de español de los alumnos, para lo que adaptamos una prueba de nivel del Instituto Cervantes, referenciada por tanto al MCERL (MECyD, 2002) y al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), concretamente al nivel B1 y B2. Este test incluía un total de 74 preguntas de respuestas múltiple, todas ellas con el mismo valor. La adaptación y calibración de los test determinó que la mitad de los aciertos, es decir 37, marcaba el umbral del nivel B1, mientras que el 70%, es decir 52, el del nivel B2. Los test con todas las preguntas pueden consultarse en el anexo VI, mientras que la matriz de los resultados se encuentra desglosada en el anexo VII. Para facilitar la interpretación de estos vamos a trabajar directamente con los porcentajes.

La prueba lingüística tuvo un doble objetivo. Por un lado, confirmar que todos los alumnos acreditaban un nivel mínimo de B1, que era el requerido para el seguimiento adecuado de la materia y de las propuestas didácticas diseñadas, y, por otro, comprobar si el nivel de español de los alumnos era homogéneo entre los dos grupos. Para ello comparamos los resultados de todos los alumnos mediante un diagrama de barras (véase la figura 16).

Un primer análisis nos permite comprobar que los resultados fluctuaron en unos treinta puntos porcentuales, entre el 55% y el 85%. Esto corroboró, como se había comprobado con otras pruebas realizadas durante el curso, que todos los alumnos tenían entre un nivel entre B1 y B2+, por lo que se neutralizó la primera amenaza, que era por otro lado lo esperable tras dos cursos (0H y 1H) de enseñanza intensiva del español, el primero con 20 sesiones semanales de lengua, y el segundo con cuatro horas de asignaturas en español y otras tantas lingüísticas.

En cuanto a la distribución de resultados en los dos grupos, en ambos casos se obtuvieron medias cercanas al 70%, concretamente del 68,36% en el grupo de control y del 70,27% en el grupo experimental, una distancia de apenas dos puntos porcentuales que en principio no se consideró una diferencia significativa.

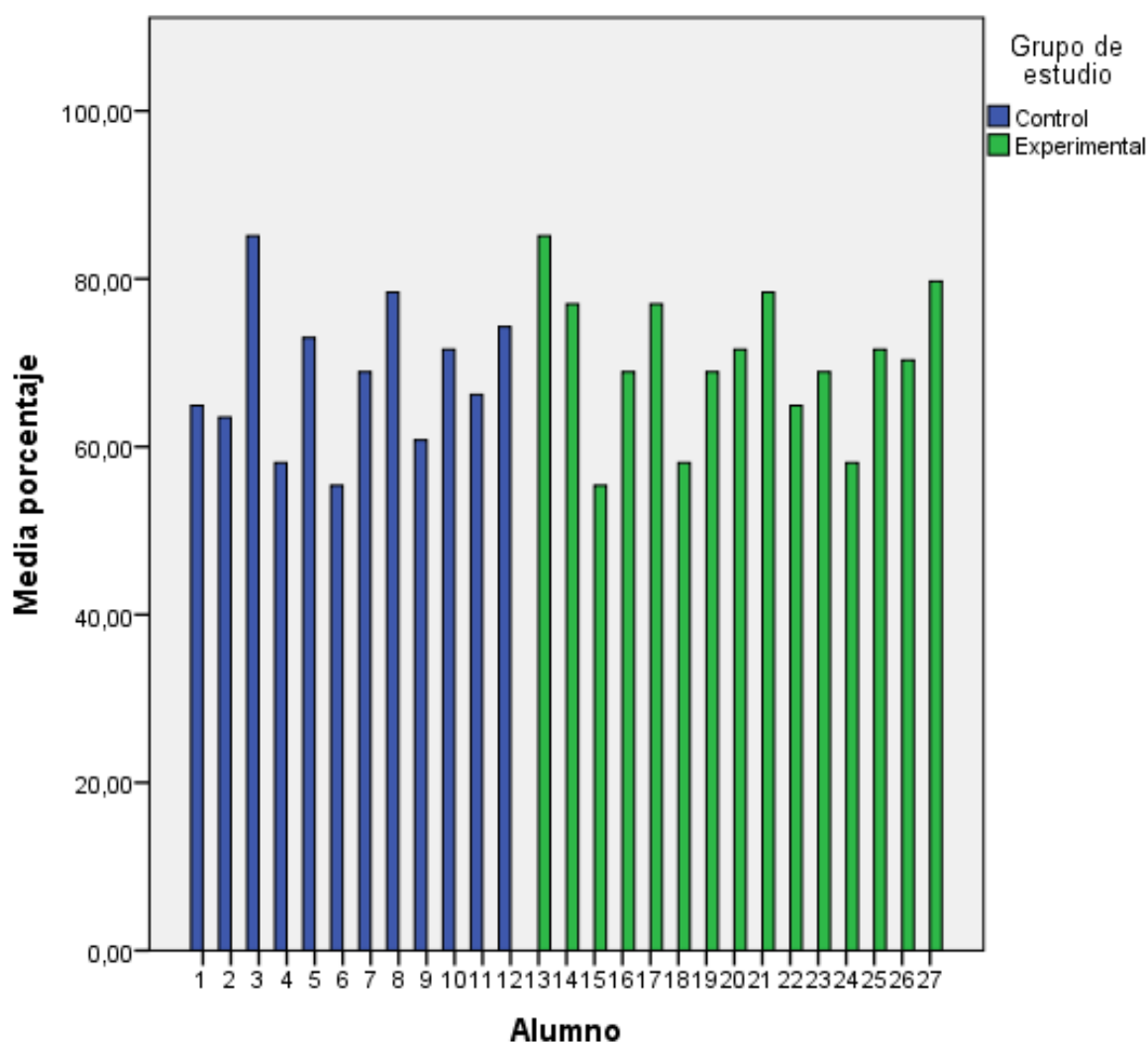


Figura 16. Gráfico de barras de los resultados de los alumnos en la prueba lingüística.

De todas formas, al igual que hicimos en el caso anterior, realizamos dos pruebas estadísticas diferentes para comprobar si la competencia lingüística de los alumnos en español se distribuía de forma normal, la prueba Kolmogorov-Smirnov para el conjunto de la muestra (véase la tabla 33); junto a esta misma con la corrección de Lilliefors y la prueba Shapiro-Wilk para cada grupo (véase la tabla 34). Planteamos una hipótesis nula ( $H_0$ ), que supone que sus valores siguen una distribución normal y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), para la que los valores no se distribuyen normalmente. Si el valor de significación es superior de 0.05 concluimos que la distribución es normal para un nivel de significación del 5%, que es el que hemos tomado, y si es inferior, que no lo es.

Tabla 33

*Pruebas de normalidad de los test de competencia en español en su conjunto*

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>		
	<b>porcentaje</b>	
<b>N</b>		27
<b>Parámetros normales<sup>a,b</sup></b>	<b>Media</b>	69,4111
	<b>Desviación típica</b>	8,46819
<b>Diferencias más extremas</b>	<b>Absoluta</b>	,106
	<b>Positiva</b>	,094
	<b>Negativa</b>	-,106
<b>Z de Kolmogorov-Smirnov</b>		,549
<b>Sig. asintót. (bilateral)</b>		,924

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Tabla 34

*Pruebas de normalidad de los test de competencia en español por grupos*

	<b>Grupo de estudio</b>	<b>Kolmogorov-Smirnov<sup>a</sup></b>			<b>Shapiro-Wilk</b>		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
<b>Porcentaje de la competencia lingüística</b>	<b>Control</b>	,098	12	,200*	,984	12	,994
	<b>Experimental</b>	,170	15	,200*	,955	15	,605

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Al igual que ocurría con la competencia digital, el valor de significación es superior a 0,05 en ambas pruebas, de modo que estas nos permite descartar la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) y quedarnos con la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, que la distribución de los valores de la competencia lingüística de español es normal tanto en el conjunto de los alumnos como en cada uno de los dos grupos. Para ver cómo es esa distribución lo representamos en un diagrama de cajas (véase figura 17), lo que nos permite comparar las medianas, la distribución de los cuartiles  $Q_1$  y  $Q_3$  y el resto de valores, que se recogen en los bigotes.

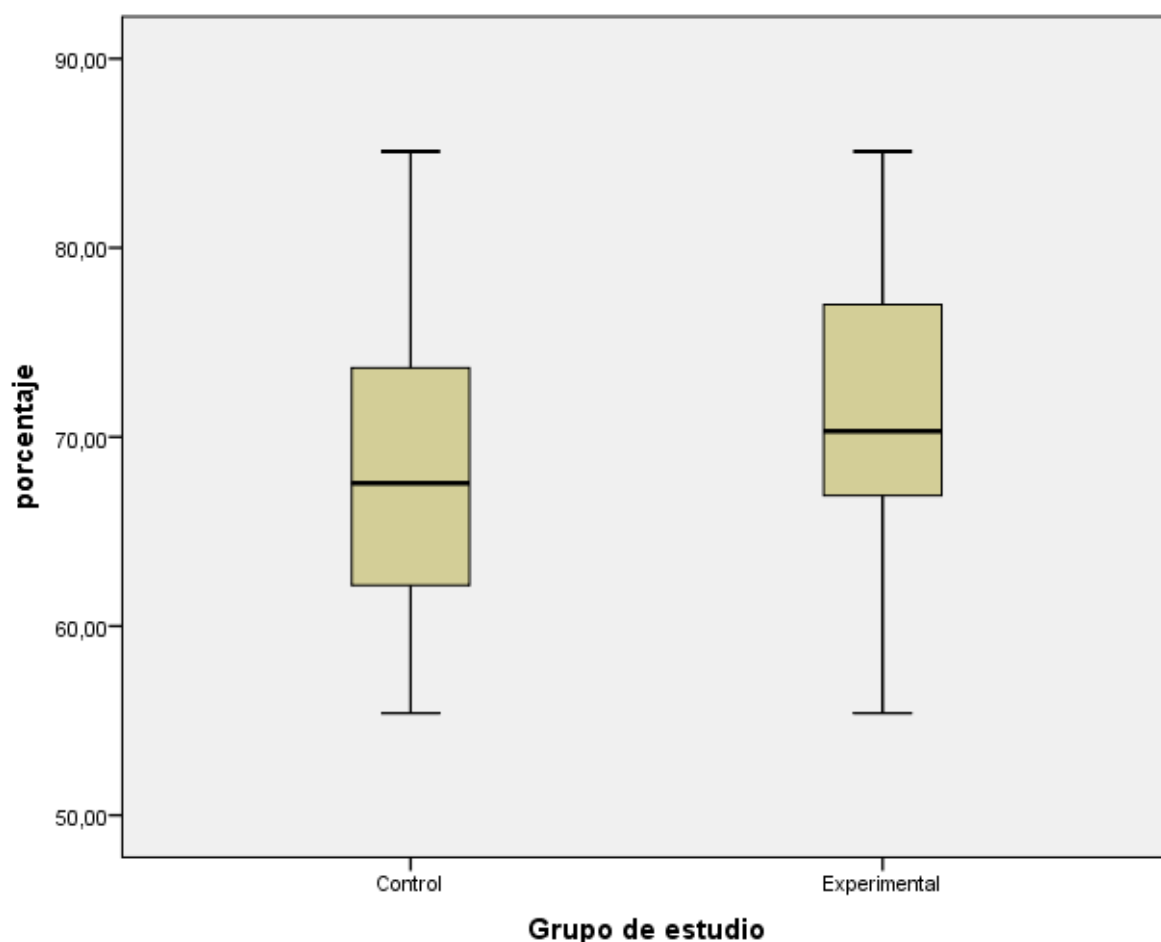


Figura 17. Diagrama de cajas de los resultados de la prueba lingüística por grupos.

En el diagrama de cajas confirmamos visualmente que la distribución es similar en ambos grupos, aunque tanto la mediana como la caja se sitúan algo por debajo en el grupo de control, lo que se compensa con valores superiores en el resto de cuartiles.

Para concluir, de la misma forma que hicimos con la competencia digital, realizamos también dos pruebas de contraste de hipótesis entre ambos grupos –una no paramétrica y otra paramétrica– para comprobar si la distribución de los resultados de la competencia de español de los alumnos –que según acabamos de ver es normal en el conjunto de los grupos y en cada uno de estos– es también homogénea al comparar los dos grupos o si, por el contrario, uno de los grupos muestra una distribución significativamente distinta del otro.

De nuevo planteamos una hipótesis nula ( $H_0$ ), según la cual las dos muestras tendrían una distribución homogénea de valores, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supondría que la distribución de un grupo diferiría significativamente del otro. Comenzamos por la prueba U de Mann-Whitney (véase tabla 35).

Tabla 35

*Prueba no paramétrica de la evolución de la competencia lingüística por grupos*

Prueba de U de Mann-Whitney de muestras independientes		
Hipótesis nula	Sig.	Decisión
La distribución de Competencia lingüística es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,548 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

<sup>1</sup> Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Tal como vemos en el cuadro de resumen de la prueba de hipótesis, la significación es de 0,548, que está por encima de 0,05, por lo que rechazamos la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) y nos quedamos con la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, que la distribución de los valores de la competencia lingüística en español es homogénea entre ambos grupos. Para corroborar la misma hipótesis realizamos también la prueba paramétrica equivalente, la prueba T, aplicada también a muestras independientes (véase la tabla 36).

Tabla 36

*Prueba T de los posttest de la competencia en español entre los grupos*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilat.	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de confianza para la dif.	
									Inferior	Superior
<b>Resultados en porcentaje</b>	Varianzas iguales	,038	,847	-,575	25	,571	-1,91000	3,32278	-8,75340	4,93340
	Varianzas no iguales			-,574	23,603	,571	-1,91000	3,32685	-8,78239	4,96239

Nos fijamos en primer lugar en la prueba de Levene para saber si debemos asumir la igualdad de varianzas. Como el valor de significancia en este caso también es mayor que 0,05 asumimos varianzas iguales y pasamos a comprobar los valores de significancia bilateral de la prueba T que, como vemos, se sitúa también por encima del 0,05, lo que sigue siendo compatible con la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, que no se aprecian diferencias significativas entre la distribución de los resultados del grupo de control y del grupo experimental.

Al igual que sucedió con la competencia digital, las pruebas de normalidad nos permitieron comprobar primero que la distribución de la competencia lingüística en español era homogénea en el conjunto de la muestra y en cada uno de los grupos por separado –descartando de este modo que hubiera variaciones significativas–; y las pruebas de contraste nos han permitido comprobar que la distribución también es homogénea al comparar ambos grupos.

Estas primeras pruebas anidadas o incrustadas al cuasi-experimento vienen a confirmar que la distribución de los alumnos de los dos grupos es compatible con un muestreo aleatorio y que no se aprecian diferencias significativas en las variables intervinientes que supongan una amenaza para el seguimiento de las propuestas didácticas diseñadas y para la validez interna de la investigación. Esta última, según Hernández Sampieri y otros (2010a), solo se puede lograr cuando “los grupos difieren entre sí solamente en la exposición a la variable independiente” (p. 129), que es lo que tratamos de comprobar con el control de las variables intervinientes y que seguiremos haciendo mediante la observación sistemática durante todo el procedimiento.

Pasamos a continuación a analizar los datos recogidos en los pretest y postest sobre las variables dependientes, tanto de categoría literaria como de categoría motivacional, para poder comprobar o conjeturar al menos si la variable independiente, es decir, la modalidad o propuesta didáctica diferenciada, tuvo algún efecto sobre estas.

## 26.2 Análisis de los datos cuantitativos de la categoría *Literatura*

La competencia literaria de los alumnos se controló antes y después de la administración de la variable independiente –la propuesta didáctica convencional en el caso del grupo de control y la propuesta didáctica alternativa en el grupo experimental–, con la realización de los pretest y postest ya descritos (que pueden consultarse en los anexo VIII y IX), lo que nos permitió comprobar y comparar la evolución de ambos grupos.

Una vez obtenidos los resultados de los pretest y los postest, el siguiente paso consistió en la elaboración de una matriz de los datos, que se presentan en los anexos XI y XII. Tal como señala Baranguer (2009), la matriz es la forma de hacer visible la estructura tripartita de los datos que está formada por las unidades de análisis o casos, las variables y los valores de estas últimas. En nuestro caso cada fila de la matriz corresponde a una variable, cada una de las columnas a un alumno o caso y cada celda al valor de la intersección de ambas. La disposición vertical y horizontal se convino así para facilitar su presentación, aunque su tratamiento informático, como suele ser habitual, se hizo de forma inversa.

En nuestra investigación los casos o unidades de análisis vinieron determinados por los 27 alumnos –divididos en el grupo de control y el experimental–, mientras que la categoría literaria contó con 72 variables específicas o indicadores, que se agruparon a su vez en grupos de variables (variables intermedias) y bloques de variables (variables generales), que es en las que centramos el análisis. El valor de cada variable intermedia o grupo de variables se calculó con la media de los variables específicas que la integraban, mientras que cada variable general o bloque de variables se calculó con la media de las tres variables intermedias o grupo de variables que formaban cada una. En cuanto al valor total de la categoría literaria se calculó con la media de las 72 variables específicas o indicadores. Por otra parte, aunque cada ítem de los test se midió en una escala discreta entre 0 y 2, esta paso a ser de razón al trabajar con las medias, que se convirtió a una escala 0 y 10 para facilitar su visualización e interpretación.

Una vez realizada la matriz de datos, pasamos a su tratamiento y análisis con el programa de estadística SPSS® Statistics 20, de IBM®, que fue con el que efectuamos también los gráficos. A continuación presentamos los análisis realizados de una forma gradual, empezando por los realizados sobre los pretest, para seguir con los de los postest y concluir con el análisis comparativo de la diferencia entre ambos, es decir, de la evolución de los resultados.

### 26.2.1 Análisis de los resultados de los pretest

En primer lugar analizamos los resultados obtenidos en los pretest de forma conjunta para comprobar si se distribuían de forma normal, y después comparamos la distribución y los resultados dentro de cada grupo (intragrupal) y entre ambos grupos (intergrupal). Como ya se explicó en la descripción de los pretest, al comienzo de la investigación se expuso aleatoriamente a cada alumno a una cuarta parte de las preguntas, y no a todas, con el objeto de minimizar el efecto recuerdo pretest-postest y evitar la sobreexposición, de modo que se extrapoló la media de cada grupo al resto de sus alumnos.

#### 26.2.1.1 Prueba de normalidad de ambos grupos como una sola muestra

Empezamos por calcular los estadísticos descriptivos de los resultados de todos los alumnos en los pretest (\_pre) para cada una de las tres variables generales o bloques de variables y para el conjunto de la categoría literaria. En estos se incluye en primer lugar el número de casos (N) y, a continuación, los estadísticos descriptivos de tendencia central, como la media, la mediana y la moda; los estadísticos de dispersión, como la desviación típica y varianza; y los estadísticos de forma, como la asimetría y la curtosis, además del rango, los valores mínimos y máximos y los percentiles o cuartiles, que son los tres valores que dividen en cuatro partes iguales al conjunto de datos ordenados. De ahí que el percentil 50 (P<sub>50</sub>) o segundo cuartil (Q<sub>2</sub>) coincidan con la mediana (véase la tabla 37).



Tabla 37

*Estadísticos de los valores de los pretest de Literatura conjuntos*

		Métrica y rima_pre	Temática_pre	Retórica_pre	Total_pre
<b>N</b>		27	27	27	27
<b>Media</b>		3,6122	4,9085	3,5244	4,3270
<b>Mediana</b>		3,6100	4,8800	3,5500	4,3300
<b>Moda</b>		3,61	4,70 <sup>a</sup>	3,14 <sup>a</sup>	4,03
<b>Desv. típ.</b>		,66885	,36250	,49098	,30817
<b>Varianza</b>		,447	,131	,241	,095
<b>Asimetría</b>		,510	,045	,230	-,187
<b>Curtosis</b>		-,096	-,559	,265	-,829
<b>Rango</b>		2,50	1,38	2,17	1,13
<b>Mínimo</b>		2,64	4,24	2,51	3,73
<b>Máximo</b>		5,14	5,62	4,68	4,86
<b>Percentiles</b>	<b>25</b>	3,1900	4,7000	3,1400	4,0300
	<b>50</b>	3,6100	4,8800	3,5500	4,3300
	<b>75</b>	3,7500	5,2500	3,8900	4,5600

*Nota:* a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Cuando la distribución normal es perfecta, la media aritmética, que es la suma de todos los valores dividida por el número de sujetos, coincide exactamente con la mediana, que es el valor central de la distribución, y con la moda, que es el valor de mayor frecuencia. Para que en nuestro caso fuera así la puntuación media de todos los alumnos debería haber sido la misma, algo totalmente improbable. Si repasamos las tres filas comprobamos que los valores de la media, mediana y moda, aunque están próximos, no coinciden.

Una vez descartado este escenario, nos fijamos en los siguientes valores para comprobar si los datos se distribuyen de una forma normal. La desviación típica nos indica cómo se sitúan los sujetos en torno a la media. El total de la categoría se sitúa en 0,30817, por debajo de los valores de las variables generales, lo que quiere decir que la nota general de los alumnos está menos dispersa que las notas obtenidas en cada bloque de variables, lo que viene a suponer que las notas obtenidas en unos bloques se compensan con las otras.

La asimetría también nos aporta información respecto a la distribución de los valores. Cuando es positiva, como sucede en las tres variables generales, indica que la media es mayor que la moda por lo que existe un mayor agrupamiento de los valores inferiores, lo que provoca que la curva normal –que después presentamos– se desplace a la izquierda. Mientras, la asimetría del dato global es negativa, lo que quiere decir que la media es menor que la moda, por lo que se produce una mayor acumulación de los valores mayores. En todos los casos, los datos se encuentran próximos a cero, por lo que existe una considerable simetría de los valores.

Por último, la curtosis nos permite calcular el nivel de apuntamiento de la distribución. Tanto en el dato global como en dos de las variables generales tenemos valores negativos, lo que significa que el apuntamiento es menor que el de la curva normal, es decir, que la curva es más plana, lo que se denomina platicúrtica; mientras que en la variable *Retórica* el valor es positivo, lo que implica que el grado de apuntamiento es superior a la curva normal típica, por lo que se trata de una distribución leptocúrtica. Pese a estas diferencias, tal como ocurría antes, todos los valores están próximos a cero, por lo que podemos concluir que en todos los casos el grado de apuntamiento es similar al de la distribución normal típica, lo que se denomina curva mesocúrtica, que supone que hay una distribución bastante homogénea de los valores.

Esta uniformidad también se apunta al observar el rango, que es la distancia entre los valores extremos, el cual se compensa en las notas globales como veíamos antes; así como en la moderación de los valores mínimos y máximos, y en la similitud de los valores percentiles  $P_{25}$ ,  $P_{50}$  y  $P_{75}$ , que dividen en cuatro partes iguales el conjunto de datos una vez ordenados.

A continuación comprobamos si los resultados de los pretest se distribuyen de forma normal en el conjunto de los alumnos realizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (véase la tabla 38). Para comprobar si los datos de las variables generales y de su conjunto se distribuyen de forma normal planteamos una hipótesis nula ( $H_0$ ) para cada variable,

que supondría que sus valores se distribuyen normalmente y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supondría que sus valores no se distribuyen normalmente.

Tabla 38

*Prueba de normalidad de los pretest de Literatura global (Kolmogorov-Smirnov)*

		Métrica y rima_pre	Temática_pre	Retórica_pre	Total_pre
N		27	27	27	27
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	3,6122	4,9085	3,5244	4,3270
	Desviación típica	,66885	,36250	,49098	,30817
Diferencias más extremas	Absoluta	,199	,086	,064	,129
	Positiva	,199	,066	,064	,129
	Negativa	-,091	-,086	-,060	-,094
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,034	,448	,331	,669
Sig. asintót. (bilateral)		,235	,988	1,000	,762

Notas: a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Para comprobar cuál de las hipótesis se confirma nos fijamos en los valores de la significación asintótica bilateral y si son mayores de 0,05, admitimos las hipótesis nulas, mientras que si son menores se rechazan. En nuestro caso, los valores son superiores a esta cifra en todas las variables generales y también en la media total de la categoría, por lo que nos quedamos con la hipótesis nula ( $H_0$ ), que supone que los valores se distribuyen normalmente.

Para visualizar esta distribución representamos a continuación la curva normal o campana de Gauss de las tres variables generales y de la categoría *Literatura* (véanse las figuras 18 a 21) en las que se puede comprobar el agrupamiento en los valores intermedios en todas las variables, aunque también se constatan algunas diferencias ya apuntadas que pasan a explicarse.

Si nos fijamos en la primera gráfica, vemos que en la variable *Métrica y rima* los valores se agrupan en el intervalo 3,5-4 y, de forma secundaria, entre los intervalos 2,5-3 y 3-3,5; mientras que van descendiendo progresivamente entre el 4 y el 5,5. En el caso de la variable *Temática*, sin embargo, los valores se agrupan de forma más dispersa pero a la vez más

homogénea entre el valor 4,25 y el 5,75, teniendo una menor asimetría o lateralidad que el resto. En la variable *Retórica* observamos una mayor concentración en los valores intermedios, especialmente entre el 3,25 y el 4, de modo que el apuntamiento de la gráfica es superior a la curva normal típica, como cabía esperar por el valor positivo de la curtosis.

Por último, en la media de todas variables específicas literarias, es decir en la categoría *Literatura*, se constata, como ya se había advertido al analizar los estadísticos descriptivos, una mayor agrupación de los valores centrales –hay que tener en cuenta que el rango de esta gráfica es menor que las anteriores– y una compensación de los valores extremos.

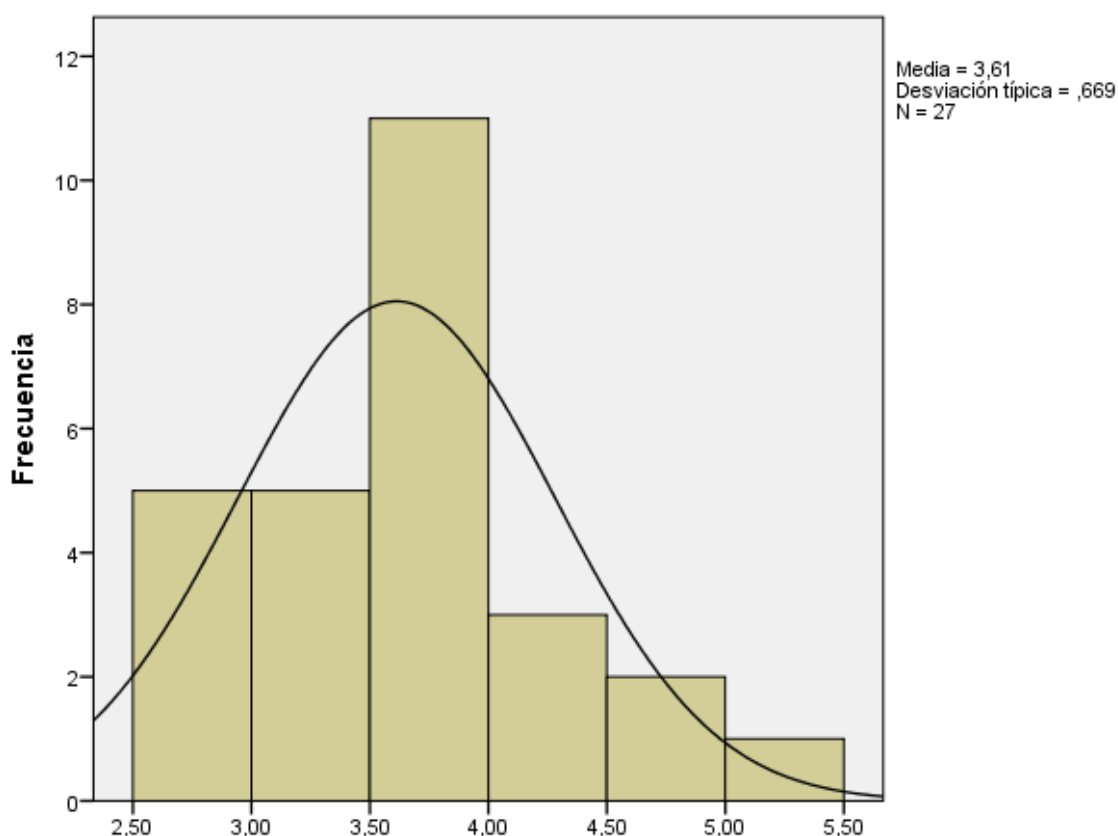


Figura 18. Histograma y curva normal de la variable *Métrica y rima*.

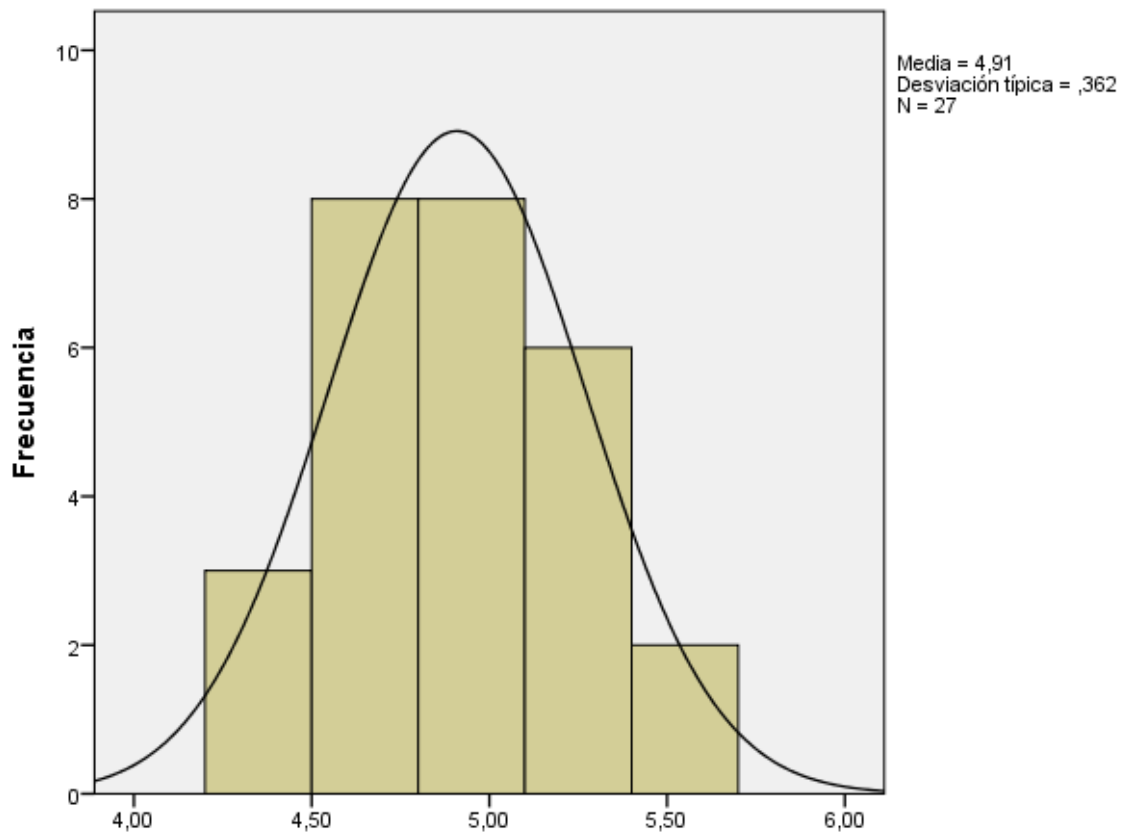


Figura 19. Histograma y curva normal de la variable *Temática*.

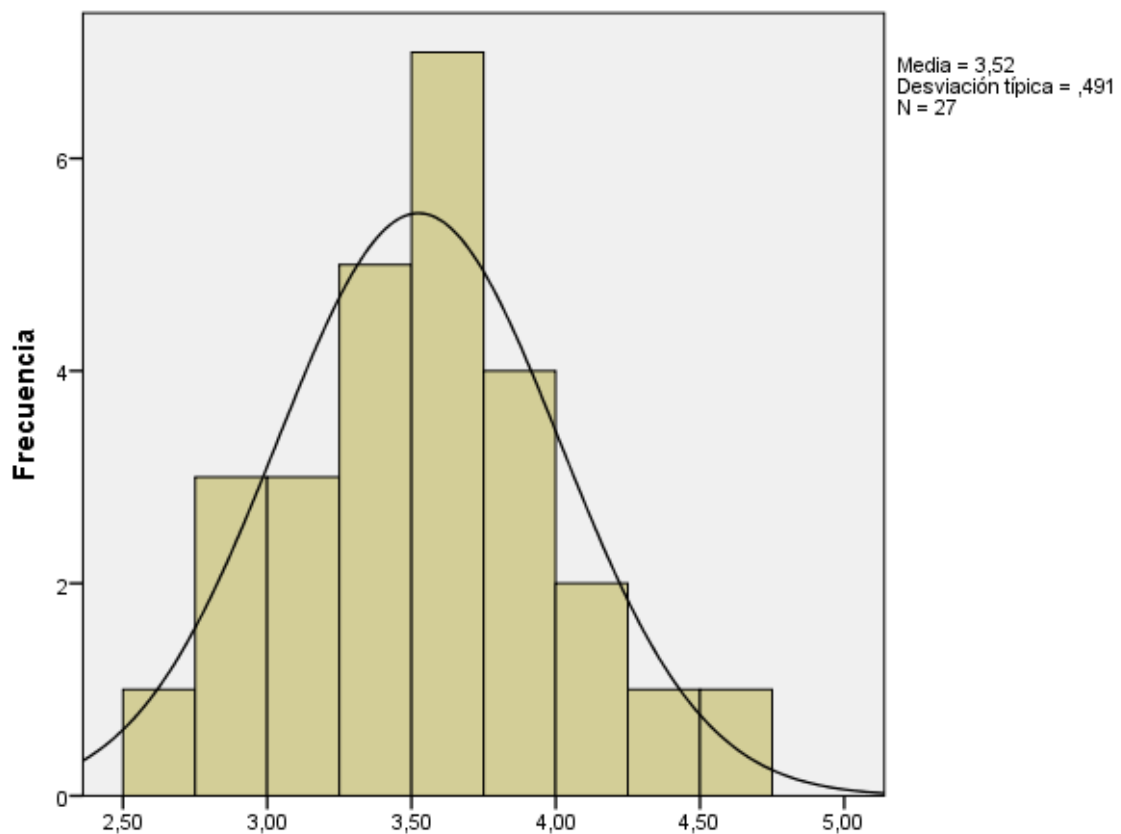


Figura 20. Histograma y curva normal de la variable *Retórica*.

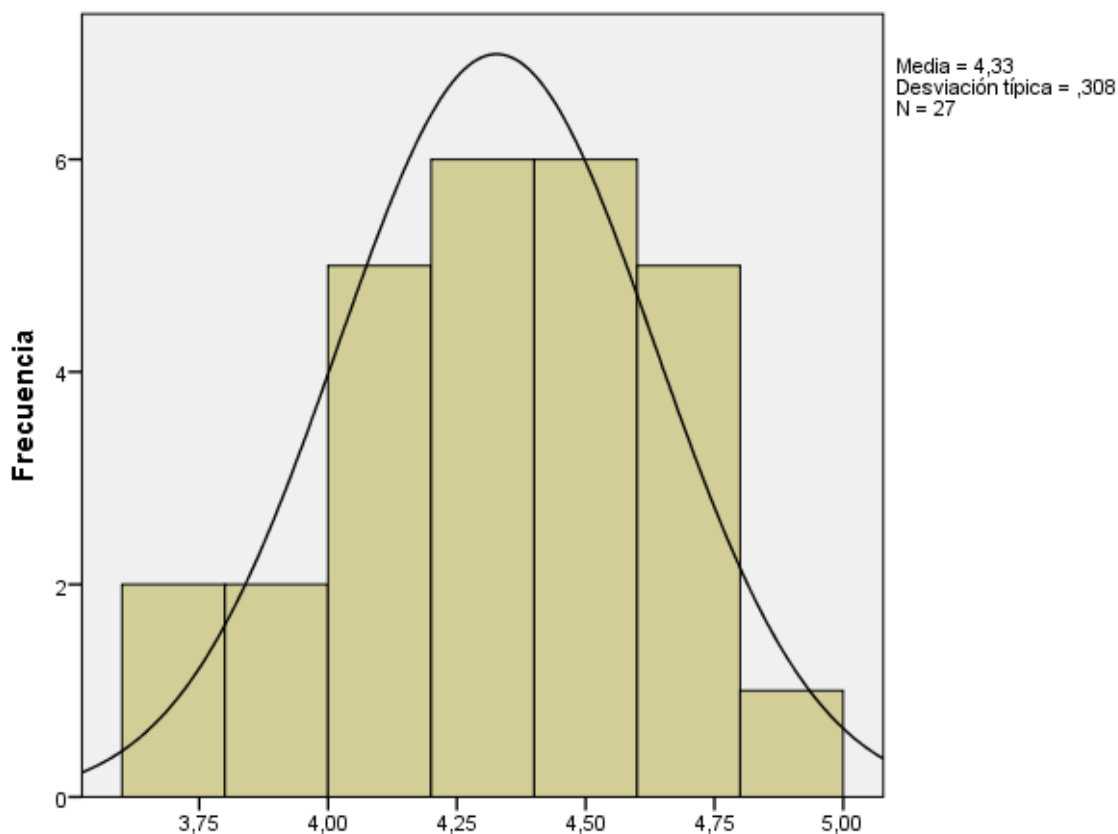


Figura 21. Histograma y curva normal de la categoría *Literatura*.

### 26.2.1.2 Pruebas de normalidad intragrupal

Hasta ahora hemos comprobado que los valores de las variables se distribuyen de forma normal en el conjunto de los alumnos, pero para corroborar si ocurre lo mismo en cada uno de los grupos (intragrupal), realizamos también la prueba de Shapiro-Wilk, que está considerada la prueba más potente y recomendable para muestras inferiores a 30 sujetos, como sucede de forma clara si examinamos por separado cada uno de los grupos.

En este caso planteamos de nuevo una hipótesis nula ( $H_0$ ), según la cual aceptaríamos que hay una distribución normal, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ) por la que la rechazaríamos. Para resolverlo nos fijamos en los valores de significación (Sig.) y si son mayores de 0,05 admitimos las hipótesis nulas, mientras que si son inferiores la rechazamos (véase la tabla 39).

Tabla 39

*Pruebas de normalidad de los pretest de Literatura por grupos (Shapiro-Wilk)*

	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
<b>Métrica y rima_pre</b>	Control	,923	12	,308
	Experimental	,916	15	,165
<b>Temática_pre</b>	Control	,978	12	,975
	Experimental	,973	15	,897
<b>Retórica_pre</b>	Control	,954	12	,701
	Experimental	,977	15	,948
<b>Total_pre</b>	Control	,897	12	,145
	Experimental	,896	15	,081

Como en todos los casos tenemos una significación superior a 0,5, aceptamos que los datos siguen una distribución normal. Por último, representamos el gráfico Q-Q, que permite confirmar de una forma visual la hipótesis nula o la alternativa para cada una de las variables. Cuando los puntos se distribuyen sobre la diagonal, como es nuestro caso, se corrobora la normalidad, mientras que se cuestiona si los puntos se alejan (véanse figuras 22 a 29).

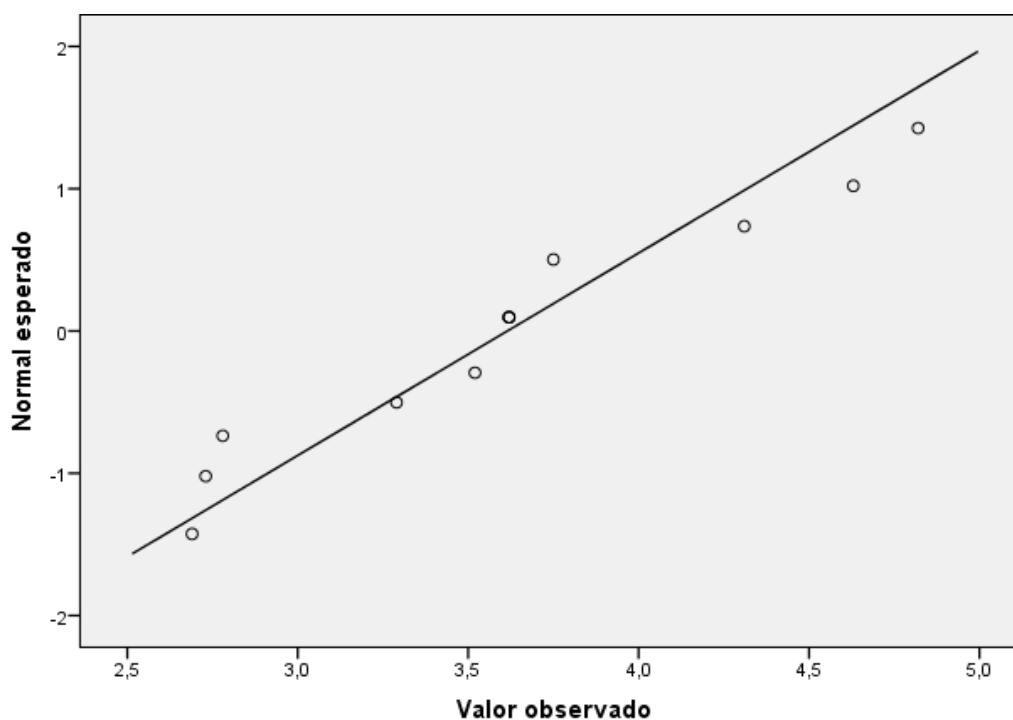


Figura 22. Gráfico Q-Q normal de la variable *Métrica y rima* del grupo de control.

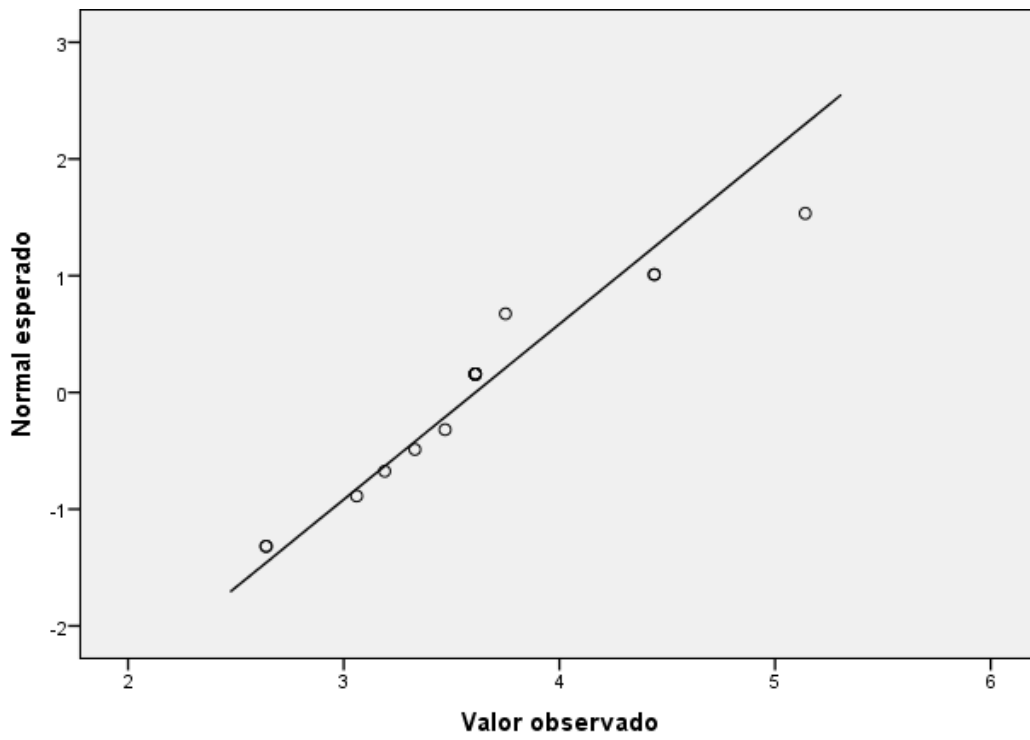


Figura 23. Gráfico Q-Q normal de la variable *Métrica y rima* del grupo experimental.

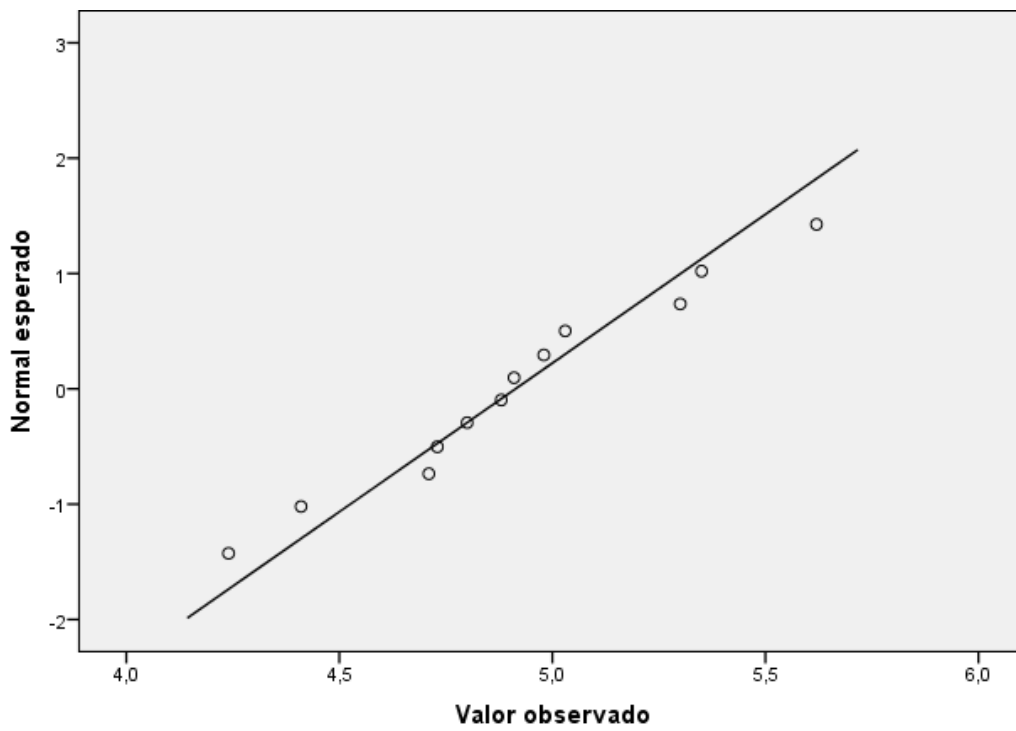


Figura 24. Gráfico Q-Q normal de la variable *Temática* del grupo de control.



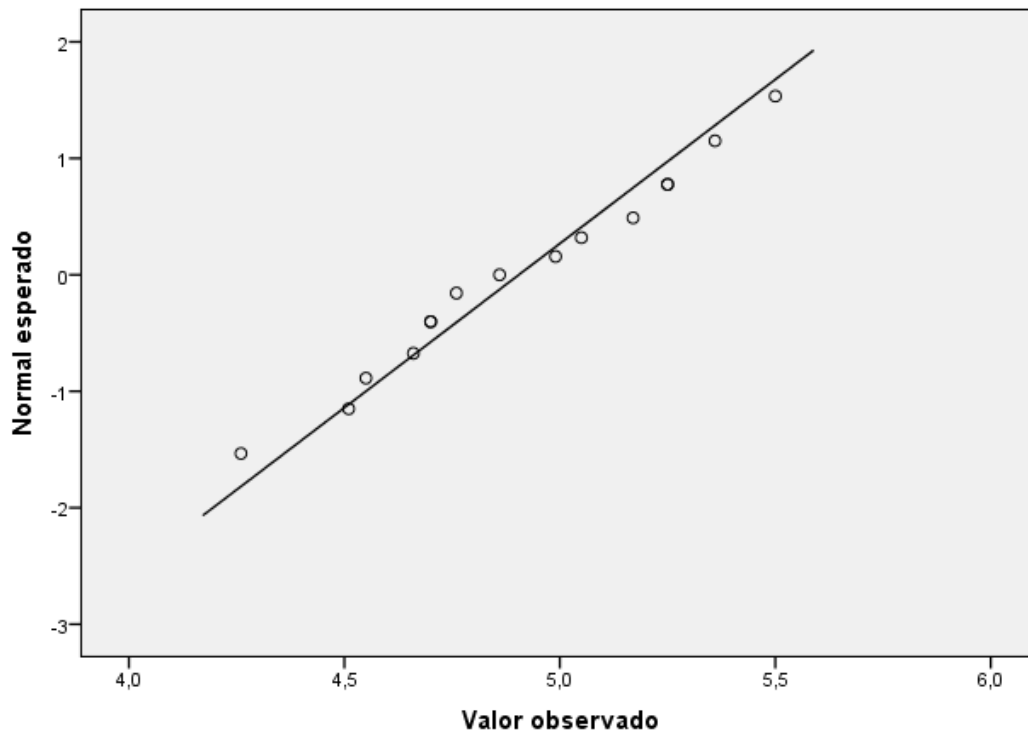


Figura 25. Gráfico Q-Q normal de la variable *Temática* del grupo experimental.

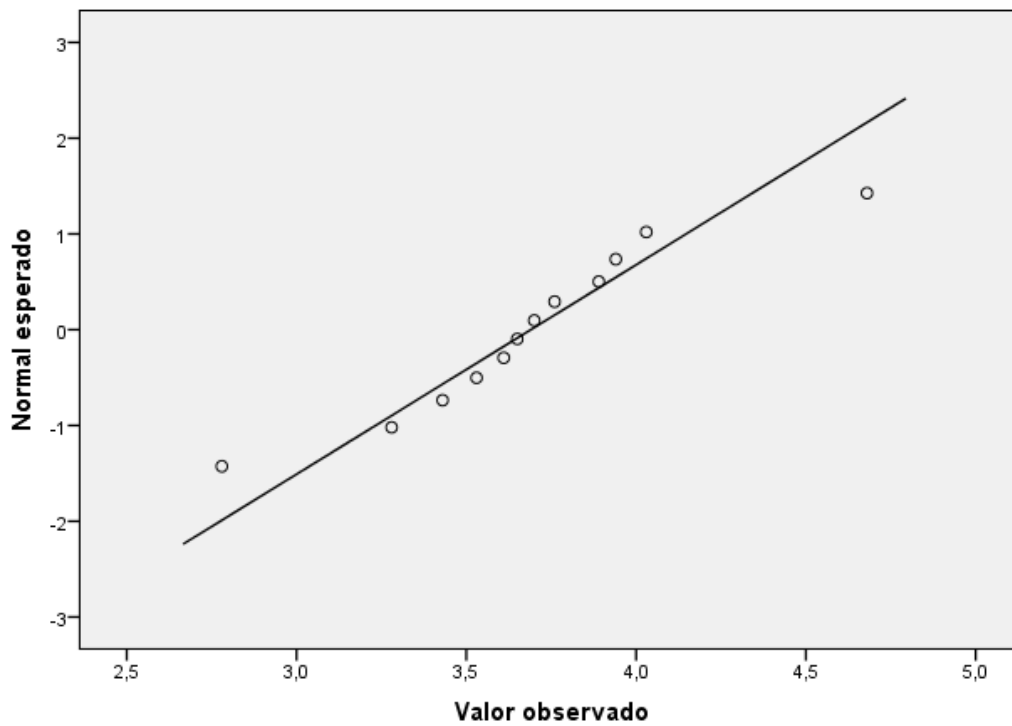


Figura 26. Gráfico Q-Q normal de la variable *Retórica* del grupo de control.

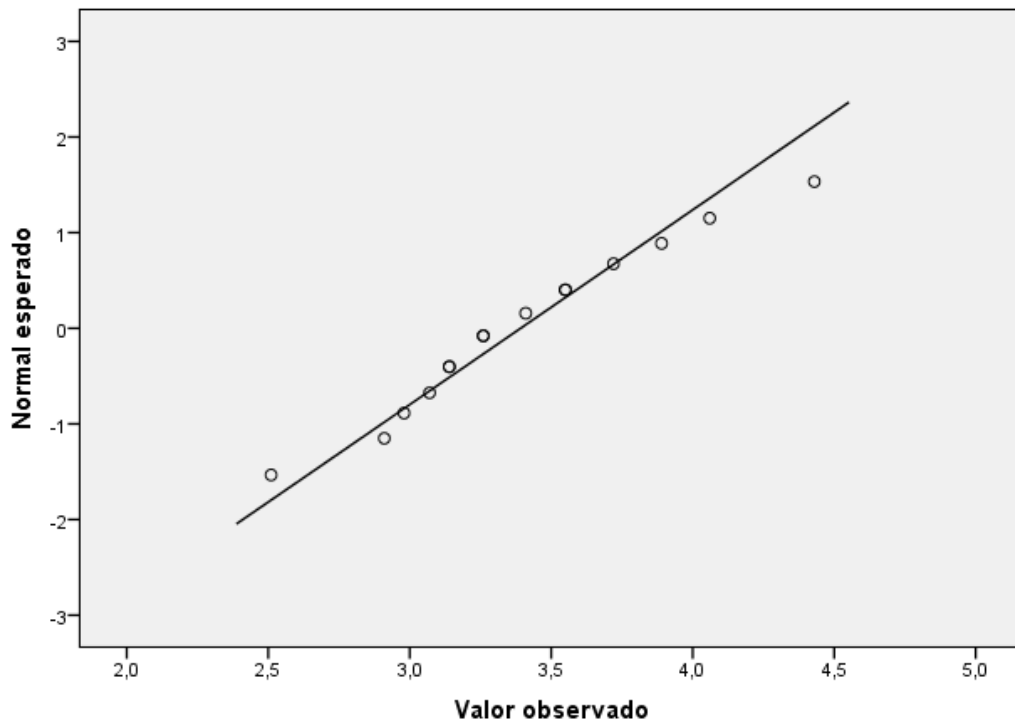


Figura 27. Gráfico Q-Q normal de la variable *Retórica* del grupo experimental.

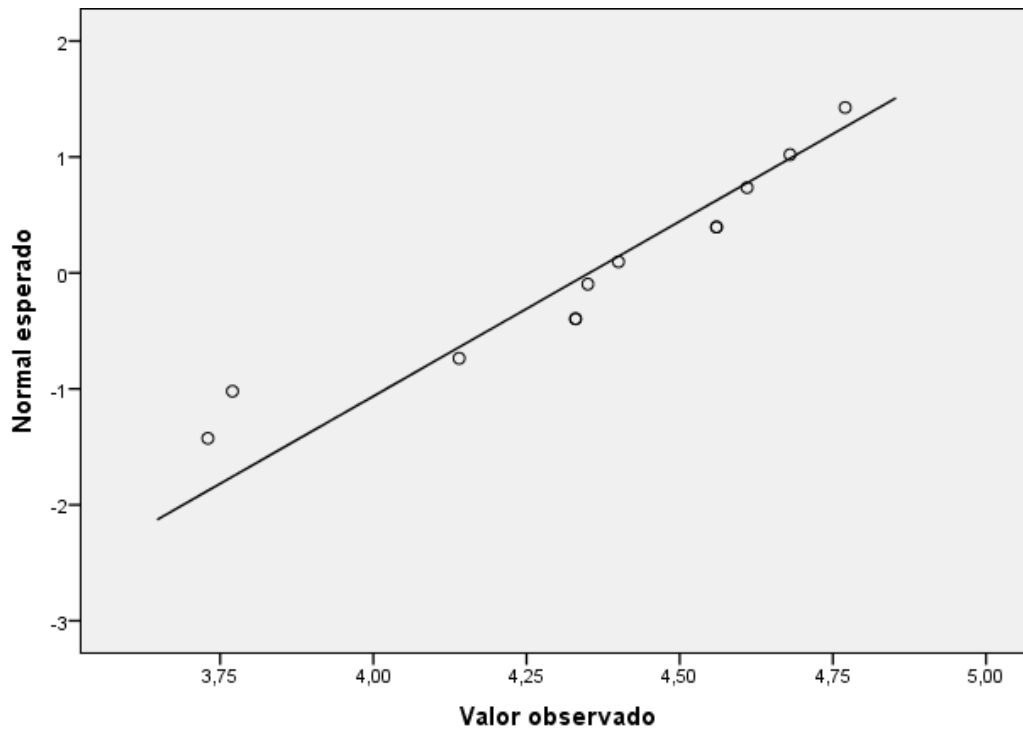


Figura 28. Gráfico Q-Q normal de la categoría *Literatura* del grupo de control.

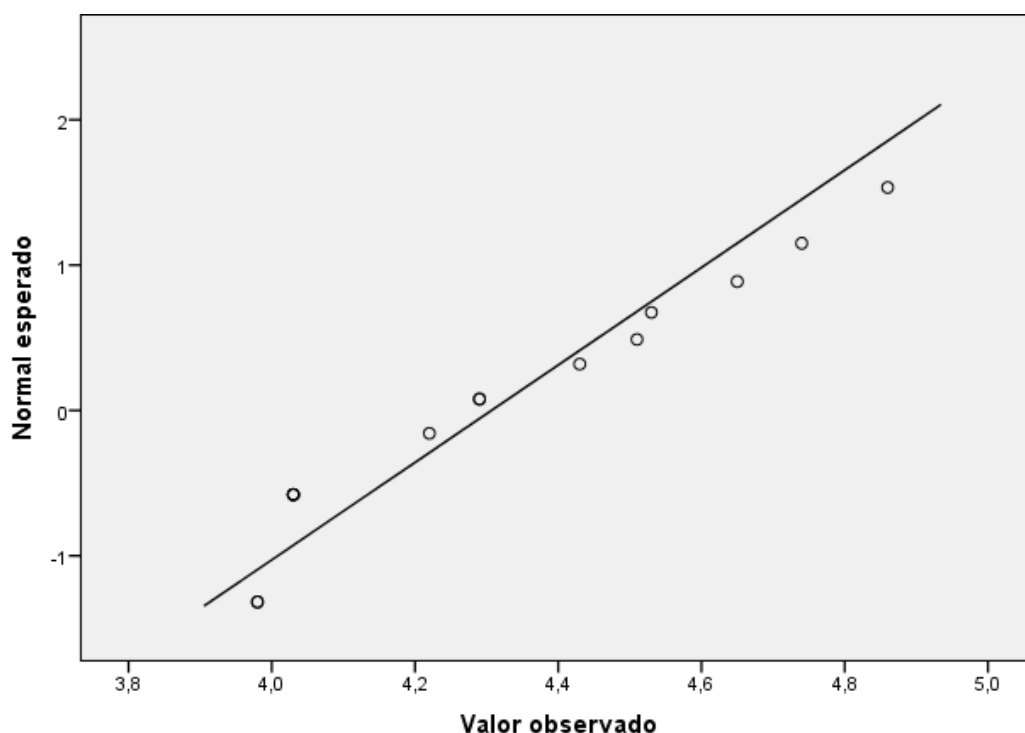


Figura 29. Gráfico Q-Q normal de la categoría *Literatura* del grupo de control.

### 26.2.1.3 Comparativa intergrupala de los resultados

Comparamos por último la distribución de los resultados de los pretest entre los dos grupos (intergrupala) para ver si hay diferencias significativas entre ambos. Empezamos por calcular los estadísticos de grupo (véase la tabla 40).

Tabla 40

*Estadísticos de los pretest de Literatura por grupos*

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>Métrica y rima_pre</b>	Control	12	3,6150	,70287	,20290
	Experimental	15	3,6100	,66531	,17178
<b>Temática_pre</b>	Control	12	4,9133	,38768	,11191
	Experimental	15	4,9047	,35484	,09162
<b>Retórica_pre</b>	Control	12	3,6900	,45732	,13202
	Experimental	15	3,3920	,49099	,12677
<b>Total_pre</b>	Control	12	4,3525	,33156	,09571
	Experimental	15	4,3067	,29832	,07703

En esta primera tabla comprobamos que las medias son similares en ambos grupos tanto para cada una de las variables generales, situándose alrededor del 3,6 en la *Métrica y rima*, del 4,9 en la *Temática* y del 3,5 en la *Retórica*, con una diferencia de 1,5 puntos en la media de la segunda variable, donde los alumnos se acercan al aprobado, frente a las otras dos, en la que suspenden con claridad. Esto hace que la media de ambos grupos en el conjunto de la categoría se sitúe también por debajo del 5, concretamente en torno al 4,3. Esta cifra no se corresponde exactamente con la media de las tres categorías porque se calcula a partir de las 72 variables específicas, y no con respecto a las variables intermedias y generales, algunas de las cuales cuentan con más indicadores que otras.

La desviación típica también es similar en ambos grupos tanto para cada una de las variables generales como para el total, siendo mayor en la primera variable y en la tercera, e inferior en la segunda variable y en el global, lo mismo que sucede con el error típico de la media. Esto puede deberse a que los conceptos de la segunda variable, es decir de la *Temática*, fueron más accesibles para el conjunto de los alumnos –de ahí también que la nota media se situara por encima–, mientras que en las otras dos variables, la *Métrica y Rima* y la *Retórica* hubo una mayor diferencia entre los resultados de unos alumnos y otros.

Para comparar de una forma visual cómo se distribuyen los resultados de los pretest entre ambos grupos los hemos confrontado mediante un diagrama de cajas, de forma que en la caja de la izquierda se muestra la distribución del grupo de control y en la de la derecha la del grupo experimental. Los límites de las cajas marcan los casos centrales entre los percentiles 25 y el 75 ( $P_{25}$  y  $P_{75}$ ), que se corresponden con el primer y el tercer cuartil ( $Q_1$  y  $Q_3$ ), por lo que estas incluye el 50% de los casos, mientras que los bigotes recogen el resto de los valores (véase la figura 30).

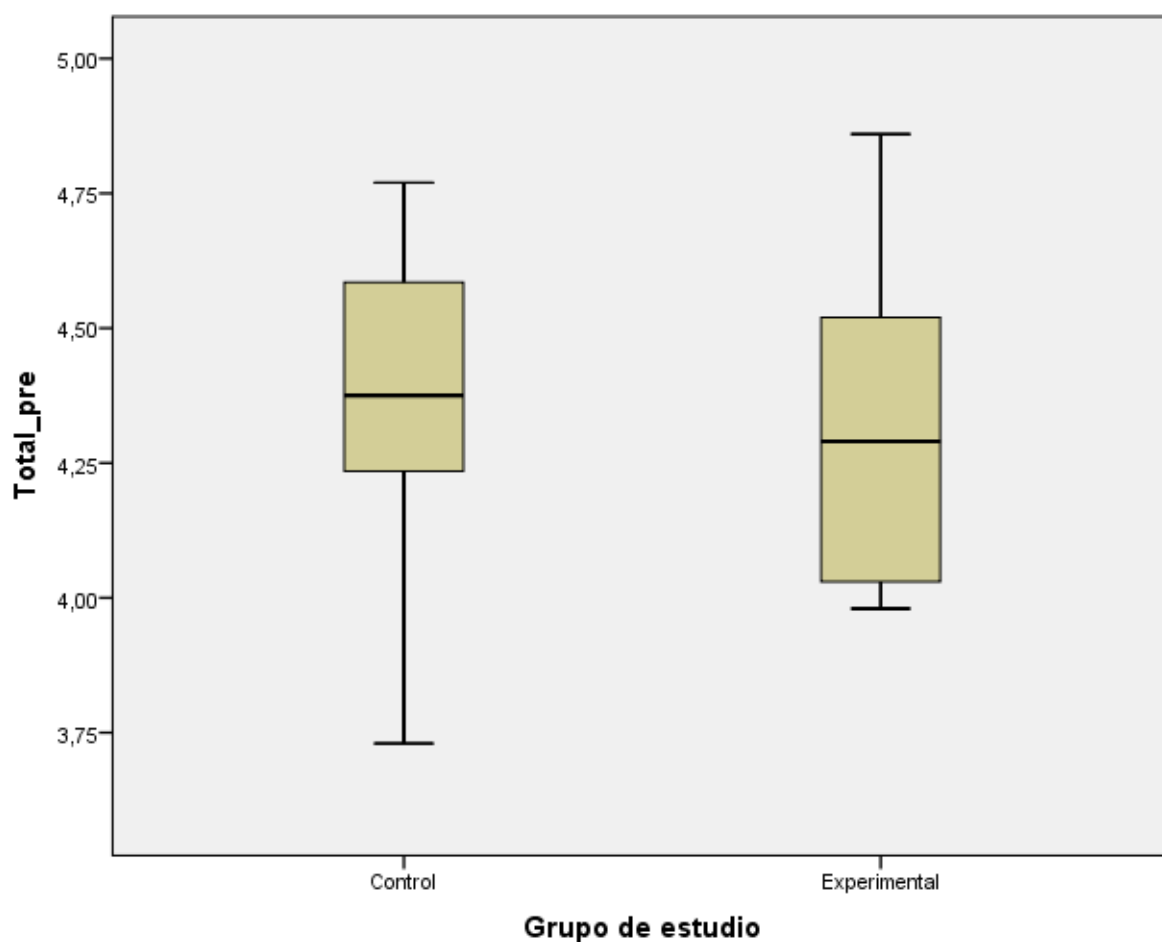


Figura 30. Diagrama de cajas de los resultados en los pretest de *Literatura* por grupos.

Si nos fijamos en la caja del grupo de control se constata una agrupación de casos por encima del grupo experimental, que a efectos globales se compensa con los valores bajos que se dan en este grupo por debajo del primer cuartil ( $Q_1$ ) –aunque sin llegar a considerarse atípicos–; mientras que en el caso del grupo experimental ocurre justo lo contrario: la mayoría de casos se agrupan algo por debajo de la media del grupo de control, mientras que se produce una mayor dispersión por encima.

A continuación comparamos la media de cada una de las variables generales entre el grupo de control y experimental mediante un diagramas de barras (véase la figura 31).

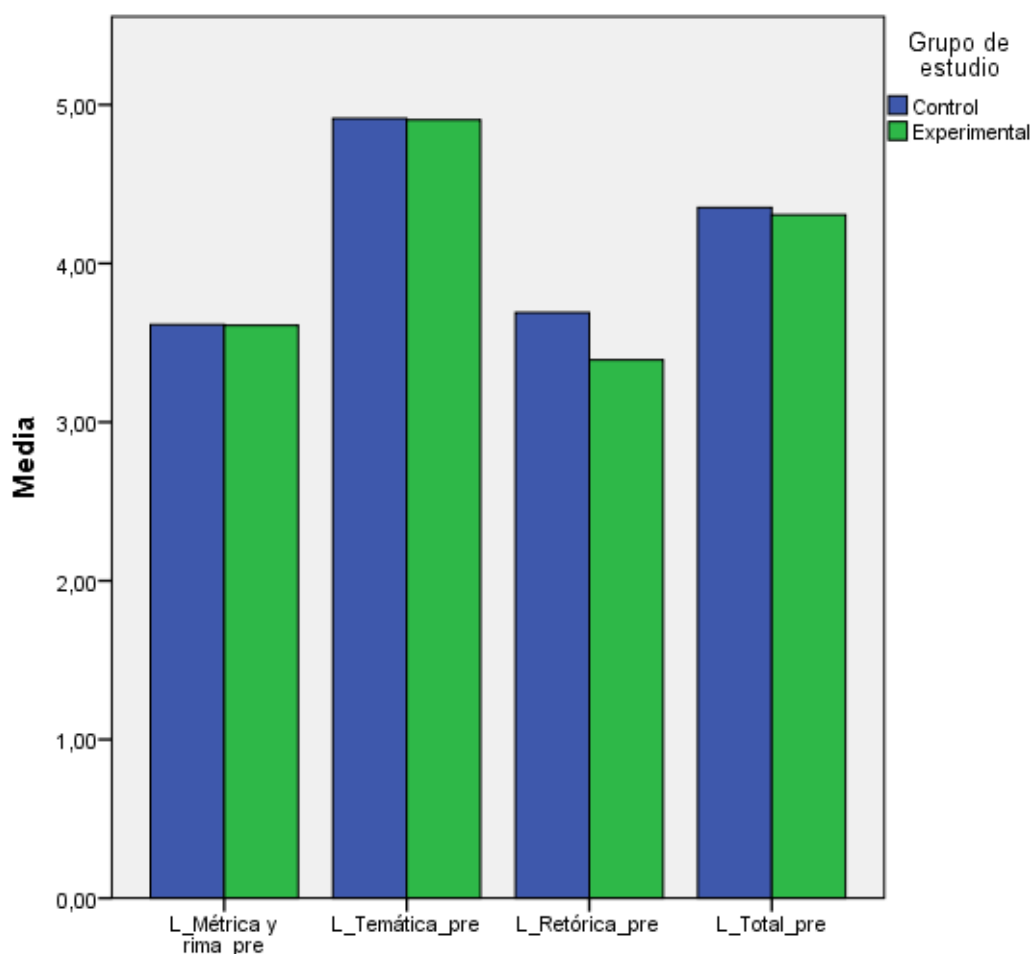


Figura 31. Gráfico de barras de las variables generales de los pretest de *Literatura*.

El gráfico de barras de las variables generales nos muestra una equiparación casi total en las tres variables, especialmente en las dos primeras, mientras que en la tercera hay una leve superioridad en los valores del grupo de control.

Para terminar con el análisis de los pretest comprobamos si los valores de ambos grupos son homogéneos mediante el uso de pruebas paramétricas y no paramétricas. Como vimos al analizar las variables intervinientes, las primeras se utilizan cuando la distribución de las variables es normal y las muestras son grandes, mientras que las pruebas no paramétricas se usan cuando la distribución de las variables no es normal y las muestras son pequeñas. Como en nuestro caso la distribución de las variables es normal pero contamos con una cantidad de sujetos pequeña realizamos ambas pruebas para revalidar los resultados. En ambos casos

utilizamos la misma hipótesis nula ( $H_0$ ), que plantea que las dos muestras tienen una distribución homogénea de valores, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supone que la distribución varía entre un grupo y otro. Para ver cuál se cumple nos fijamos en el valor de significancia y si está por encima de 0,05 retenemos la hipótesis nula con un intervalo de confianza del 95%, mientras que si queda por debajo nos quedamos con la alternativa.

Comenzamos por una prueba no paramétrica aplicada a muestras independientes, porque los individuos de una de las poblaciones son distintos a los de la otra. Concretamente realizamos la prueba U de Mann-Whitney. En la tabla 41 presentamos los resultados de la prueba de hipótesis, que ya nos adelanta el resultado en la última columna.

Tabla 41

*Prueba U de Mann-Whitney para los pretest de Literatura*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La distribución de Métrica y rima_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,614 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de Temática_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,867 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de Retórica_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,083 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de Total_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,486 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

<sup>1</sup> Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Tal como vemos en el cuadro de resumen de la prueba de hipótesis, tanto la significación total como la de cada una de las variables generales se encuentran por encima también de 0,05 por lo que debemos retener en todos los casos la hipótesis nula, es decir que la distribución es homogénea, aunque en la variable *Retórica* con un margen de error menor que en el resto.

Para concluir realizamos la prueba paramétrica denominada prueba T para muestras independientes con el objetivo de corroborar la misma hipótesis (véase la tabla 42).

Tabla 42

*Prueba T de los pretest de Literatura entre los grupos*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat.)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la difer.	
									Inferior	Superior
<b>Métrica y rima_pre</b>	Varianzas iguales	,134	,717	,019	25	,985	,00500	,26417	-,53908	,54908
	Varianzas no iguales			,019	23,097	,985	,00500	,26585	-,54483	,55483
<b>Temática_pre</b>	Varianzas iguales	,025	,877	,061	25	,952	,00867	,14317	-,28619	,30352
	Varianzas no iguales			,060	22,681	,953	,00867	,14463	-,29076	,30810
<b>Retórica_pre</b>	Varianzas iguales	,372	,547	1,615	25	,119	,29800	,18454	-,08206	,67806
	Varianzas no iguales			1,628	24,363	,116	,29800	,18303	-,07946	,67546
<b>Total_pre</b>	Varianzas iguales	,009	,926	,378	25	,709	,04583	,12137	-,20414	,29580
	Varianzas no iguales			,373	22,460	,713	,04583	,12286	-,20865	,30032

Empezamos por fijarnos en la prueba de Levene para saber si debemos asumir la igualdad de varianzas, o lo que es lo mismo, si las diferencias en las variaciones de las muestras son compatibles con un muestreo aleatorio de una población con varianzas iguales o no. El valor de significancia es mayor que 0,05, por lo que asumimos varianzas iguales y nos fijamos en la primera fila de cada par, mientras que si hubiera sido inferior habríamos asumido que las varianzas no eran iguales y nos habríamos tomado como referencia la segunda fila. A continuación nos fijamos en los valores de significancia bilateral (Sig. bil.) que, una vez asumidas varianzas iguales se sitúan claramente por encima del 0,05, por lo que retenemos la



hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir que no se aprecian diferencias significativas en la distribución de los resultados del grupo de control y del grupo experimental al compararlos entre sí.

A la vista de las pruebas, concluimos por tanto que, antes de la administración de las propuestas didácticas –que es cuando se realizaron los pretest–, no había diferencias significativas en la distribución de los resultados de los alumnos del grupo de control y del grupo experimental en ninguna de las variables generales de la categoría *Literatura*, ni tampoco en su conjunto o, lo que es lo mismo, que la competencia literaria era homogénea entre los dos grupos. Esto nos permitiría considerar controladas las diferencias de partida entre ambos grupos y compatibles con una distribución aleatoria –algo esperable dado que así lo había sido en origen así, aunque esta no la hiciéramos para nuestra investigación–. A pesar de ello, tras la comparación de los resultados de los postest –que iniciamos a continuación–, compararemos también la evolución de los resultados de los alumnos en ambos grupos calculando la diferencia entre los pretest y los postest para aumentar el rigor y la precisión del análisis.

### 26.2.2 Análisis de los resultados de los postest

Una vez analizados los resultados de los pretest pasamos a analizar los postest. Empezamos por hacerlo de forma separada en los dos grupos para comprobar si, después de exponerles a propuestas didácticas diferentes, los valores de la competencia literaria de los alumnos se siguen distribuyendo de forma homogénea en cada uno de los grupos (intragrupal). A continuación comprobaremos si la distribución comparativa de los valores entre ambos grupos (intergrupal) sigue siendo también homogénea tras la administración de la variable independiente. En el caso de los postest, se administraron todas las preguntas a todos los alumnos en dos pruebas diferentes, una a mitad del programa –una vez impartidos en clase los conceptos a los que se refieren las variables– y otra al final.

### 26.2.2.1 Prueba de normalidad intragrupal

Para analizar los resultados dentro de cada grupo realizamos una prueba de normalidad para cada una de ellos (intragrupal). En este caso, al tratarse de un número reducido de sujetos, vamos a realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con la corrección de la significación de Lilliefors, y la prueba de Shapiro-Wilk para cada una de las variables, que está recomendada para muestras inferiores a 30 casos (véase la tabla 43).

Para comprobar si los valores de las variables se distribuyen de forma normal una vez administradas las propuestas didácticas –la convencional en el de control y la alternativa en el experimental–, planteamos una hipótesis nula ( $H_0$ ) para cada variable intermedia y grupo, que supondría que los valores de cada variable general en los postest (\_pos) se distribuyen normalmente dentro de este; y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supondría que sus valores no se distribuyen normalmente. Para resolverlo nos fijamos en los valores de la significación y si son mayores de 0,05 retenemos las hipótesis nulas, es decir, que las variables se distribuyen de forma normal, mientras que si es inferior las rechazamos.

Tabla 43

#### *Prueba de normalidad de los postest de Literatura por grupos*

	Grupo de estudio	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
<b>Métrica y rima_pos</b>	Control	,175	12	,200*	,955	12	,709
	Experimental	,173	15	,200*	,919	15	,184
<b>Temática_pos</b>	Control	,134	12	,200*	,964	12	,835
	Experimental	,107	15	,200*	,981	15	,973
<b>Retórica_pos</b>	Control	,167	12	,200*	,917	12	,263
	Experimental	,169	15	,200*	,948	15	,501
<b>Total_pos</b>	Control	,131	12	,200*	,964	12	,842
	Experimental	,139	15	,200*	,968	15	,827

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Como los valores de significación son holgadamente mayores a 0,05 en ambas pruebas para todas las variables de los dos grupos, admitimos la hipótesis nula, es decir, que los valores de las variables se distribuyen de forma normal en cada uno de los grupos.

### 26.2.2.2 Comparativa intergrupala de los resultados

Para comparar cómo se distribuyen los resultados de los posttest entre ambos grupos (intergrupales) empezamos por calcular los estadísticos de grupo (véase la tabla 44).

Tabla 44

*Estadísticos de los posttest de Literatura por grupos*

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>Métrica y rima_pos</b>	Control	12	4,7400	1,68484	,48637
	Experimental	15	6,5420	1,47073	,37974
<b>Temática_pos</b>	Control	12	5,4842	1,78371	,51491
	Experimental	15	7,0787	1,13991	,29432
<b>Retórica_pos</b>	Control	12	3,8392	1,32137	,38145
	Experimental	15	5,3313	1,48717	,38399
<b>Total_pos</b>	Control	12	5,0367	1,60064	,46207
	Experimental	15	6,5300	1,20457	,31102

En esta tabla comprobamos la diferencia de las medias entre ambos grupos que se aproxima a los dos puntos en la primera variable, y al punto y medio en las dos siguientes. En el cómputo total se mantiene también esta diferencia de un punto y medio, ya que los dos últimos bloques de variables son los que más variables específicas agrupan –que es con los que se calcula la media total–, con una media ligeramente superior a 5 en el grupo de control, frente al 6,5 del grupo experimental.

La desviación típica se mantiene próxima en ambos grupos, entre una décima y media y dos, salvo en el caso de la *Temática* en la que se distancia en medio punto, lo que repercute también en el valor global.

Comparamos a continuación los resultados de los postest del grupo de control y del grupo experimental de una forma visual mediante diagramas de cajas (véase figura 32) para cotejar cómo se distribuyen los valores en cada caso. En la caja de la izquierda se muestra la distribución del grupo de control y en la de la derecha la del grupo experimental, teniendo en cuenta que estas contienen el 50% de los casos centrales entre  $Q_1$  y  $Q_3$ , mientras que los bigotes integran el resto de los resultados registrados, con un rango del 95%.

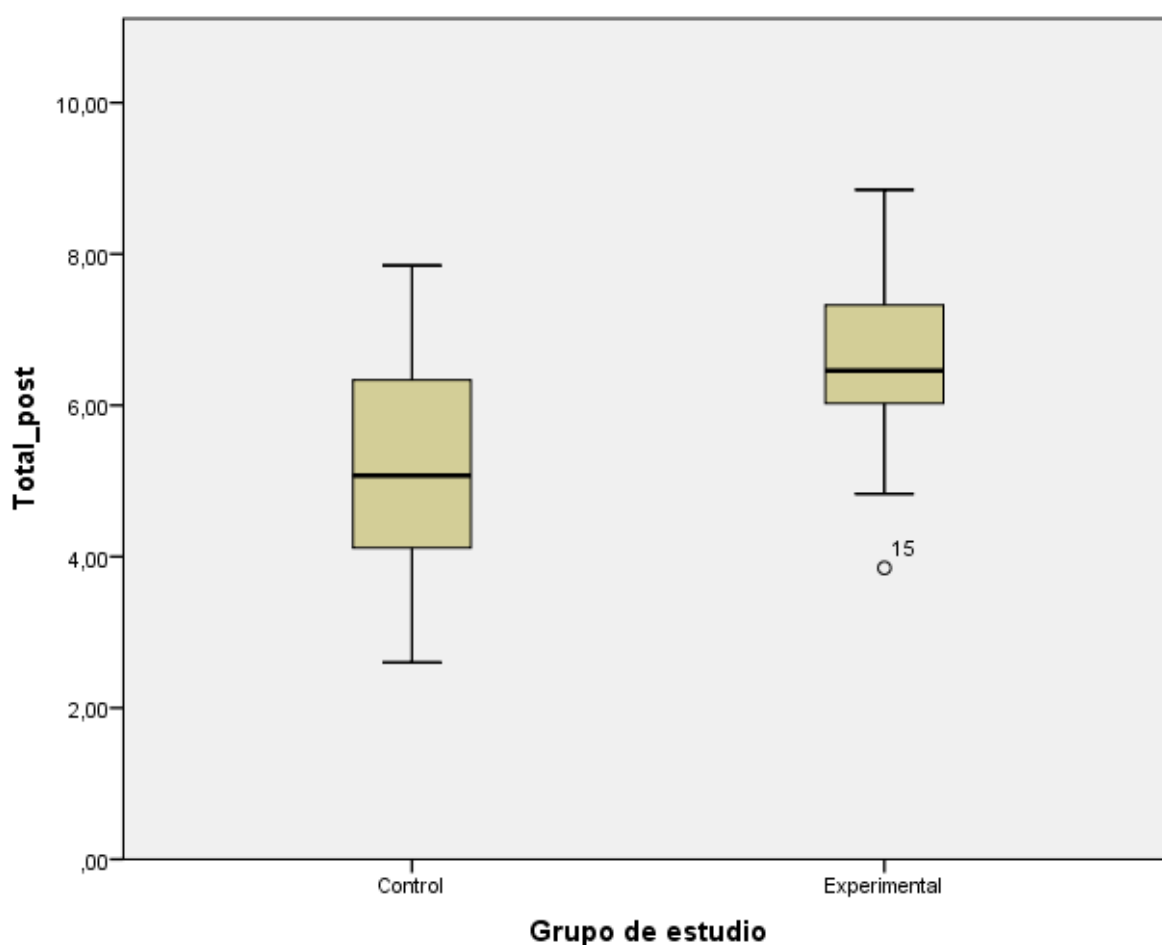


Figura 32. Diagrama de cajas de los resultados en los postest de *Literatura* por grupos.

Vemos una clara diferencia en la distribución de los valores de los posttest entre los dos grupos frente a la equivalencia que existía en los pretest, donde incluso había una ligera superioridad en los grupos de control. Tanto las medianas como los valores centrales del grupo experimental entre el primer y el tercer cuartil ( $Q_1$  y  $Q_3$ ) se sitúan en este caso claramente por encima del grupo de control, a una distancia cercana al punto y medio; al igual que sucede con los valores más alejados de la media en ambos grupos, especialmente en los bajos, en los que la diferencia se sitúa en torno a los dos puntos. En el grupo experimental se produce un valor descolgado o atípico (que se ha quedado fuera de ese 95% que cubren los bigotes).

A continuación vemos esta comparativa mediante diagramas de barras, primero de las variables generales y del global; y, en la siguiente gráfica, de las variables intermedias, para ver la media de los resultados de cada una de estas (véase la figura 33).

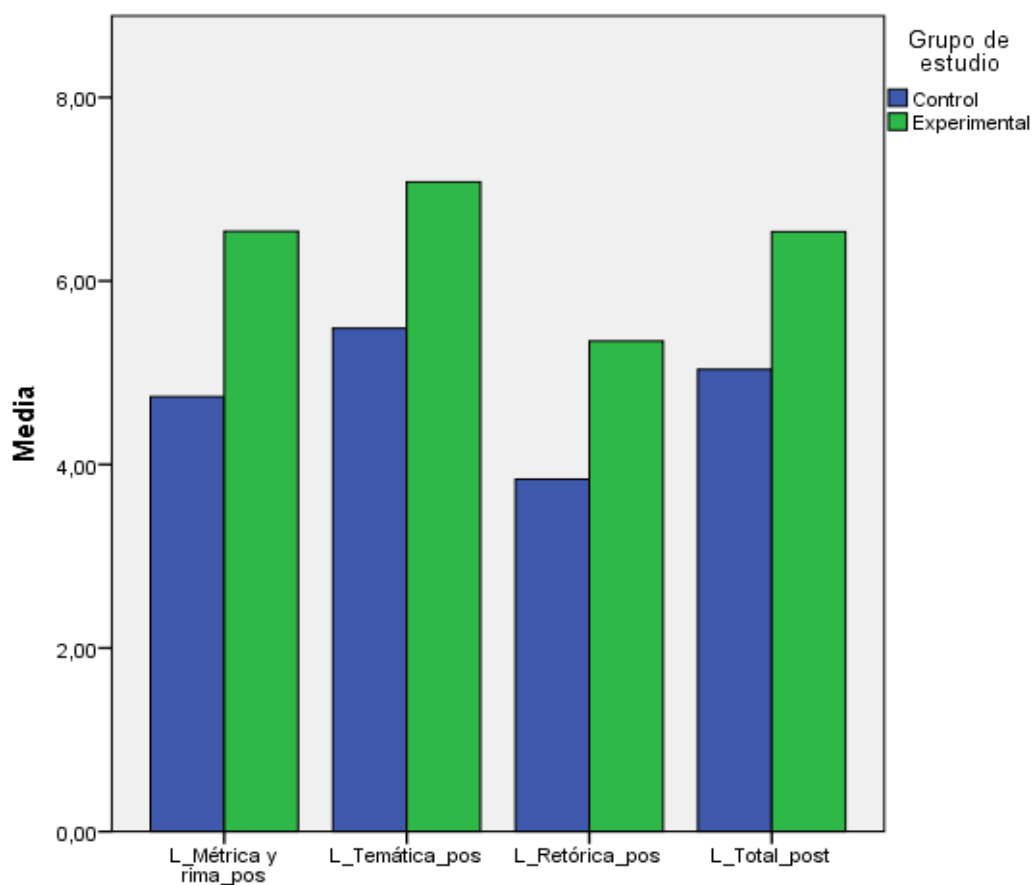


Figura 33. Gráfico de barras comparativo de las variables generales de los posttest.

A diferencia de lo que sucedía con los pretest, estos gráficos revelan en los postest una diferencia clara entre las medias del grupo de control y del grupo experimental en todas las variables generales, con una media de casi dos puntos en el caso de la *Métrica y la rima*, y de un punto y medio en el resto, incluido el total. En la figura 34 se comparan las medias de las variables intermedias.

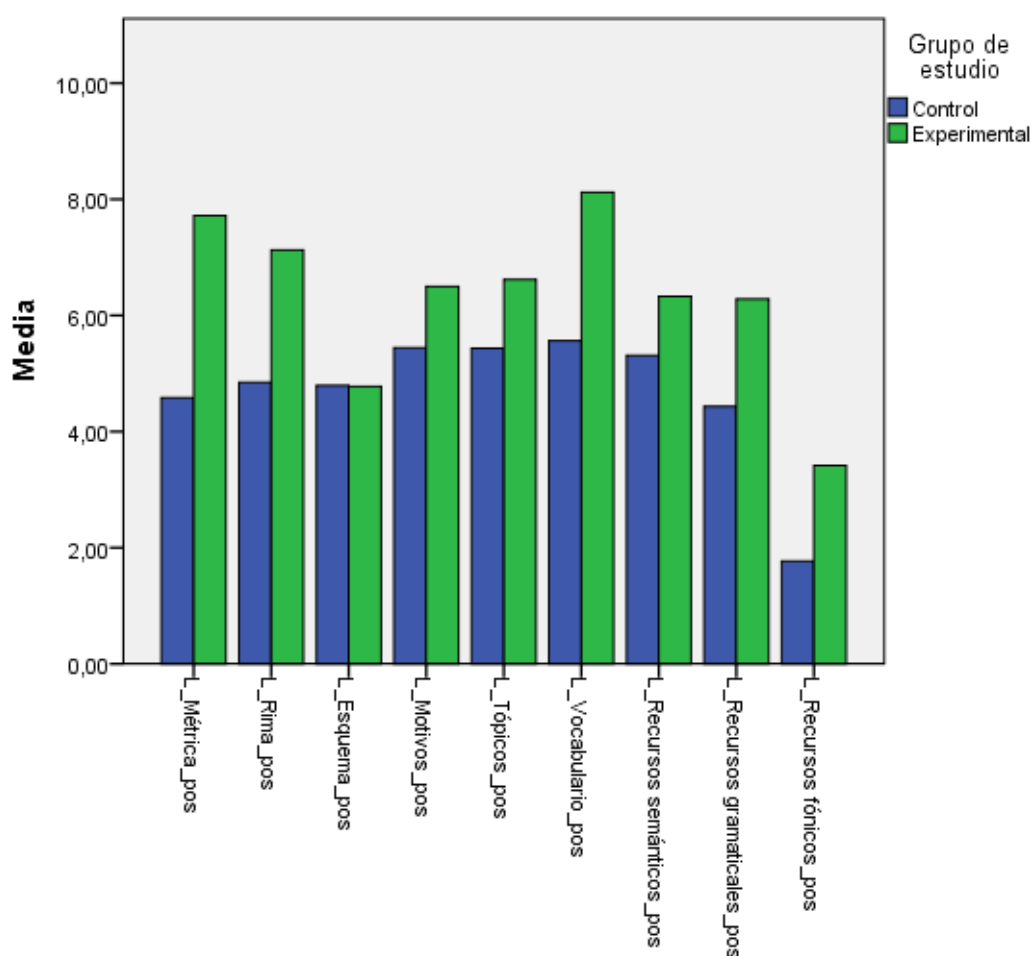


Figura 34. Gráfico de barras comparativo de las variables intermedias de los postest.

Mientras que en el gráfico de las variables generales se mantiene la distancia de una forma proporcional en las tres variables, especialmente en las dos primeras, en las variables intermedias comprobamos que hay una mayor variación, lo que quiere decir que los resultados tienden a igualarse conforme se eleva el número de reactivos.

El mayor incremento de los resultados de la métrica del grupo experimental podría deberse, según un primer análisis, a la mayor significatividad que tiene para los alumnos la lectura y la medición de los versos de las canciones, cuyo ritmo resulta reconocible, frente a la práctica más mecánica y menos inspiradora de medir los versos de las obras clásicas. Así mismo, la identificación y comprensión del vocabulario resulta también más significativo para los alumnos con las canciones. En cuanto a los esquemas, la irregularidad de las canciones actuales frente a las estrofas clásicas del barroco, principalmente el soneto, que es lo que se pide al alumno que identifique en los test, explica que la propuesta alternativa no suponga en este apartado ninguna ventaja de la propuesta alternativa sobre la convencional.

Para terminar comparamos los resultados de los postest en ambos grupos usando pruebas paramétricas y no paramétricas. Al igual que con los pretest, utilizamos en ambos casos la misma hipótesis nula ( $H_0$ ), que plantea que ambas muestras tienen una distribución homogénea de valores, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supone que la distribución varía entre un grupo y otro. Empezamos por la prueba no paramétrica aplicada a muestras independientes, la prueba U de Mann-Whitney, cuyos resultados presentamos en la tabla 45.

Tabla 45

*Prueba U de Mann-Whitney para los postest de Literatura*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La distribución de Métrica y rima_pos es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,004 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Temática_pos es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,019 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Retórica_pos es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,016 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Total_pos es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,028 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

<sup>1</sup> Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Tal como vemos en el cuadro de resumen de la prueba de hipótesis, la significación del total de la categoría *Literatura* es de 0,028, que está por debajo de 0,05, al igual que sucede con la significación de las tres variables generales, que se encuentran todavía más distantes. Tenemos que rechazar por tanto la hipótesis nula ( $H_0$ ), que suponía que la distribución de los valores en los postest había sido homogénea en ambos grupos, y aceptar en cambio la hipótesis alternativa ( $H_1$ ), es decir, que los valores de las variables del grupo de control y el grupo experimental se diferencian de forma significativa tras la administración de la propuesta didáctica convencional y alternativa respectivamente.

Para concluir realizamos la prueba paramétrica denominada prueba T para muestras independientes con el objetivo de corroborar la misma hipótesis (véase la tabla 46).

Tabla 46

*Prueba T de los postest de Literatura entre los grupos*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bil.)	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la dif.	
								Inferior	Superior	
<b>Métrica y rima_pos</b>	Varianzas iguales	,862	,362	-2,966	25	,007	-1,80200	,60750	-3,05316	-,55084
	Varianzas no iguales			-2,920	22,058	,008	-1,80200	,61706	-3,08151	-,52249
<b>Temática_pos</b>	Varianzas iguales	3,786	,063	-2,823	25	,009	-1,59450	,56492	-2,75797	-,43103
	Varianzas no iguales			-2,688	17,864	,015	-1,59450	,59309	-2,84122	-,34778
<b>Retórica_pos</b>	Varianzas iguales	,013	,910	-2,720	25	,012	-1,49217	,54865	-2,62214	-,36220
	Varianzas no iguales			-2,757	24,678	,011	-1,49217	,54125	-2,60762	-,37671
<b>Total_pos</b>	Varianzas iguales	1,397	,248	-2,768	25	,010	-1,49333	,53943	-2,60430	-,38237
	Varianzas no iguales			-2,681	20,000	,014	-1,49333	,55699	-2,65520	-,33147



En primer lugar nos fijamos en la prueba de Levene para saber si debemos asumir la igualdad de varianzas. Como su valor de significancia es mayor que 0,05 asumimos de nuevo varianzas iguales y nos fijamos en los valores de la primera fila de cada variable. El único caso en el que el valor se aproxima a esta cifra, aunque también la supera, es en la variable *Temática*, por lo que en este caso nos fijaremos también en la segunda fila. Una vez asumidas varianzas iguales en todos los casos, el valor se sitúa claramente por debajo del 0,05, y lo mismo si asumimos varianzas no iguales en el caso de la variable *Temática*, por lo que se rechaza en todos ellos la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se retiene la hipótesis alternativa ( $H_1$ ), es decir que se aprecian diferencias significativas en la distribución de los resultados del grupo de control y del grupo experimental en los postest al compararlos entre sí.

De este modo, concluimos que mientras la distribución de los resultados de las variables generales de la categoría *Literatura* era homogénea entre ambos grupos en los pretest, tras la administración de la variable independiente –es decir la propuesta didáctica convencional en el caso del grupo de control y la propuesta didáctica alternativa en el grupo experimental–, la competencia literaria pasó a ser significativamente diferente entre ambos grupos, siendo superior en los alumnos que siguieron la propuesta de mejora.

### 26.2.3 Análisis de la diferencia entre los pretest y los postest

Una vez realizado el análisis por separado de los resultados de los pretest y los postest de ambos grupos, vamos a comparar ahora la evolución de los resultados entre ambos test con el objetivo de seguir contrastando cuantitativamente –después afrontaremos esta cuestión también desde una perspectiva cualitativa– una de las hipótesis de acción centrales que nos habíamos planteado: *Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones aumentan de media su competencia literaria más que los alumnos de la propuesta convencional.*

Para ello vamos a partir de distintas pruebas complementarias. En primer lugar comprobamos la diferencia de los resultados de cada uno de los grupos por separado –primero el de control y después el experimental– para preguntarnos si sus valores cambiaron de forma significativa entre los pretest y los postest una vez administradas las propuestas didácticas diferenciadas. Posteriormente, comparamos las diferencias registradas en ambos grupos entre los pretest y los postest para comprobar si se produjo una evolución equivalente o sí, por el contrario, la evolución fue significativamente diferente entre un grupo y el otro, como parece desprenderse de los análisis realizados por separado sobre cada uno de los test.

### **26.2.3.1 Comparativa entre los pretest y postest del grupo de control**

Para analizar la evolución del rendimiento académico en la asignatura de Literatura española del grupo de control empezamos por presentar los estadísticos de los pretest y los postest, lo que nos permite comparar las medias de este grupo antes y después de la administración de la propuesta didáctica convencional (véase la tabla 47).

Tabla 47

*Estadísticos del grupo de control en los pretest y los postest de Literatura*

	Momento	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>Métrica y rima</b>	Pretest	12	3,6150	,70287	,20290
	Postest	12	4,7400	1,68484	,48637
<b>Temática</b>	Pretest	12	4,9133	,38768	,11191
	Postest	12	5,4842	1,78371	,51491
<b>Retórica</b>	Pretest	12	3,6900	,45732	,13202
	Postest	12	3,8392	1,32137	,38145
<b>Total</b>	Pretest	12	4,3525	,33156	,09571
	Postest	12	5,0367	1,60064	,46207

Para empezar nos fijamos en las medias, todas las cuales aumentan entre una décima y media y casi un punto en una escala de diez; lo que supone una mejora del rendimiento de entre el 1,5% y el 10%. La variable que menos aumenta es la *Retórica*, mientras que la que más lo hace es la *Temática*. De media, los resultados se incrementan en casi siete décimas sobre diez puntos, concretamente en un 6,8%. Si nos fijamos en la desviación típica vemos que los valores de los pretest son inferiores a los de los postest, lo que supone una menor dispersión de los primeros, debido probablemente a la extrapolación de los resultados que se hizo en la prueba inicial para no exponer al alumnado a todos los reactivos. Lo mismo cabe señalar respecto al error típico de la media, que representa el grado de estabilidad de los valores en su conjunto.

A continuación representamos esta evolución de los resultados del grupo de control entre el pretest y el postest mediante un diagrama de cajas (véase figura 35).

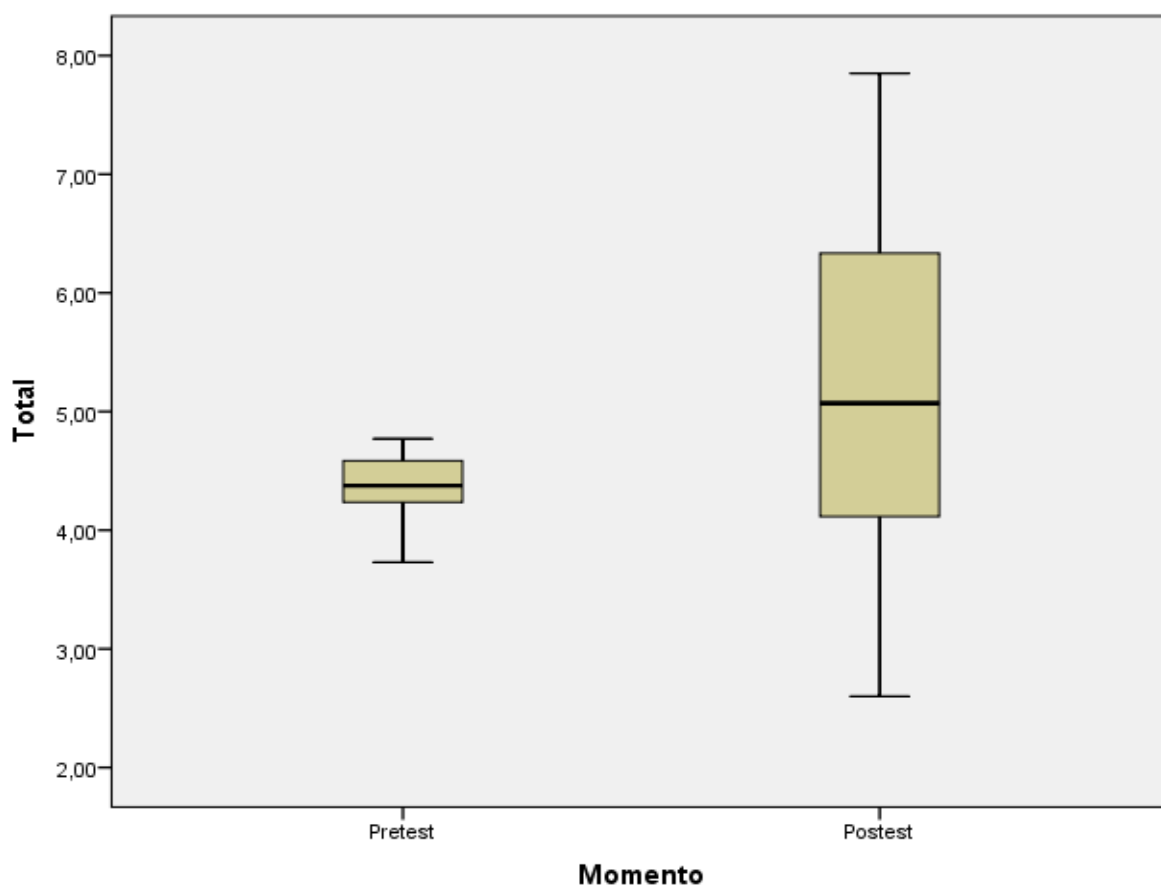


Figura 35. Diagrama de cajas del grupo de control de los pretest y postest de *Literatura*.

En este diagrama de cajas vemos que los valores del pretest –que recordemos contaban con menos casos de referencia– se encuentra incluida dentro de los valores de los postest, cuya amplitud es superior y la desborda tanto por abajo como especialmente por arriba, lo que refleja un incremento medio de la nota. Aunque los dos primeros cuartiles comienzan cerca del 4, los valores del postest superan en el tercer cuartil el 6 frente a los valores de los pretest, que se quedan en el 4,5. Una diferencia que se incrementa en los bigotes, tanto inferiores, que se aproximan al 2,5 en los postest mientras que apenas rebasan al 4 de los pretest, y una forma más sustancial en los superiores, que alcanzan casi el 8 en el postest y no llegan al 5 en el pretest.

Para comparar las medias de las variables generales del grupo de control entre el pretest y el postest las presentamos mediante un diagrama de barras (véase figura 36).

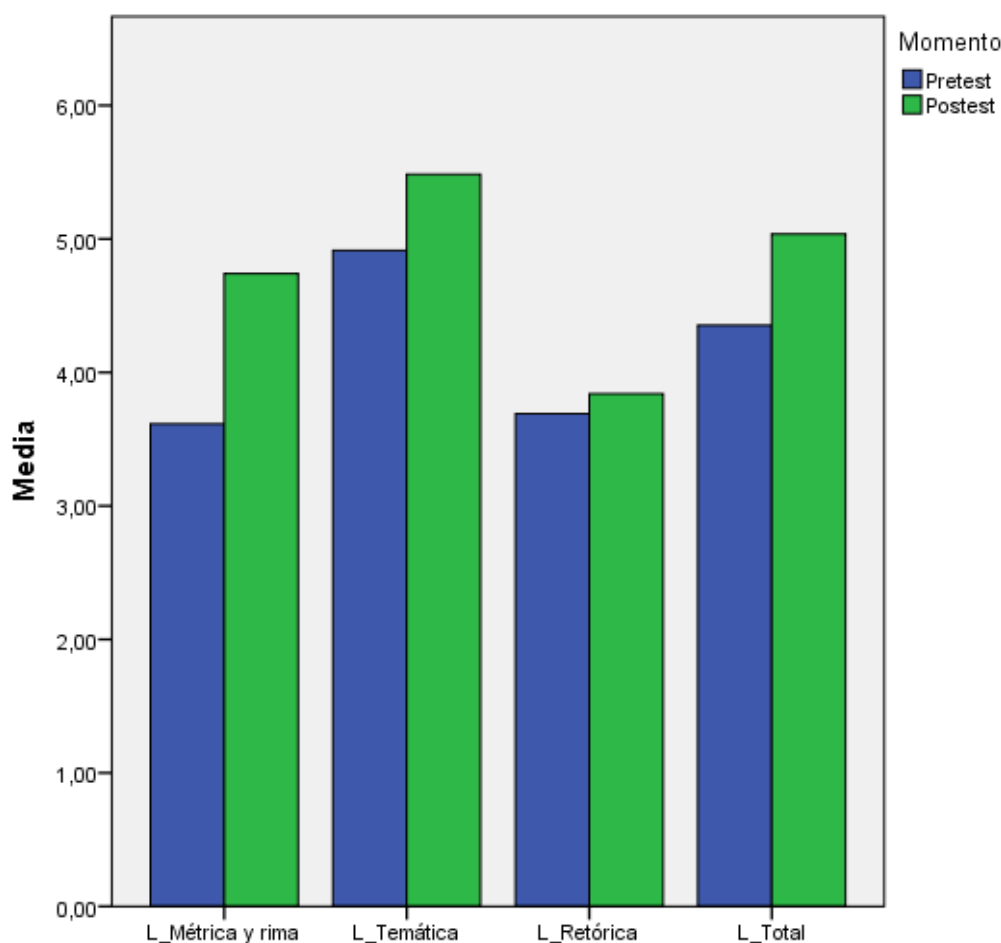


Figura 36. Gráfico de barras de la evolución de *Literatura* del grupo de control.

En ese gráfico volvemos a comprobar que se ha producido un incremento de todas las variables generales entre los pretest y los posttest, aunque de forma más pronunciada en el caso de la *Métrica y rima*, y más leve en el caso de la *Retórica*, mientras que la evolución de los valores de la *Temática* queda a un nivel intermedio, al igual que los resultados globales.

Para terminar con el análisis de la evolución de la competencia literaria en el grupo de control vamos a contrastar si la variación que hemos visto que se produce en los valores entre los pretest y los posttest puede considerarse significativa. Para ello formulamos una hipótesis nula ( $H_0$ ), que supondría que la competencia literaria de los alumnos del grupo de control no ha variado significativamente después de administrar la propuesta convencional, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), según la cual la competencia literaria del grupo de control sería significativamente diferente después de administrar la propuesta didáctica convencional.

Con el objeto de aumentar el rigor y la validez del contraste –dado el número limitado de alumnos– realizamos pruebas no paramétricas y paramétricas. En ambos casos partimos de pruebas para muestras relacionadas o dependientes, ya que ya la prueba se desarrolla sobre el mismo conjunto de sujetos, el grupo de control, para el que comparamos resultados obtenidos antes y después de la administración de la variable independiente.

Planteamos de nuevo en ambos casos una hipótesis nula ( $H_0$ ) por cada variable general, según la cual tendríamos una distribución homogénea de probabilidad entre los dos grupos, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

Empezamos realizando la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, que se considera la prueba más potente para comparar la mediana de dos muestras relacionadas y determinar si la diferencia se debe o no al azar. Esta prueba, que no requiere una distribución específica, se considera la alternativa no paramétrica a la prueba T de Student, y se basa en el comportamiento de las diferencias entre las puntuaciones de los elementos de cada par asociado, teniendo en cuenta no solo el signo, sino también la magnitud de la diferencia. Si el valor de significancia

queda por debajo de 0,5 se acepta que existen diferencias relevantes respecto a la tendencia central de las poblaciones y a las sumas de los rangos, sea esta direccional o no; mientras que si el valor queda por encima de esa cifra se descarta.

Tabla 48

*Prueba de Wilcoxon entre pretest y postest del grupo de control de Literatura*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>N</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La mediana de las diferencias entre Métrica y rima_pre y Métrica y rima_pos es igual a 0.	12	,084	Retener la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre Temática_pre y Temática_pos es igual a 0.	12	,255	Retener la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre Retórica_pre y Retórica_pos es igual a 0.	12	,722	Retener la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre Total_pre y Total_pos es igual a 0.	12	,158	Retener la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

En todas las variables generales, así como en el total de la categoría *Literatura*, el nivel de significancia es superior a 0,05 –solo en la variable general *Métrica y rima* se acerca a este índice– por lo que para todas estas se debe asumir la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir que no hay una diferencia significativa en la distribución de probabilidad entre el momento anterior y posterior a la administración de la propuesta convencional. Dicho de otra forma, que la competencia literaria de los alumnos del grupo de control, aunque haya variado, no lo ha hecho significativamente.

Para poder confirmar estos resultados realizamos también una prueba paramétrica, la prueba T, nuevamente para muestras relacionadas. En la tabla 49 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 49

*Prueba T entre los pretest y los postest de Literatura del grupo de control*

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilat)
		Media	Desv. típica	Error típ. de la media	95% Intervalo de conf. para la dif. Inferior Superior				
Par 1	Métrica y rima_pre – Métrica y rima_pos	-,97750	1,72790	,49880	-2,07536	,12036	-1,960	11	,076
Par 2	Temática_pre – Temática_pos	-,57083	1,61112	,46509	-1,59449	,45283	-1,227	11	,245
Par 3	Retórica_pre - Retórica_pos	-,14917	1,11191	,32098	-,85564	,55730	-,465	11	,651
Par 4	Total_pre - Total_post	-,68417	1,41268	,40781	-1,58174	,21341	-1,678	11	,122

Una vez analizada la diferencia de los valores de los pretest y los postest del grupo de control, comprobamos al igual que sucedía en la prueba no paramétrica que el valor de significancia es mayor que 0,05 por lo que debemos retener la hipótesis nula ( $H_0$ ) y descartar la ( $H_1$ ), es decir, asumir que los resultados de los estudiantes del grupo de control no cambiaron significativamente entre el pretest y el postest. Al igual que sucedía en la prueba no paramétrica, solo la variable general *Métrica y rima* se acerca a este índice.

### 26.2.3.2 Comparativa entre los pretest y postest del grupo experimental

Igual que hemos hecho con el grupo de control, vamos a analizar la variación del rendimiento de los alumnos del grupo experimental en la categoría *Literatura* entre los pretest y los postest, es decir antes y después de someter a los alumnos a la propuesta didáctica alternativa. Empezamos por presentar los estadísticos del grupo en cada una de las pruebas, lo que nos permitirá ver en números absolutos la variación de los resultados (véase la tabla 50).

Tabla 50

*Estadísticos del grupo experimental en los pretest y los postest de Literatura*

	Momento	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>Métrica y rima</b>	Pretest	15	3,6100	,66531	,17178
	Postest	15	6,5420	1,47073	,37974
<b>Temática</b>	Pretest	15	4,9047	,35484	,09162
	Postest	15	7,0787	1,13991	,29432
<b>Retórica</b>	Pretest	15	3,3920	,49099	,12677
	Postest	15	5,3313	1,48717	,38399
<b>Total</b>	Pretest	15	4,3067	,29832	,07703
	Postest	15	6,5300	1,20457	,31102

Según se aprecia, la variación de las medias entre los pretest y los postest del grupo experimental es muy superior a la que teníamos en el grupo de control. Mientras que en ese caso los valores aumentaban entre una décima y media y algo menos de un punto –entre el 1,5% y el 10%–; la oscilación aquí va desde los dos puntos de la *Temática* y la *Retórica*, a los casi tres de la *Métrica y rima*, es decir, entre un 20% y un 30%. La media del valor total de la categoría *Literatura*, que se calcula con la suma de las 72 variables específicas, aumenta más de 2,2 puntos, es decir más de un 22%. Este incremento no coincide con la media de las tres variables generales, ya que estas últimas se calculan con la media de las variables intermedias, que a su vez incluyen en cada caso por un número distinto de variables específicas.

Al igual que ocurría en el grupo de control, vemos que tanto los valores de la desviación típica como del error típico de la media de los pretest son inferiores a los de los postest, lo que supone una menor dispersión de los valores y un mayor grado de estabilidad en los primeros, algo achacable a la extrapolación de los resultados realizada entre los alumnos.

A continuación representamos esta evolución de los valores del grupo experimental entre los pretest y los postest mediante un diagrama de cajas (véase figura 37).



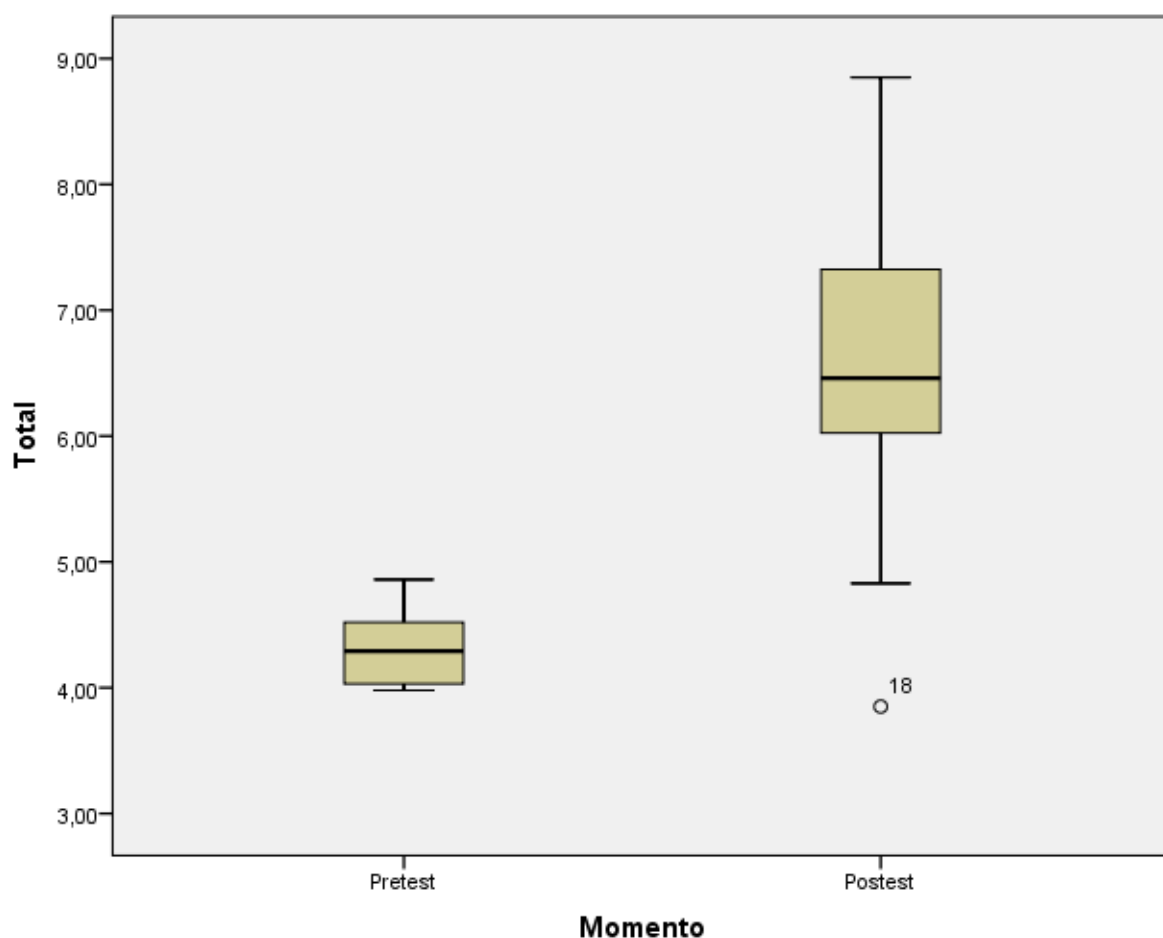


Figura 37. Diagrama de cajas del grupo experimental de pretest y postest de *Literatura*.

En este gráfico comprobamos una gran variación en los valores de la caja, que pasan de estar entre el cuatro y el cuatro y medio en el caso de los pretest a estar entre el seis y el siete y medio en el de los postest. Los bigotes nos muestran también que los valores mayores están muy por encima en los postest que en los pretest, pasando del cinco al nueve, mientras que la diferencia es menor entre los valores más bajos, donde la diferencia es de solo punto, pasando del cuatro de los pretest al cinco de los postest, incluyendo en este último caso un valor atípico por debajo del cuatro. Esto muestra la existencia de algún alumno que quedó descolgado en el grupo experimental. La diferencia de amplitud o rango entre ambas pruebas puede deberse al número inferior de casos de referencia de los pretest, por lo que no incidiremos en ello.

Para comparar las medias del grupo experimental en las variables generales entre el pretest y el postest las presentamos mediante un diagrama de barras (véase figura 38).

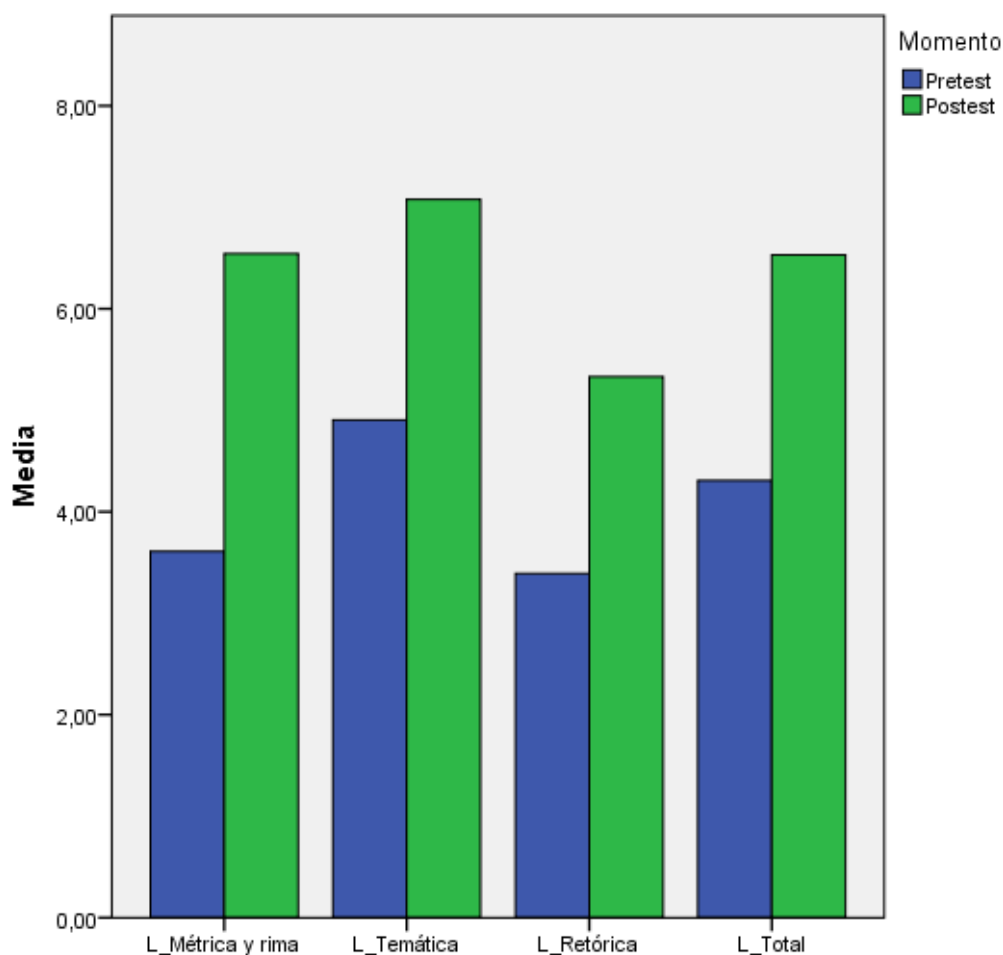


Figura 38. Gráfico de barras de la evolución de *Literatura* del grupo experimental.

Si nos fijamos en la gráfica, corroboramos que todas las medias de las variables generales se incrementan en una proporción sustancial (entre el 20% y el 30%), que es muy superior a lo que lo hacían en el grupo de control.

Al igual que hicimos con el grupo de control, concluimos el análisis de la evolución de la competencia literaria del grupo experimental comprobando si la variación de los valores entre los pretest y los postest puede considerarse significativa. Para ello formulamos una hipótesis nula ( $H_0$ ), según la cual la competencia literaria de los alumnos del grupo experimental no

habría variado significativamente después de administrar la propuesta convencional, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), por la cual la competencia literaria del grupo experimental sería significativamente diferente después de administrar la propuesta alternativa.

Realizamos también pruebas no paramétricas y paramétricas de muestras relacionadas, ya que al igual que en el caso anterior estamos comparando resultados del mismo grupo realizadas antes y después de administrar la propuesta didáctica. En ambos casos usamos también un intervalo de confianza del 95% y comenzamos de nuevo por la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon. En la tabla 51 se muestra el resumen de la prueba de hipótesis.

Tabla 51

*Prueba de Wilcoxon entre pretest y posttest de Literatura del grupo experimental*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>N</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La mediana de las diferencias entre Métrica y rima_pre y Métrica y rima_pos es igual a 0.	12	,001	Rechazar la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre Temática_pre y Temática_pos es igual a 0.	12	,001	Rechazar la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre Retórica_pre y Retórica_pos es igual a 0.	12	,001	Rechazar la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre Total_pre y Total_pos es igual a 0.	12	,001	Rechazar la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

A diferencia de lo que sucedía con el grupo de control, el nivel de significancia es muy inferior a 0,05 en todos los casos, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula y a aceptar la alternativa, es decir que hay una diferencia significativa en la distribución de probabilidad entre el momento anterior y posterior a la administración de la propuesta alternativa, lo que quiere decir que hay diferencias respecto a la tendencia central de las poblaciones y a las sumas de los rangos, por lo que existe una diferencia estadísticamente significativa, sea direccional o no.

Al igual que hemos hecho con el grupo de control, complementamos los resultados anteriores con la prueba T para muestras relacionadas, ya que en este caso de nuevo las dos muestras pertenecen al mismo grupo, el experimental. En la tabla 52 se presentan los resultados obtenidos:

Tabla 52

*Prueba T entre los pretest y los postest de Literatura del grupo experimental*

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bil.)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de conf. para la dif. Inferior Superior				
<b>Par 1</b>	<b>Métrica y rima_pre – Métrica y rima_pos</b>	-2,93200	1,52731	,39435	-3,77780	-2,08620	-7,435	14	,000
<b>Par 2</b>	<b>Temática_pre – Temática_pos</b>	-2,17400	,99920	,25799	-2,72734	-1,62066	-8,427	14	,000
<b>Par 3</b>	<b>Retórica_pre - Retórica_pos</b>	-1,93933	1,42913	,36900	-2,73076	-1,14791	-5,256	14	,000
<b>Par 4</b>	<b>Total_pre - Total_post</b>	-2,22333	1,09171	,28188	-2,82790	-1,61877	-7,888	14	,000

Al igual que con la prueba no paramétrica precedente comprobamos que el valor de significancia es muy inferior a 0,05 –de hecho en todos los casos aparecen los tres decimales a cero–, por lo que debemos descartar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la alternativa ( $H_1$ ), es decir, que los resultados de los estudiantes del grupo experimental cambiaron significativamente entre los pretest y los postest. Corroboramos por tanto que la competencia literaria de los alumnos del grupo experimental sí ha variado significativamente tras la administración de la propuesta didáctica alternativa, a diferencia de lo que había sucedido con el grupo de control, en el que las variaciones, aunque las hubo, no fueron estadísticamente significativas.

### 26.2.3.3 Comparativa intergrupala de la diferencia pretest-postest

Para concluir calculamos la diferencia de los valores de *Literatura* entre los pretest y los postest que se dan en cada uno de los grupos –restando los valores obtenidos en los primeros a los segundos– para compararlas entre sí (intergrupala). De esta forma, confrontamos la evolución que se da en el grupo experimental tras administrarse la propuesta alternativa frente a la del grupo de control una vez administrada la propuesta convencional y contrastamos si la distribución de la diferencia es homogénea entre ambos casos o significativamente diferente.

Empezamos por presentar los estadísticos de estas diferencias (\_dif) en cada grupo, al igual que hemos hecho anteriormente con los valores absolutos de cada test (véase la tabla 53).

Tabla 53

*Estadísticos de la diferencia entre los pretest y postest de Literatura por grupos*

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>Métrica y rima_dif</b>	Control	12	1,1242	1,75676	,50713
	Experimental	15	2,9307	1,52810	,39455
<b>Temática_dif</b>	Control	12	,5683	1,60705	,46392
	Experimental	15	2,1740	1,00148	,25858
<b>Retórica_dif</b>	Control	12	,1492	1,11240	,32112
	Experimental	15	1,9527	1,43294	,36998
<b>Total_dif</b>	Control	12	,6858	1,41289	,40787
	Experimental	15	2,2333	1,09865	,28367

En esta primera tabla comprobamos que la diferencia entre los pretest y los postest es positiva en todos los casos, y que el incremento es superior en el grupo experimental tanto en las tres variables como en el total. De media, el grupo experimental mejoró los resultados una media de 2,23 puntos, es decir un 22,3%, frente a los 0,69 puntos de incremento que se registró en el grupo de control, el 6,9%; de modo que la diferencia en la evolución de los resultados entre un grupo y otro situó en torno al 15,4%.

La evolución de los resultados fue mejor en el grupo experimental en todas las variables generales: en la *Métrica y rima* fue de 1,8 puntos (2,93 frente a 1,12 frente), en la *Temática* de 1,6 (2,17 frente a 0,57) y en la *Retórica* de 1,8 (1,94 frente a 0,15). La media de la diferencia por bloques es ligeramente superior a la del total debido a que esta última es la media de los valores de todas las variables específicas, mientras que cada variable general e intermedia está compuesta por un número distinto de variables específicas. La desviación típica, por su parte, se sitúa en todos los casos entre 1 y 1,8, siendo de media cuatro décimas superior en el grupo de control, lo que muestra una mayor irregularidad. El error típico de la media tampoco tiene una gran diferencia, situándose una décima por debajo en el experimental.

Pasamos a comparar la media de la diferencia en las variables generales de los pretest y postest de ambos grupos mediante un diagrama de barras (véase figura 39).

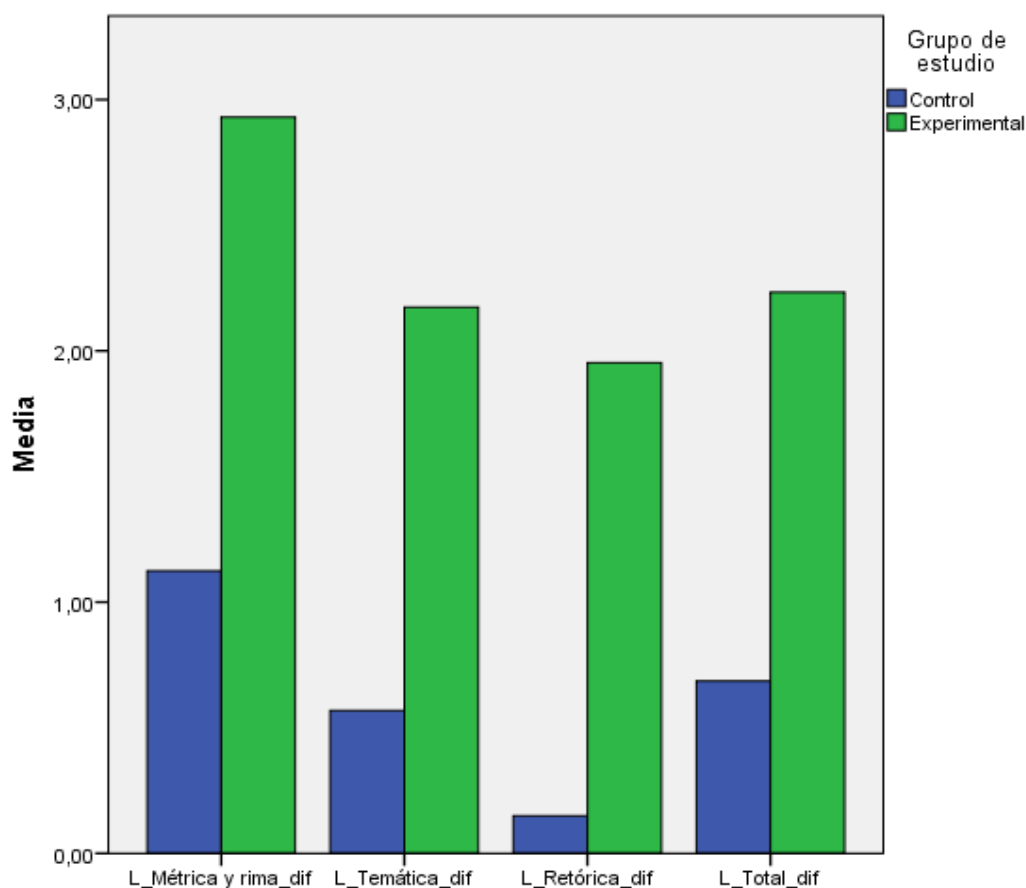


Figura 39. Gráfico de barras de la diferencia pretest-postest en *Literatura* por grupos.

En este gráfico podemos comprobar visualmente que los valores de todas las variables generales mejoran entre los pretest y los posttest, si bien lo hacen de una forma mucho más acentuada en el grupo experimental.

Aunque esta diferencia es evidente a primera vista, para contrastar que la diferencia en la evolución los resultados entre ambos grupos es significativa vamos a realizar también pruebas paramétricas y no paramétricas. La cuestión que nos hacemos en este caso coincide aproximadamente con la primera hipótesis de acción central que nos planteamos, es decir si se produjo una diferencia significativa en la evolución de la competencia literaria de ambos grupos una vez administrada la variable convencional al grupo de control y la variable alternativa al grupo experimental.

La formulamos mediante una hipótesis nula ( $H_0$ ), según la cual la variación entre los pretest y los posttest de la competencia literaria de los alumnos del grupo de control y del experimental habría sido homogénea, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), por la cual se habría producido una diferencia significativa en la evolución de ambos grupos que podría atribuirse, una vez controladas todas las demás variables intervinientes –como hemos hecho a lo largo de la investigación acción– a los efectos de la variable independiente.

Para contrastar estas hipótesis las sometemos de nuevo a dos tipos diferentes de pruebas, una no paramétrica y otra paramétrica, con el objeto de aumentar la confiabilidad y la validez de los resultados y compensar así el escaso número de individuos de la muestra. Para resolverlo tenemos que fijarnos una vez más en los valores de la significación de estas pruebas, de forma que si son mayores de 0,05 retenemos la hipótesis nula y si son menores la rechazamos. Tampoco hay que olvidar que además de estas pruebas cuantitativas, también usamos otras técnicas cualitativas que luego analizaremos para poder triangular los datos obtenidos en ambos tipos de pruebas siguiendo un método mixto.

Comenzamos por una prueba no paramétrica aplicada a muestras independientes –ya que en este caso comparamos dos grupos diferentes entre sí–, concretamente la prueba U de Mann-Whitney, que se considera la versión no paramétrica de la prueba T de Student. En la tabla 54 se presenta el resumen de la prueba de hipótesis.

Tabla 54

*Prueba U de Mann-Whitney de la evolución entre pretest y posttest de Literatura*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La distribución de Métrica y rima_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,00063 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Temática_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	0,0074 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Retórica_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	9,34E-4 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de Total_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio	0,0102 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

<sup>1</sup> Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Tal como vemos en el cuadro de resumen de la prueba de hipótesis, el valor de la significación del total está muy por debajo de 0,05, mientras que el valor de las tres variables generales se encuentran todavía más alejadas de este nivel de significancia. Tenemos que rechazar por tanto las hipótesis nulas ( $H_0$ ), que suponía que la variación entre los pretest y los posttest había sido homogénea entre ambos grupos, y retener en cambio las hipótesis alternativas ( $H_1$ ), es decir, que la evolución de los valores del grupo de control y el grupo experimental tras la administración de la propuesta didáctica convencional y de mejora es significativamente diferente.

Para concluir realizamos la prueba paramétrica denominada prueba T para muestras independientes para corroborar la hipótesis (véase la tabla 55) y enriquecer el análisis.



Tabla 55

*Prueba T de la diferencia entre los pretest y los postest de Literatura*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilat.	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la dif.	
									Inferior	Superior
<b>Métrica y rima_dif</b>	Varianzas iguales	,96	,334	-2,857	25	,008	-1,80650	,63233	-3,10880	-,50420
	Varianzas no iguales			-2,812	22,011	,010	-1,80650	,64254	-3,13901	-,47399
<b>Temática_dif</b>	Varianzas iguales	3,4	,076	-3,182	25	,004	-1,60567	,50468	-2,64507	-,56626
	Varianzas no iguales			-3,023	17,565	,007	-1,60567	,53111	-2,72348	-,48785
<b>Retórica_dif</b>	Varianzas iguales	,15	,701	-3,577	25	,001	-1,80350	,50413	-2,84178	-,76522
	Varianzas no iguales			-3,681	24,989	,001	-1,80350	,48991	-2,81250	-,79450
<b>Total_dif</b>	Varianzas iguales	1,1	,301	-3,205	25	,004	-1,54750	,48285	-2,54195	-,55305
	Varianzas no iguales			-3,115	20,455	,005	-1,54750	,49681	-2,58236	-,51264

En primer lugar comprobamos que el valor de significancia de la prueba de Levene está por encima de 0,05 en todos los casos, por lo que asumimos varianzas iguales. A continuación, nos fijamos en el valor de significancia de esta prueba, que se sitúa claramente por debajo del 0,05, lo que nos lleva a rechazar de nuevo las hipótesis nulas y a corroborar las hipótesis alternativas, es decir que ha habido una evolución significativamente distinta de los resultados entre el grupo de control y el grupo experimental.

Concluimos por tanto que la evolución de la competencia literaria en los alumnos que siguieron la propuesta alternativa fue significativamente mejor que la de los que siguieron la propuesta convencional, algo coherente con los datos anteriores, que demostraron que la mejora de los resultados de este grupo había sido muy superior a la del grupo de control, y con la confirmación de la primera hipótesis central planteada..

### 26.3 Análisis de los datos cuantitativos de la categoría *Motivación*

Al igual que las variables de la categoría *Literatura*, también controlamos las variables de la categoría *Motivación* antes y después de la administración de la variable independiente – es decir de la propuesta didáctica convencional, en el caso del grupo de control, y de la propuesta didáctica alternativa, en el grupo experimental– mediante la realización de los pretest y postest motivacionales descritos con anterioridad (que pueden consultarse en el anexo XIII), lo que nos permitió controlar y comparar la evolución de ambos grupos.

Para ello partimos de dos escalas de motivación, por un lado de la *Motivación situacional* desarrollada por Guay, Vallerand y Blanchard (2000), y validada en su versión española para contextos educativos por Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009), referida a la materia de literatura española en el caso de los pretest y a las propuestas didácticas administradas en los postest; y por otro de la *Motivación educativa*, desarrollada por Vallerand, Blais, Brièrey Pelletier (1989) y traducida y validada en español para la educación secundaria por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y Suárez (2010), dirigida al sistema educativo en su conjunto, que tomamos como referencia de control para compensar en su caso la afección de factores educativos ajenos a la materia.

Al igual que con la competencia literaria, el primer paso consistió en la elaboración de una matriz de los datos, que puede consultarse en los anexos XV y XVI. De esta forma, cada fila de la matriz corresponde a una variable, cada una de las columnas a un caso y cada celda al valor de la intersección de ambas. En nuestra investigación los casos o unidades de análisis vienen determinados por los 27 alumnos, divididos en dos grupos, el grupo de control y el grupo experimental; mientras que las variables que representamos en esta matriz corresponden a la categoría *Motivación*, las cuales se agrupan a su vez en distintos grupos, o variables intermedias, y escalas o variables generales. Por último, en las celdas recogemos tanto los valores de las variables específicas como la media de los grupos de variables (variables

intermedias), en las que vamos a centrar el análisis. Estas representan distintas dimensiones del continuo de la autodeterminación, según la definen Deci y Ryan en su teoría de la autodeterminación (TAD) (del inglés *self-determination theory*), que postula “que la conducta puede estar amotivada, extrínsecamente motivada o intrínsecamente motivada” (citado en Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010, p. 90).

Antes de iniciar el análisis vamos a recordar brevemente las distintas dimensiones o grados de este continuo, que hemos conceptualizado y traducido en variables intermedias, porque resulta relevante para el análisis y la interpretación de los datos.

Según los autores que han validado estas dos escalas, la *Aмотivación* o indefensión aprendida –con la que la asimilan– se define por la falta de motivación, la percepción de incompetencia e incapacidad para actuar, la ausencia de intención o de control, la escasa o nula valoración de la tarea o la falta de expectativas y creencias.

En cuanto a la *Motivación externa* (ME) se define por estar dirigida a un fin y no partir de la propia actividad, ya sea administrada por terceros o por el propio sujeto. Tal y como recuerdan estos mismos autores, Deci y Ryan dividen la ME en su teoría de la autodeterminación (TAD) en cuatro dimensiones continuas: *Regulación externa*, *Introyectada*, *Identificada* e *Integrada*, también denominadas las tres últimas: *Introyección*, *Identificación* e *Integración*. En la primera el objetivo es obtener recompensas o evitar castigos, en la segunda evitar la culpa o la ansiedad o realzar su ego u orgullo, en la tercera hay un compromiso personal porque el individuo percibe la actividad como una elección personal y en la última la considera congruente con sus valores y necesidades.

Por último, en la *Motivación intrínseca* (MI), el individuo encuentra la motivación en la propia actividad de forma natural, por lo que no precisa de refuerzos externos, ni administrados por parte de terceros ni siquiera por sí mismo. En el caso de la escala educativa, estos autores dividen la MI en tres tipos, partiendo de una clasificación anterior:

Vallerand et al. (1992) consideran la MI como un constructo multidimensional donde se distinguen tres tipos: la MI al conocimiento que se relaciona con conceptos como curiosidad o motivación para aprender; la MI al logro, definida como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel; y la MI a las experiencias estimulantes que tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad. (Núñez, Martín-Albo, Navarro y Suárez, 2010, p. 90)

Volviendo a los test, los reactivos se valoraron con una puntuación ordinal de escala Likert entre 1 y 7, teniendo en cuenta que 1 es “no se corresponde en absoluto con mi situación”, 4 “se corresponde medianamente” y 7 “se corresponde totalmente”. No obstante, como trabajamos con las medias de las variables intermedias contamos con valores de razón con un rango de 6, donde el valor mínimo es 1 y el valor máximo 7. Cada variable intermedia está formada por cuatro indicadores o variables específicas –salvo en dos casos en los que los autores de la validación de la versión española recomendaron la eliminación de uno de estos–, de modo que el valor de cada variable intermedia es la media de las variables específicas que la integran. En el caso de la categoría motivacional no tiene sentido trabajar con las variables generales, es decir, la media de cada uno de las dos escalas, ya que al tratarse de un continuo los valores de unas dimensiones se contrarrestan con los de las otras, como sucede claramente en el caso de la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca*.

Al igual que con la categoría literaria, la matriz, tratamiento, análisis y gráficos de los datos de la variable de la categoría *Motivación* lo realizamos en el programa de estadística SPSS® Statistics 20, de IBM®, los cuales presentamos a continuación de una forma gradual empezando por los pretest, siguiendo por los posttest y terminando con el análisis de la evolución de estos.

### 26.3.1 Análisis de los resultados de los pretest

En este caso vamos a trabajar de forma separada las dos escalas de motivación: la *Motivación situacional*, vinculada a las propuestas didácticas de la asignatura de Literatura española –que es la que más nos interesa– y la *Motivación educativa*, vinculada al sistema educativo en general.

En primer lugar presentamos de forma conjunta los resultados obtenidos en los pretest en cada una de las dos escalas para comprobar si ambas se distribuyen de forma normal. Pasaremos después a analizar los datos de cada uno de los grupos (intragrupal) y terminaremos comparándolos entre sí (intergrupar). A diferencia de lo que sucedió con la categoría *Literatura*, en la de *Motivación* expusimos en los pretest a todos los alumnos a la totalidad de los reactivos, ya que al tratarse de cuestiones cerradas con una escala Likert se reduce el efecto recuerdo pretest-postest y se pueden contestar todas ellas en unos minutos.

#### 26.3.1.1 Pruebas de normalidad de ambos grupos como una sola muestra

Empezamos por calcular los estadísticos descriptivos de la media de todos los alumnos de cada grupo por cada una de las variables en las dos escalas. Para cada una de las escalas se incluye primero el número de casos, y a continuación los estadísticos descriptivos de tendencia central, como la media, la mediana y la moda; estadísticos de dispersión, como la desviación típica y varianza; y estadísticos de forma, como la asimetría y la curtosis, además del rango entre los valores mínimos y máximos y los percentiles.

En primer lugar presentamos los estadísticos de la escala de *Motivación situacional* (véase la tabla 56), que en el caso de los pretest se dirigió de una forma genérica a la materia de *Literatura española*, en la que se enmarcaron posteriormente las propuestas didácticas diferenciadas.

Tabla 56

*Estadísticos globales de los pretest para Motivación situacional*

	S_Amotivación_ pre	S_Regulación externa_pre	S_Regulación identificada_pre	S_Motivación intrínseca_pre
<b>N</b>	27	27	27	27
<b>Media</b>	2,7222	4,5185	4,4204	4,1481
<b>Mediana</b>	2,7500	5,0000	4,3300	4,2500
<b>Moda</b>	2,25 <sup>a</sup>	5,33	4,00	3,00
<b>Desv. típ.</b>	1,17942	1,63075	1,17801	1,27524
<b>Varianza</b>	1,391	2,659	1,388	1,626
<b>Asimetría</b>	-,101	-,305	,220	,019
<b>Curtosis</b>	-1,387	-,936	-,829	-,773
<b>Rango</b>	3,50	5,33	4,00	4,75
<b>Mínimo</b>	1,00	1,67	2,67	1,75
<b>Máximo</b>	4,50	7,00	6,67	6,50
<b>Percentiles</b>				
<b>25</b>	1,5000	3,0000	3,6700	3,0000
<b>50</b>	2,7500	5,0000	4,3300	4,2500
<b>75</b>	3,7500	5,6700	5,3300	5,0000

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Y a continuación hacemos lo mismo para las variables de la escala de *Motivación educativa* (véase la tabla 57).

Tabla 57

*Estadísticos globales de los pretest para Motivación educativa*

	E_Amot ivación_ pre	E_R. externa_ pre	E_R. introyect ada_pre	E_R. identifica da_pre	E_M. I. al conocimiento _pre	E_M. I. al logro_pre	E_M. I. a la experiencia _pre
<b>N</b>	27	27	27	27	27	27	27
<b>Media</b>	2,2870	5,2500	4,5278	5,2870	5,1759	4,5278	4,0370
<b>Mediana</b>	2,5000	5,5000	4,5000	5,5000	4,7500	4,2500	4,0000
<b>Moda</b>	2,50	6,75	4,50	5,50	4,75	3,75 <sup>a</sup>	3,50 <sup>a</sup>
<b>Desv. típ.</b>	,98962	1,43781	1,00320	1,08021	1,23999	1,17124	1,10876
<b>Varianza</b>	,979	2,067	1,006	1,167	1,538	1,372	1,229
<b>Asimetría</b>	,360	-,544	-,848	-,579	-,177	,588	,448
<b>Curtosis</b>	-,509	-,928	2,205	-,876	-,501	-,304	,009
<b>Rango</b>	3,50	4,75	4,75	3,50	4,75	4,50	4,00
<b>Mínimo</b>	1,00	2,25	1,50	3,25	2,25	2,50	2,25

<b>Máximo</b>		4,50	7,00	6,25	6,75	7,00	7,00	6,25
<b>Percentiles</b>	25	1,2500	4,0000	4,0000	4,0000	4,2500	3,7500	3,5000
	50	2,5000	5,5000	4,5000	5,5000	4,7500	4,2500	4,0000
	75	3,0000	6,7500	5,2500	6,0000	6,2500	5,2500	4,5000

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En ambas escalas, observamos que la *Amotivación* cuenta con medias más bajas (en el entorno de 2,5 puntos) que el resto de grados de motivación o autodeterminación, como la *Regulación externa* (que se sitúa alrededor de los 5 en el primero y de los 5,5 en el segundo) y el de *Regulación identificada* en ambos casos (en torno al 4,3 en la escala *situacional* y del 5,3 en la *educativa*). En el caso de la *Motivación intrínseca* los valores se sitúan entre los 4 y los 5, aunque la escala *educativa* se desglosa en tres: la *Motivación intrínseca al conocimiento, al logro y a la experiencia*. Estos datos revelan una *Amotivación* media de partida en ambas escalas más baja que en las otras tres dimensiones, aunque no muy distante en ninguno de los casos del valor medio, que es el 4. Los valores son ligeramente más acusados en la escala relativa a la materia que a la media del resto, aunque en ambos casos podríamos considerarlos propios de una motivación intermedia.

Los datos nos permiten descartar la distribución normal perfecta en todos los casos, dado que en ningún caso coinciden la media, la mediana y la moda, por lo que pasamos a fijarnos en el resto de valores. La desviación típica se sitúa en torno a un punto, salvo en el caso de la *Regulación externa* que es algo mayor, situándose por encima del resto tanto en las escala *situacional* (1,63), como en la *educativa* (1,43). Es pues, en este caso donde se produce una mayor dispersión de los valores.

Respecto a la asimetría, vemos que algunos de los valores son negativos (la mitad aproximadamente en la escala *situacional* y la mayoría en la *educativa*), lo que supone en estos casos que la media es menor que la moda; mientras que otros son positivos, lo que indica que la media es mayor que la moda. En general, los datos se encuentran próximos a cero, por lo que

existe una considerable simetría de los valores, siendo la *Regulación introyectada* la que presenta una mayor asimetría.

Por último, la curtosis nos permite calcular el nivel de apuntamiento de la distribución. En la mayoría de las variables intermedias de las dos escalas tenemos valores negativos, lo que significa que el apuntamiento es menor que el de la curva normal, es decir, que la curva es más plana, lo que se denomina platicúrtica; mientras que contamos con dos valores positivos en la escala *educativa*, el de la *Regulación introyectada* y el de la *Motivación intrínseca a la experiencia*, lo que implica que el grado de apuntamiento es superior a la curva normal típica, por lo que se trata de una distribución leptocúrtica. Pese a estas diferencias, salvo en el caso de la *Regulación introyectada*, los valores están próximos a cero, por lo que el grado de apuntamiento es similar al de la distribución normal típica, lo que se denomina distribución mesocúrtica, y que supone que hay una distribución bastante homogénea de los valores.

Si nos fijamos en el rango, que es la distancia entre los valores extremos, vemos que los valores oscilan entre 3,5 y 5,33 según la variable, una fluctuación considerable teniendo en cuenta que el rango máximo posible es de 6 puntos –los que van desde el 1 al 7–. Los percentiles  $P_{25}$ ,  $P_{50}$  y  $P_{75}$ , que coinciden con cuartiles  $Q_1$ ,  $Q_2$  y  $Q_3$ , nos permiten conocer cómo se distribuyen los valores de los alumnos una vez ordenados estos de menor a mayor. La proximidad de los valores en las diferentes variables, con la excepción de la *Amotivación*, apunta a una clara proporcionalidad en la distribución de los resultados.

A continuación vamos a comprobar si los resultados de los pretest se distribuyen de forma normal en el conjunto de los dos grupos realizando para ello la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra (véase la tabla 58). Para comprobar si los datos de las variables generales y de su conjunto se distribuyen de forma normal planteamos una hipótesis nula ( $H_0$ ) para cada variable, que supondría que sus valores se distribuyen normalmente y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), en el caso contrario. Para resolverlo nos fijamos en el valor de la significación asintótica



bilateral de cada variable: si es menor de 0,05, rechazamos la hipótesis nula y nos quedamos con la alternativa, mientras que si es mayor, como sucede de forma holgada en todas las variables, la retenemos. Consideramos por tanto que los valores de todas las variables se distribuyen de forma normal para el conjunto de los alumnos.

Tabla 58

*Prueba de normalidad de los pretest de Motivación global (Kolmogorov-Smirnov)*

	N	Parámetros normales <sup>a,b</sup>		Diferencias más extremas			Z de Kolmogorov-Smirnov	Sig. asintót. bilateral
		Media	Desv. típica	Absoluta	Positiva	Negativa		
<b>S_Amotivación_pre</b>	27	2,7222	1,17942	,142	,116	-,142	,736	,651
<b>S_Regulación externa_pre</b>	27	4,5185	1,63075	,172	,094	-,172	,892	,404
<b>S_Regulación identificada_pre</b>	27	4,4204	1,17801	,121	,121	-,069	,628	,825
<b>S_Motivación intrínseca_pre</b>	27	4,1481	1,27524	,112	,112	-,087	,584	,885
<b>E_Amotivación_pre</b>	27	2,2870	,98962	,141	,112	-,141	,731	,659
<b>E_Regulación externa_pre</b>	27	5,2500	1,43781	,130	,112	-,130	,674	,755
<b>E_Regulación introyectada_pre</b>	27	4,5278	1,00320	,145	,088	-,145	,753	,621
<b>E_Regulación identificada_pre</b>	27	5,2870	1,08021	,208	,143	-,208	1,080	,194
<b>E_M. intrínseca al conocimiento_pre</b>	27	5,1759	1,23999	,153	,153	-,140	,795	,553
<b>E_M. intrínseca al logro_pre</b>	27	4,5278	1,17124	,165	,165	-,081	,860	,450
<b>E_M. intrínseca a la experiencia_pre</b>	27	4,0370	1,10876	,128	,128	-,092	,663	,772

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

### 26.3.1.2 Pruebas de normalidad intragrupal

A continuación comprobamos si existe una distribución normal también en cada uno de los dos grupos (intragrupal). Para ello optamos, como hicimos con la categoría *Literatura*, por la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para cada una de las variables, que está considerada como la más potente para muestra inferiores a 30 sujetos, que es lo que sucede de forma clara si consideramos los dos grupos por separado.

Para comprobar si los valores de esta escala se distribuyen de forma normal planteamos una hipótesis nula ( $H_0$ ) por cada variable intermedia y grupo, que supondría que sus valores se distribuyen normalmente; y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que admitiría lo contrario. Para resolverlo nos fijamos en el valor de la significación de cada variable: si es mayor de 0,05 admitimos la hipótesis nula y si es menor la alternativa (véase la tabla 59).

Tabla 59

*Pruebas de normalidad de los pretest para M. Situacional por grupos*

	Grupo de estudio	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
<b>S_Amotivación_pre</b>	Control	,902	12	,171
	Experimental	,926	15	,238
<b>S_Regulación externa_pre</b>	Control	,932	12	,397
	Experimental	,947	15	,472
<b>S_Regulación identificada_pre</b>	Control	,926	12	,338
	Experimental	,962	15	,732
<b>S_Motivación intrínseca_pre</b>	Control	,948	12	,614
	Experimental	,980	15	,970
<b>E_Amotivación_pre</b>	Control	,932	12	,406
	Experimental	,906	15	,117
<b>E_Regulación externa_pre</b>	Control	,891	12	,121
	Experimental	,888	15	,063
<b>E_Regulación introyectada_pre</b>	Control	,838	12	,027
	Experimental	,948	15	,487
	Control	,917	12	,263

<b>E_Regulación identificada_pre</b>	Experimental	,891	15	,068
	Control	,968	12	,887
<b>E_M. intrínseca al conocimiento_pre</b>	Experimental	,907	15	,120
	Control	,930	12	,375
<b>E_M. intrínseca al logro_pre</b>	Experimental	,935	15	,321
	Control	,927	12	,346
<b>E_M. intrínseca a la experiencia_pre</b>	Experimental	,842	15	,013

El valor de la significación es superior a 0,05 en la práctica totalidad de las variables, por lo que retenemos la hipótesis nula ( $H_0$ ) para todas estas, es decir, que los valores cuentan con una distribución normal en cada uno de los grupos. Las únicas dos excepciones, que se producen en la escala *educativa*, son los valores de la *Regulación introyectada* del grupo de control y los de la *Motivación intrínseca a la experiencia* del grupo experimental. En ambos casos debemos descartar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la alternativa ( $H_1$ ), es decir que no cuentan con una distribución normal. No obstante, estas excepciones no afectan a nuestro estudio ya que ambos se dan en la escala *educativa*, que es la escala secundaria que tomamos únicamente como referencia de control de la otra y porque además se dan, en el primer caso, en una variable que no tiene correspondencia en la escala *situacional* y, en el otro, en una sola de las tres dimensiones en las que se divide la *Motivación intrínseca* en esta escala.

A continuación presentamos el gráfico Q-Q de las variables intermedias de cada uno de los dos grupos para corroborar de una forma visual la normalidad de estas. Cuando esta se produce los puntos se distribuyen sobre la diagonal, mientras que se dispersan en el caso contrario (véanse figuras 40 a 47). Representamos únicamente las variables de la escala *Motivación situacional*, que son las que más nos interesan y en la que nos vamos a centrar posteriormente para controlar la afeción que tiene sobre estas la administración de las propuestas didácticas diferenciadas.

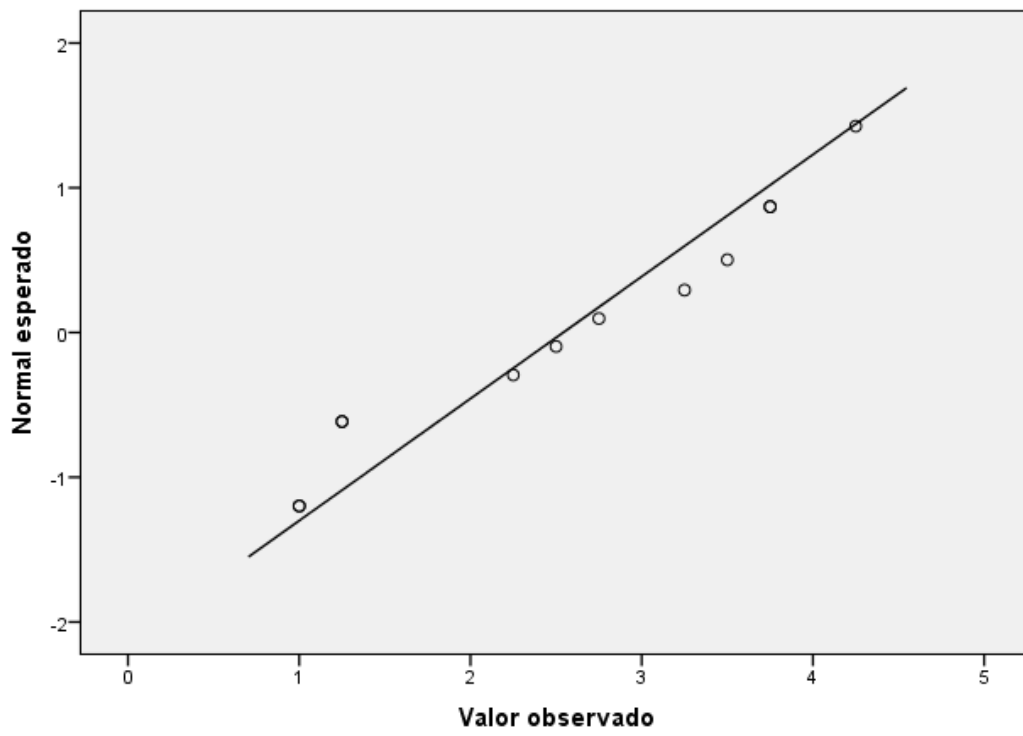


Figura 40. Gráfico Q-Q normal de la Amotivación del grupo de control.

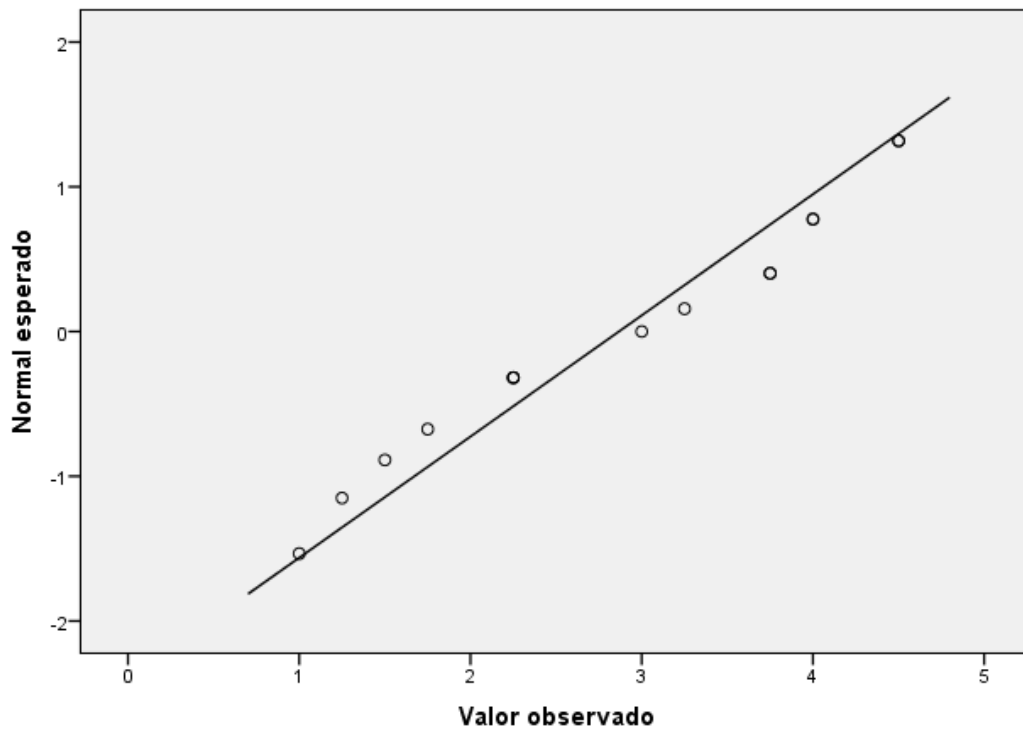


Figura 41. Gráfico Q-Q normal de la Amotivación del grupo experimental.

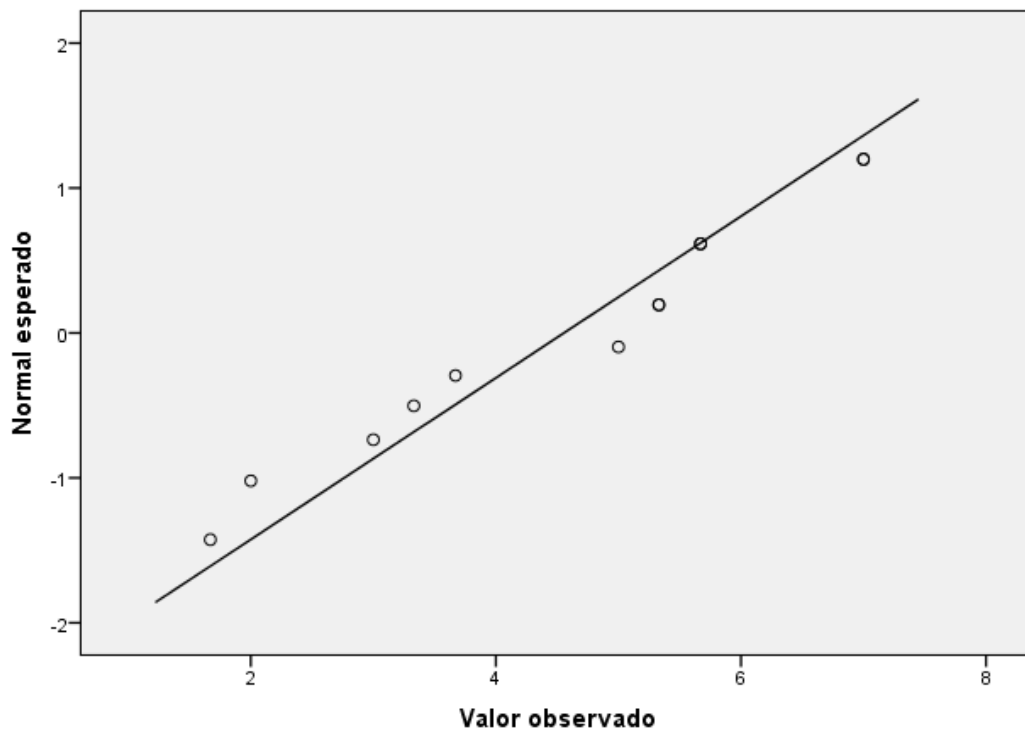


Figura 42. Gráfico Q-Q normal de la *Regulación externa* del grupo de control.

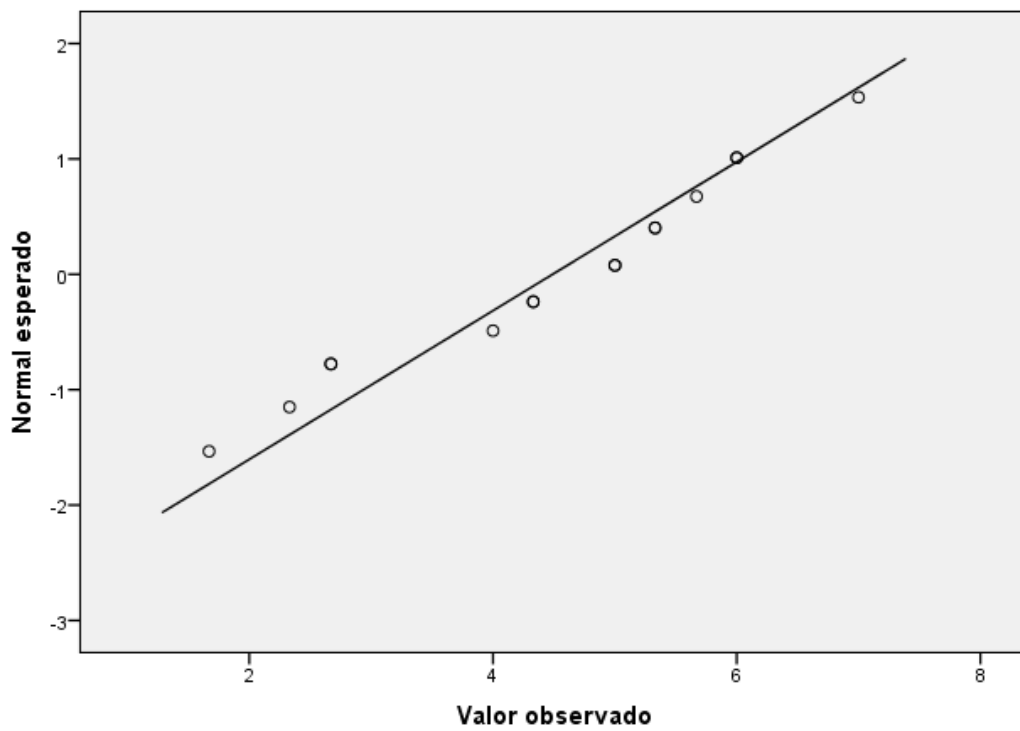


Figura 43. Gráfico Q-Q normal de la *Regulación externa* del grupo experimental.

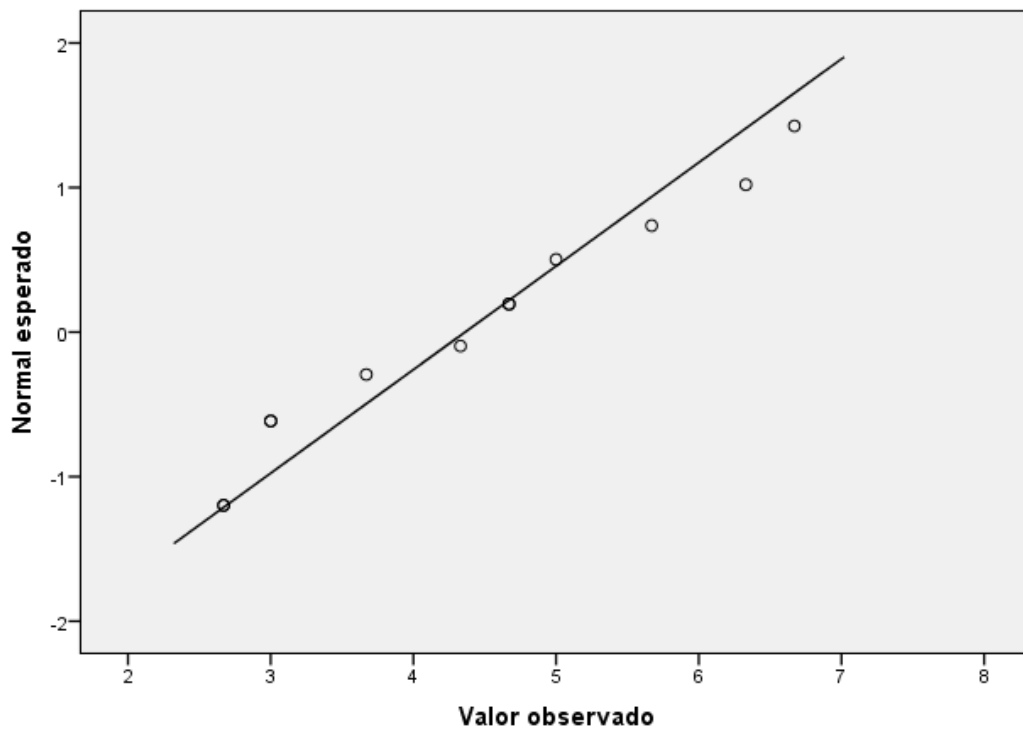


Figura 44. Gráfico Q-Q normal de la Regulación identificada del grupo de control.

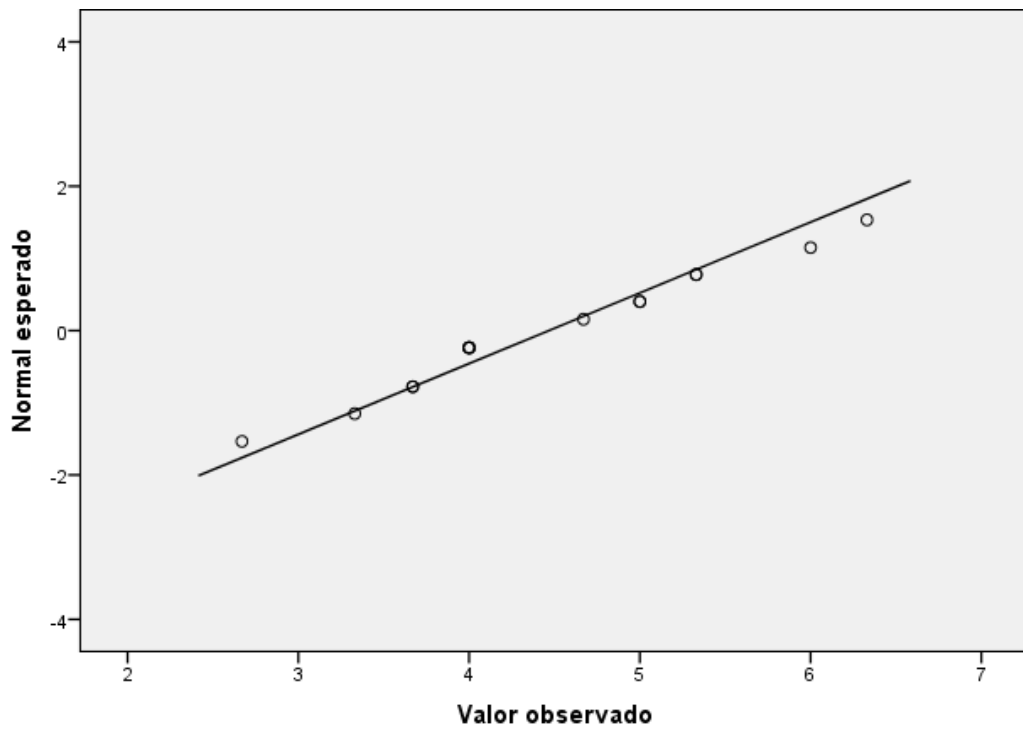


Figura 45. Gráfico Q-Q normal de la Regulación identificada del grupo experimental.

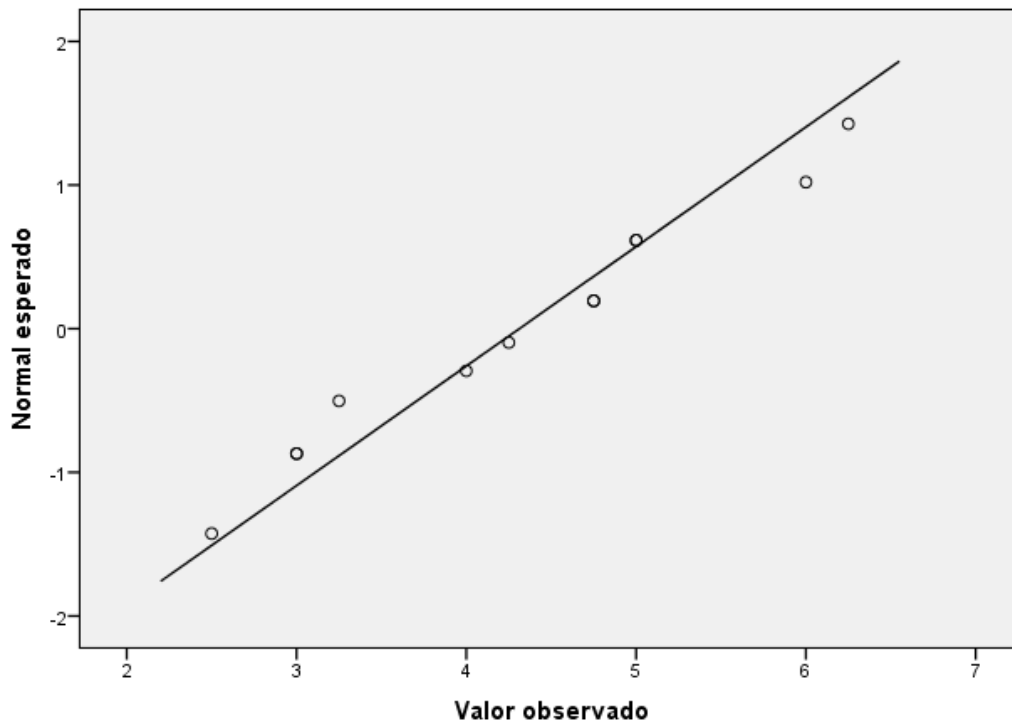


Figura 46. Gráfico Q-Q normal de la *Motivación intrínseca* del grupo de control.

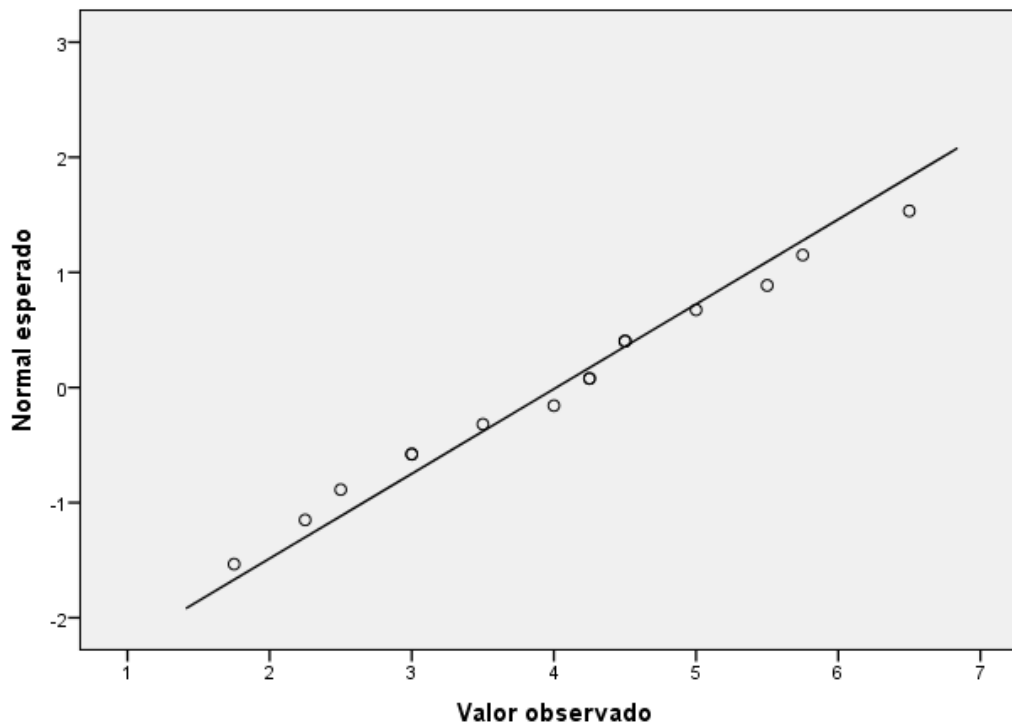


Figura 47. Gráfico Q-Q normal de la *Motivación intrínseca* del grupo experimental.

Los gráficos Q-Q normal de todas las variables de la escala *situacional* nos permiten ratificar el supuesto de normalidad, porque los valores observados se sitúan en todos ellos sobre la recta diagonal.

### 26.3.1.3 Comparativa intergrupala de los resultados

Para comprobar cómo se distribuyen los resultados de los pretest de forma comparativa entre ambos grupos (intergrupala) hemos empezado por calcular los estadísticos de cada uno de estos (véase la tabla 60).

Tabla 60

*Estadísticos de los pretest de Motivación por grupos*

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>S_Amotivación_pre</b>	Control	12	2,5417	1,18625	,34244
	Experimental	15	2,8667	1,19473	,30848
<b>S_Regulación externa_pre</b>	Control	12	4,5558	1,79380	,51783
	Experimental	15	4,4887	1,55192	,40070
<b>S_Regulación identificada_pre</b>	Control	12	4,3625	1,39555	,40286
	Experimental	15	4,4667	1,02066	,26353
<b>S_Motivación intrínseca_pre</b>	Control	12	4,3125	1,20192	,34696
	Experimental	15	4,0167	1,35774	,35057
<b>E_Amotivación_pre</b>	Control	12	2,3750	1,15059	,33215
	Experimental	15	2,2167	,87560	,22608
<b>E_Regulación externa_pre</b>	Control	12	5,2917	1,46098	,42175
	Experimental	15	5,2167	1,46953	,37943
<b>E_Regulación introyectada_pre</b>	Control	12	4,0833	,99049	,28593
	Experimental	15	4,8833	,89076	,22999
<b>E_Regulación identificada_pre</b>	Control	12	5,2083	1,01036	,29167
	Experimental	15	5,3500	1,16420	,30059
<b>E_M. intrínseca al conocimiento_pre</b>	Control	12	4,9375	1,33197	,38451
	Experimental	15	5,3667	1,17210	,30263
<b>E_M. intrínseca al logro_pre</b>	Control	12	4,1667	1,05169	,30360
	Experimental	15	4,8167	1,21548	,31383
<b>E_M. intrínseca a la experiencia_pre</b>	Control	12	3,7708	1,24068	,35815
	Experimental	15	4,2500	,98198	,25355



En esta primera tabla comprobamos algunas diferencias entre los valores de las variables intermedias de ambos grupos, especialmente en la escala de *Motivación situacional*, que es la referida a la asignatura de Literatura española. Así, la *Amotivación* previa es tres décimas mayor en el caso del grupo experimental (2,86 frente a 2,54), mientras que en la *Motivación intrínseca* la diferencia se da en sentido inverso, de modo que es el grupo de control el que alcanza una media superior, también de unas tres décimas (4,3 frente a 4,0). La diferencia se reduce en el caso de la *Regulación externa* y la *Regulación introyectada*, en los que la variación es de apenas una décima. Las diferencias son de signo contrario, aunque por lo general inferiores, en el caso de la *Motivación educativa*, salvo en el caso de las tres dimensiones de la motivación intrínseca, en el que las diferencias a favor del grupo experimental se sitúa alrededor del medio punto.

La desviación típica ronda el punto en la mayoría de las variables, salvo en el caso de la *Regulación externa*, en la que supera el punto y medio en ambos grupos en el caso de la escala *situacional*, y se sitúa algo por debajo de esta cifra en la escala *educativa*. Eso supone que hay una mayor dispersión de los resultados en esta dimensión, en la que la autodeterminación viene regulada por la obtención de recompensas y la elusión de castigos.

Para ilustrar la comparación presentamos un diagrama de cajas de cada una de las variables. El gráfico de la izquierda muestra la distribución de los valores del grupo de control y el de la derecha la del grupo experimental, teniendo en cuenta que las cajas contienen el 50% de los valores centrales entre los percentiles 25 y el 75 ( $P_{25}$  y  $P_{75}$ ), es decir, el primer y el tercer cuartil ( $Q_1$  y  $Q_2$ ) (véanse las figuras 48 a 51).

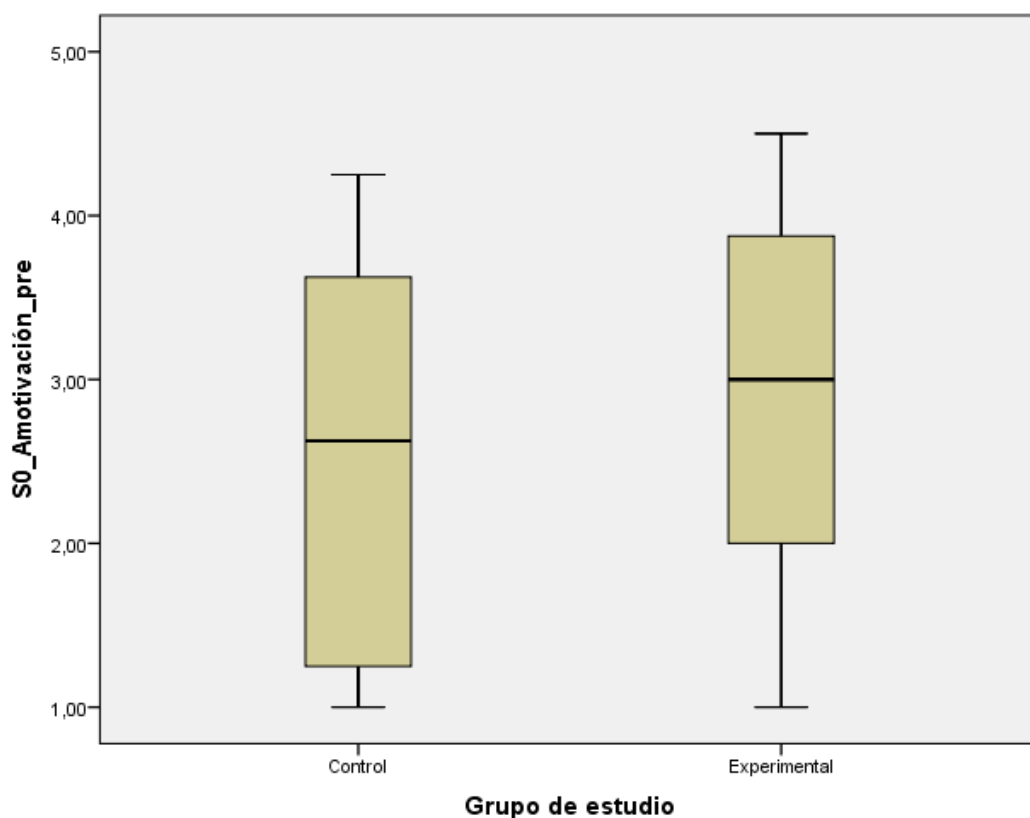


Figura 48. Diagrama de cajas de la Amotivación de ambos grupos en los pretest.

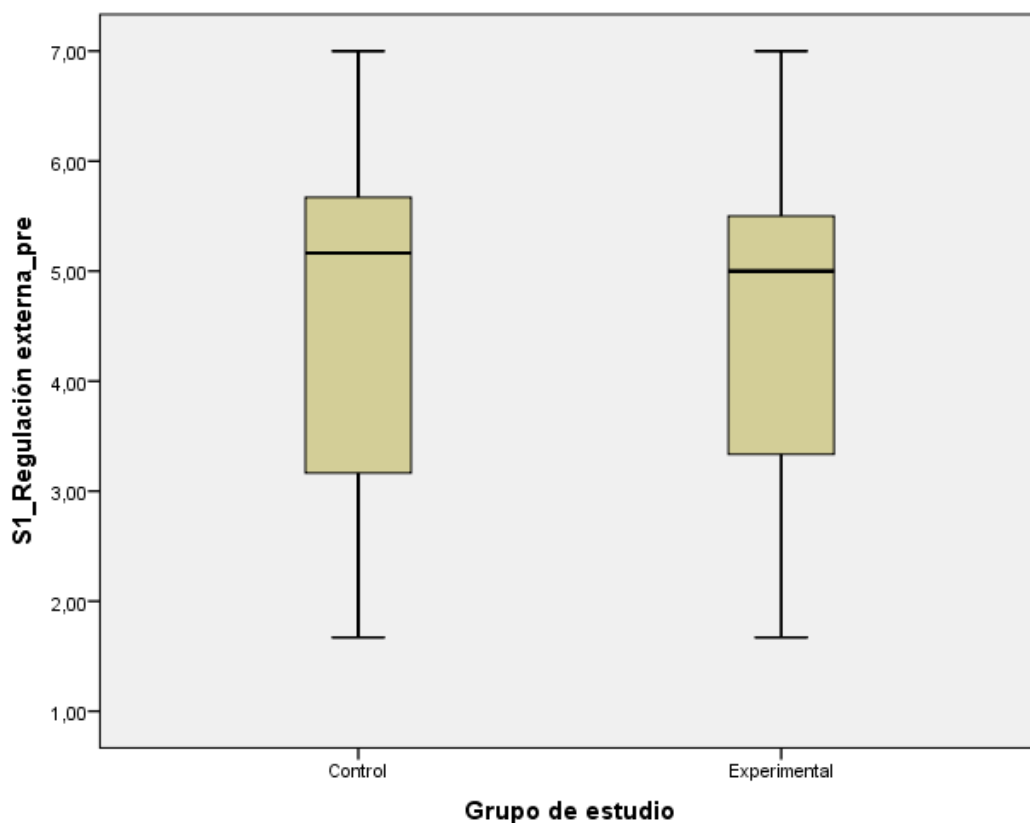


Figura 49. Diagrama de cajas de la Regulación externa de ambos grupos en los pretest.

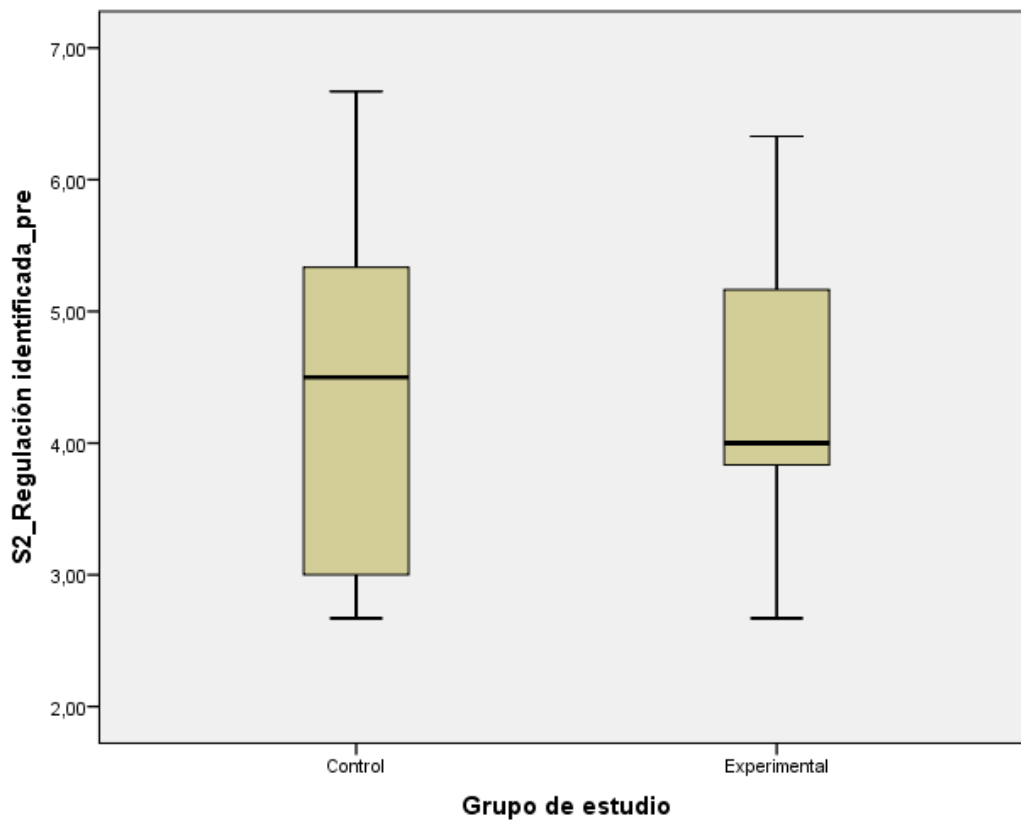


Figura 50. Diagrama de cajas de la *Regulación identificada* de ambos grupos en los pretest.

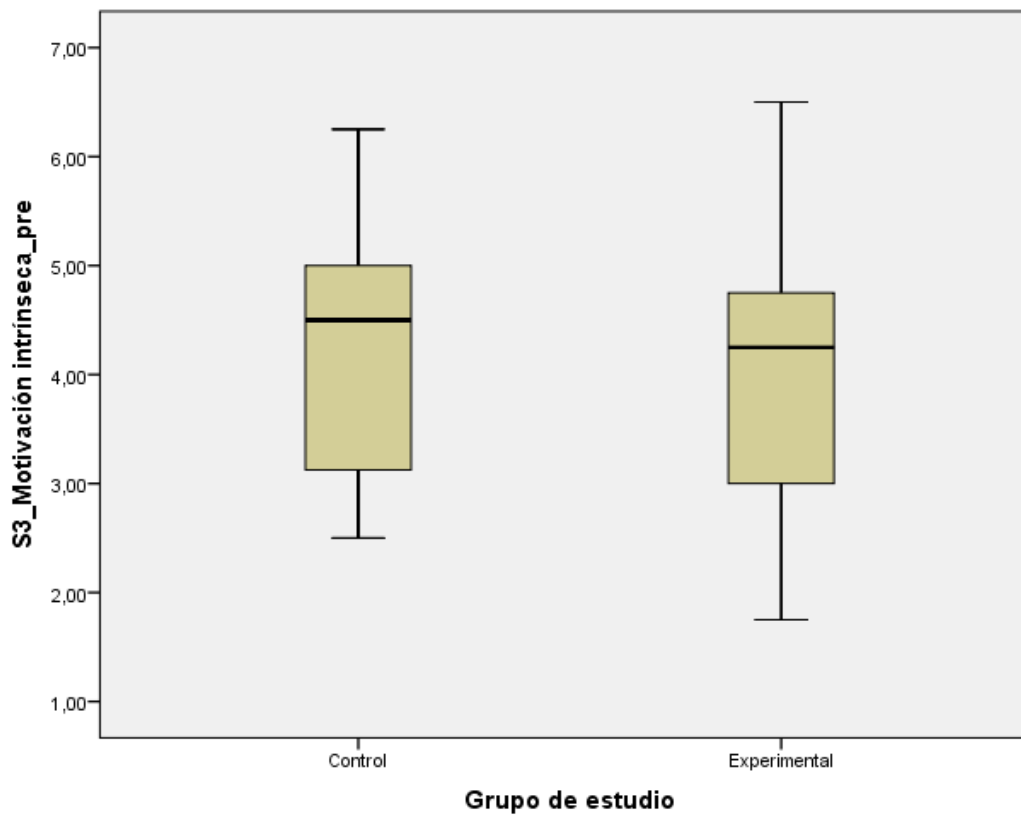


Figura 51. Diagrama de cajas de la *Motivación intrínseca* de ambos grupos en los pretest.

Empezando por la primera gráfica vemos que los alumnos del grupo experimental tienen una mayor *Amotivación* previa que los alumnos del grupo control, donde la diferencia es más pronunciada en la parte baja. Ambos grupos cuentan con valores bajos, pero mientras que en el grupo experimental el primer cuartil ( $Q_1$ ) se encuentra por encima del 2, en el caso del grupo de control este apenas rebasa el 1.

En el caso de la *Regulación externa*, tanto las medias como la distribución dentro de cada uno de los grupos son más homogéneas, de forma que la mediana se sitúa en el 5 y la mitad de los casos se encuentran entre el 3 y el 6. En cuanto a la *Regulación introyectada* –en la que se identifica la actividad como un compromiso personal–, la principal diferencia se da en el tamaño de las cajas, superior en el grupo de control, donde la mayoría de los valores se distribuyen entre el 3 y el 5,5, frente al grupo experimental, donde se agrupan entre el 4 y el 5.

Por último, en el caso de la *Motivación intrínseca*, que sería el opuesto al de la *Amotivación*, vemos que el bloque principal de los alumnos del grupo de control supera a los del grupo experimental, aunque ligeramente. Los bigotes inferiores de la caja nos indican que los alumnos menos motivados del grupo de control se encuentran claramente por encima que los compañeros del grupo experimental (sobre el 2,5 los primeros y por debajo de 2 estos últimos). Sin embargo, si nos fijamos en los bigotes superiores comprobamos que los valores superiores pertenecen al grupo experimental, de modo que este es el grupo con mayor dispersión al respecto. No obstante, las diferencias, al igual que en el resto de variables, no parecen importantes.

Por último, vamos a comparar mediante un diagrama de barras la media de los resultados de las variables intermedias, incluyendo en este caso los resultados de la escala *educativa* para poder compararlos con los de la escala *situacional* (véase la figura 52).

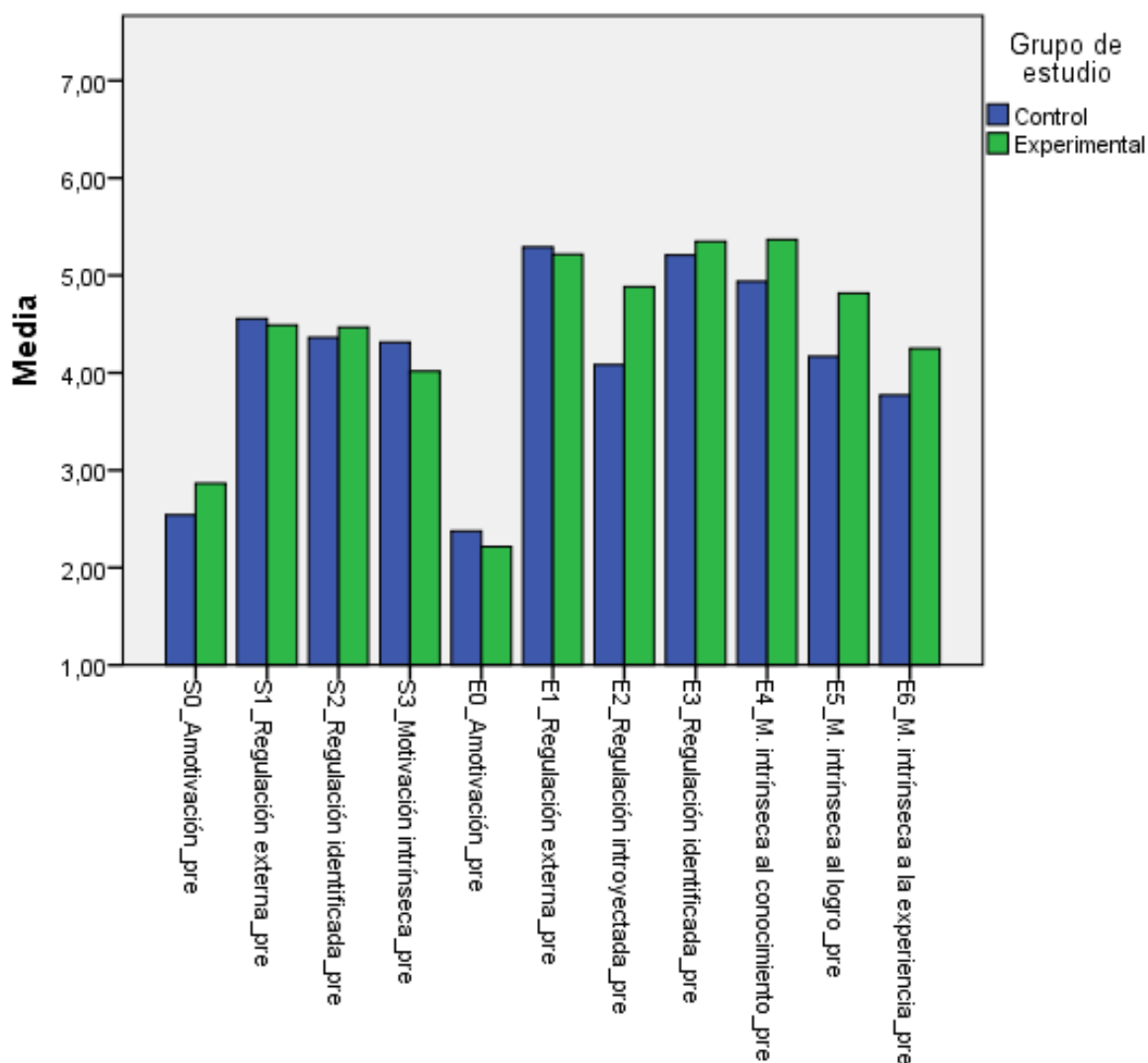


Figura 52. Gráfico de barras de las variables de Motivación de los pretest por grupos.

Este gráfico nos confirma la similitud y homogeneidad de los resultados de partida de ambos grupos aunque, como ya habíamos comentado, en la escala *situacional*, el grupo experimental refleja una ligera mayor *Amotivación* media ante la asignatura y una menor *Motivación intrínseca*. Estos datos contrastan con los de la escala *educativa*, donde es el grupo de control el que cuenta con una mayor *Amotivación* y el experimental el que tiene una mayor *Motivación intrínseca*. No hay que olvidar, en cualquier caso, que se trata de diferencias muy leves y que nuestro objetivo no es descubrir a qué se deben, porque estos datos sirven únicamente para controlar el punto de partida.

Las diferencias son aún menores en las dimensiones que quedan entre la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca*, de forma que el grupo de control queda levemente por encima del experimental en la *Regulación externa*, y por debajo en la *Regulación identificada*, una circunstancia que se da en ambos casos tanto en la escala *situacional* como la educativa. Por último, el grupo experimental supera al de control con una diferencia mayor en la *Regulación introyectada* de la escala *educativa*, una variable que no se ha calculado en la escala *situacional* por no encontrarse en la prueba de validación de esta.

Para comprobar si las diferencias de partida detectadas entre ambos grupos son significativas o si, por el contrario, podemos considerar a pesar de estas que ambas muestras son homogéneas, contrastamos los datos de partida en los pretest en ambos grupos mediante el uso de pruebas paramétricas y no paramétricas. Al igual que hemos hecho en la categoría literaria, como la distribución de las variables es normal pero contamos con una cantidad de sujetos pequeña realizamos ambas pruebas para comprobar si los resultados son similares. En ambos casos planteamos una misma hipótesis nula ( $H_0$ ), según la cual las dos muestras tienen una distribución homogénea de valores, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supone que la distribución varía entre un grupo y otro. Para comprobar cuál se cumple, consultamos el valor de la significación y si se encuentra por encima de 0,05 retenemos la hipótesis nula con un intervalo de confianza del 95%, mientras que si está por debajo la descartamos y nos quedamos con la alternativa.

Comenzamos por una prueba no paramétrica aplicada en este caso a muestras independientes porque los individuos de grupo de control son distintos a los del experimental, de modo que la distribución de los valores de uno no afecta a la del otro. Concretamente realizamos la prueba U de Mann-Whitney, que se considera la versión no paramétrica de la prueba T de Student. En la tabla 61 se presenta el resumen de la hipótesis.

Tabla 61

*Prueba U de Mann-Whitney para los pretest de Motivación*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La distribución de S_Amotivación_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,456 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de S_Regulación externa_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,867 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de S_Regulación identificada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,755 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de S_Motivación intrínseca_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,548 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Amotivación_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,905 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Regulación externa_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,792 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Regulación introyectada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,014 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de E_Regulación identificada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,581 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Motivación intrínseca al conocimiento_pre introyectada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,486 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Motivación intrínseca al logro_pre introyectada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,167 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Motivación intrínseca a la experiencia_pre introyectada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,456 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

<sup>1</sup> Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

Tal como vemos en el resumen de la prueba de hipótesis la significación para las variables intermedias se encuentra en todos los casos, salvo en uno, por encima de 0,05, de modo que retenemos en todos ellos la hipótesis nula, es decir, que ambas muestras tienen una distribución homogénea de valores. La única excepción es el de la *Regulación introyectada* de la escala *educativa*, que como ya hemos señalado antes no aparece en la escala *situacional*, que es la referida a nuestra materia, por lo que no afecta al control de nuestra investigación.

Para terminar, realizamos también la prueba T para muestras independientes, que es la equivalente paramétrica, dirigida a corroborar las mismas hipótesis (véase la tabla 62).

Tabla 62

*Prueba T de los pretest de Motivación entre los grupos*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. de bilat.	Error tí. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la dif.	Inferior
<b>S_Amotivación_pre</b>	Varianzas iguales	,041	,840	-,705	25	,488	-,32500	,46128	-1,27501	,62501
	Varianzas no iguales			-,705	23,788	,488	-,32500	,46090	-1,27669	,62669
<b>S_Regulación externa_pre</b>	Varianzas iguales	,644	,430	,104	25	,918	,06717	,64396	-1,25908	1,39342
	Varianzas no iguales			,103	21,937	,919	,06717	,65476	-1,29094	1,42527
<b>S_Regulación identificada_pre</b>	Varianzas iguales	1,437	,242	-,224	25	,824	-,10417	,46481	-1,06146	,85312
	Varianzas no iguales			-,216	19,607	,831	-,10417	,48140	-1,10964	,90131
<b>S_Motivación intrínseca_pre</b>	Varianzas iguales	,140	,711	,591	25	,560	,29583	,50019	-,73433	1,32600
	Varianzas no iguales			,600	24,699	,554	,29583	,49323	-,72063	1,31230
<b>E_Amotivación_pre</b>	Varianzas iguales	,743	,397	,406	25	,688	,15833	,38958	-,64403	,96069
	Varianzas no iguales			,394	20,154	,698	,15833	,40179	-,67937	,99604
<b>E_Regulación externa_pre</b>	Varianzas iguales	,121	,731	,132	25	,896	,07500	,56769	-1,09418	1,24418
	Varianzas no iguales			,132	23,775	,896	,07500	,56731	-1,09646	1,24646
<b>E_Regulación introyectada_pre</b>	Varianzas iguales	,017	,898	-2,207	25	,037	-,80000	,36249	-1,54656	-,05344
	Varianzas no iguales			-2,180	22,454	,040	-,80000	,36695	-1,56012	-,03988
<b>E_Regulación identificada_pre</b>	Varianzas iguales	,633	,434	-,333	25	,742	-,14167	,42571	-1,01842	,73509
	Varianzas no iguales			-,338	24,797	,738	-,14167	,41884	-1,00464	,72131
<b>E_M. intrínseca al conocimiento</b>	Varianzas iguales	,003	,956	-,890	25	,382	-,42917	,48218	-1,42223	,56389





### 26.3.2 Análisis de los resultados de los postest

Tras analizar los resultados de los pretest de *Motivación* pasamos a hacer lo propio con los postest. Empezamos por un análisis separado en los dos grupos (intragrupal) para comprobar si los resultados de cada variable se continúan distribuyendo también de forma homogénea en cada uno de los grupos tras la administración de las propuestas didácticas. Posteriormente veremos si la distribución comparativa de los valores entre ambos grupos (intergrupar) tiene diferencias significativas tras la administración de la variable independiente. En este caso los postest que se administraron fueron los mismos que los pretest, aunque vinculados ahora a la propuesta didáctica desarrollada durante las últimas cuarenta sesiones de la materia.

#### 26.3.2.1 Prueba de normalidad intragrupal

Igual que hicimos con los pretest, realizamos una prueba de normalidad para comprobar si valores de los postest de las variables intermedias se distribuyen de una forma normal en cada una de los grupos (intragrupal). Nos centramos en la escala *situacional* por ser la que se refiere a las propuestas didácticas administradas en la clase de Literatura española.

En este caso, al realizar la prueba de normalidad para cada uno de los grupos, en los que las muestras son inferiores, realizamos la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov –con la corrección de la significación de Lilliefors– y la prueba de Shapiro-Wilk (véase la tabla 63). Para comprobar si los valores de las variables se distribuyen de forma normal en cada grupo una vez administradas las propuestas didácticas –la convencional en el de control y la alternativa en el experimental–, planteamos una hipótesis nula ( $H_0$ ) para cada variable intermedia y grupo, que supondría que sus valores se distribuyen normalmente en cada grupo, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), que supondría que sus valores no se distribuyen normalmente. Para resolverlo nos fijamos en los valores de la significación y si son mayores de 0,05 admitimos las hipótesis nulas, mientras que si son menores las rechazamos.

Tabla 63

*Pruebas de normalidad de los posttest de Motivación en los dos grupos*

	Grupo de estudio	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
<b>S_Amotivación_pos</b>	Control	,207	12	,165	,890	12	,118
	Experimental	,219	15	,052	,790	15	,003
<b>S_Regulación externa_pos</b>	Control	,139	12	,200*	,940	12	,499
	Experimental	,122	15	,200*	,935	15	,320
<b>S_Regulación identificada_pos</b>	Control	,205	12	,175	,919	12	,280
	Experimental	,136	15	,200*	,959	15	,673
<b>S_Motivación intrínseca_pos</b>	Control	,182	12	,200*	,909	12	,206
	Experimental	,179	15	,200*	,974	15	,916

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

El valor de significación de todas las variables de los dos grupos, salvo una, superan de forma holgada el valor de significación 0,05 en ambas pruebas, por lo que admitimos para esos casos la hipótesis nula, es decir, que los valores de las variables se distribuyen de forma normal en cada uno de los grupos (no entre ambos). La excepción es en este caso la *Amotivación* del grupo experimental, para la que la significancia de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov –con la corrección de la significación de Lilliefors– se encuentra ligeramente por encima de 0,05, pero no así la prueba Shapiro-Wilk, que se encuentra por debajo, por lo que según esta prueba no podríamos asumir una distribución normal de esta variable tras la administración de la propuesta didáctica alternativa.

La anormalidad en la distribución en el grupo experimental se habría producido durante el transcurso de la propuesta didáctica, ya que la distribución de los valores de partida sí era normal –según comprobamos en los pretest–, por lo que cabe deducir que contamos con uno o varios casos que se han comportado de forma significativamente diferente al resto tras la aplicación de la variable independiente. Posteriormente lo veremos con más detalle.

### 26.3.2.2 Comparativa intergrupala de los resultados

Para comparar la distribución de los resultados de los posttest entre ambos grupos (intergrupales) empezamos por calcular los estadísticos de grupo (véase la tabla 64).

Tabla 64

*Estadísticos de los posttest de Motivación por grupos*

Estadísticos de grupo					
	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>S0_Amotivación_pos</b>	Control	12	2,2083	1,18625	,34244
	Experimental	15	1,5333	,68704	,17739
<b>S1_Regulación externa_pos</b>	Control	12	4,3608	1,93625	,55895
	Experimental	15	3,7560	1,38868	,35856
<b>S2_Regulación identificada_pos</b>	Control	12	5,0558	,88434	,25529
	Experimental	15	5,4447	,87816	,22674
<b>S3_Motivación intrínseca_pos</b>	Control	12	4,6458	,85585	,24706
	Experimental	15	5,6333	,66726	,17229
<b>E0_Amotivación_pos</b>	Control	12	2,0625	1,17804	,34007
	Experimental	15	1,7500	,82375	,21269
<b>E1_Regulación externa_pos</b>	Control	12	5,1458	1,77245	,51166
	Experimental	15	5,0667	1,24451	,32133
<b>E2_Regulación introyectada_pos</b>	Control	12	4,2083	1,05977	,30593
	Experimental	15	5,0833	,71755	,18527
<b>E3_Regulación identificada_pos</b>	Control	12	5,3333	1,61081	,46500
	Experimental	15	5,5333	,91059	,23511
<b>E4_M. intrínseca al conocimiento_pos</b>	Control	12	5,1875	1,14378	,33018
	Experimental	15	5,6333	,93478	,24136
<b>E5_M. intrínseca al logro_pos</b>	Control	12	4,4792	,89480	,25831
	Experimental	15	5,1833	1,13179	,29223
<b>E6_M. intrínseca a la experiencia_pos</b>	Control	12	4,0000	,74620	,21541
	Experimental	15	4,9833	1,16292	,30026

Al comparar las medias de las variables de la escala *situacional* de los dos grupos comprobamos que la diferencia ha aumentado ostensiblemente en algunos casos respecto a los pretest, especialmente en las dimensiones más extremas del continuo, como la *Amotivación* y

la *Motivación intrínseca* de la escala *situacional*, que se aproxima al punto de los seis que tiene el rango. En el primer caso el grupo experimental la ha visto reducida respecto a las referencias anteriores y al de control, mientras que en el segundo caso la ha visto incrementado. Respecto a las dos dimensiones intermedias la diferencia entre los dos grupos es inferior. Los valores del grupo de control de la *Regulación externa* superan en algo más de seis décimas a los del grupo experimental, mientras que en el caso de la *Regulación identificada* es este último el que supera al de control en algo menos de cuatro décimas.

Si nos fijamos en la escala *educativa* vemos que la diferencia entre los valores del grupo de control y experimental es más reducida, con algunas excepciones como la *Regulación introyectada*, en el que el grupo experimental supera en siete décimas al de control, y la subdimensión de la *Motivación intrínseca a la experiencia*, en el que lo hace en casi un punto.

La desviación típica se mantiene próxima en todos los casos al punto, con algunas excepciones por abajo, que se acercan a la mitad, y otras por encima, que casi lo duplican, pero sin llegar en ningún caso. El error típico de la media también se mantiene de forma general entre las dos y las cuatro décimas, lo que indica de momento una dispersión y un grado de estabilidad de los valores moderados en cada uno de los dos grupos.

A continuación representamos la distribución de los posttest del grupo de control y del grupo experimental mediante diagramas de cajas de los posttest (figuras 53 a 56), lo que nos permite confrontar visualmente la distribución de los resultados en cada grupo. La gráfica de la izquierda muestra la distribución del grupo de control y la de la derecha la del grupo experimental. Conviene recordar que las cajas contienen el 50% de los valores centrales una vez ordenados de menor a mayor –entre los percentiles 25 y el 75 ( $P_{25}$  y  $P_{75}$ ), o lo que es lo mismo, el primer y el tercer cuartil ( $Q_1$  y  $Q_3$ )–, mientras que el resto de los valores –hasta un 95%– vienen encuadrados en los bigotes.

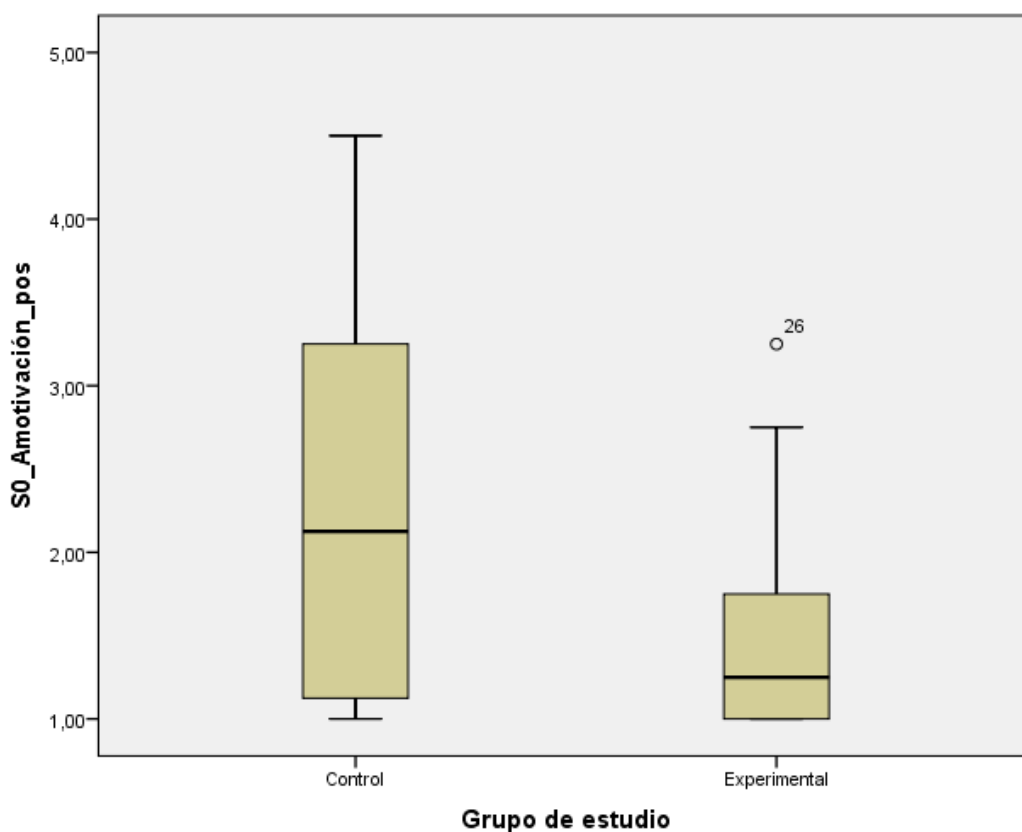


Figura 53. Diagrama de cajas de la Amotivación en los posttest por grupos.

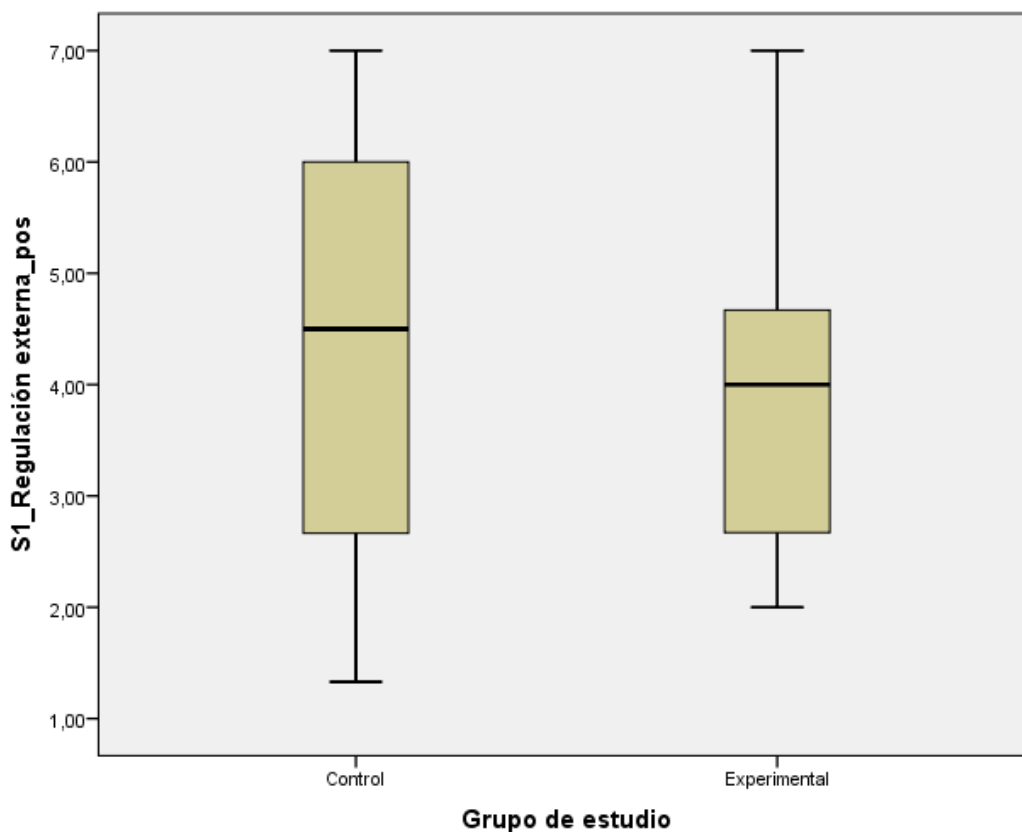


Figura 54. Diagrama de cajas de la Regulación externa en los posttest por grupos.

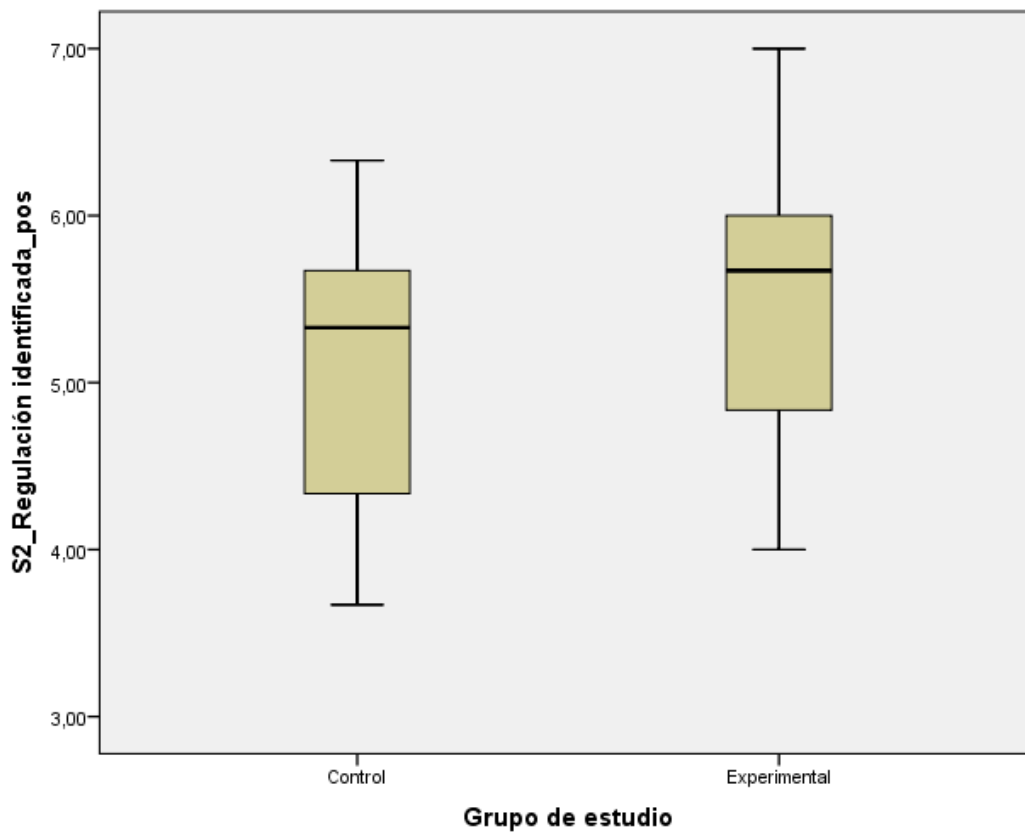


Figura 55. Diagrama de cajas de la *Regulación externa* en los posttest por grupos.

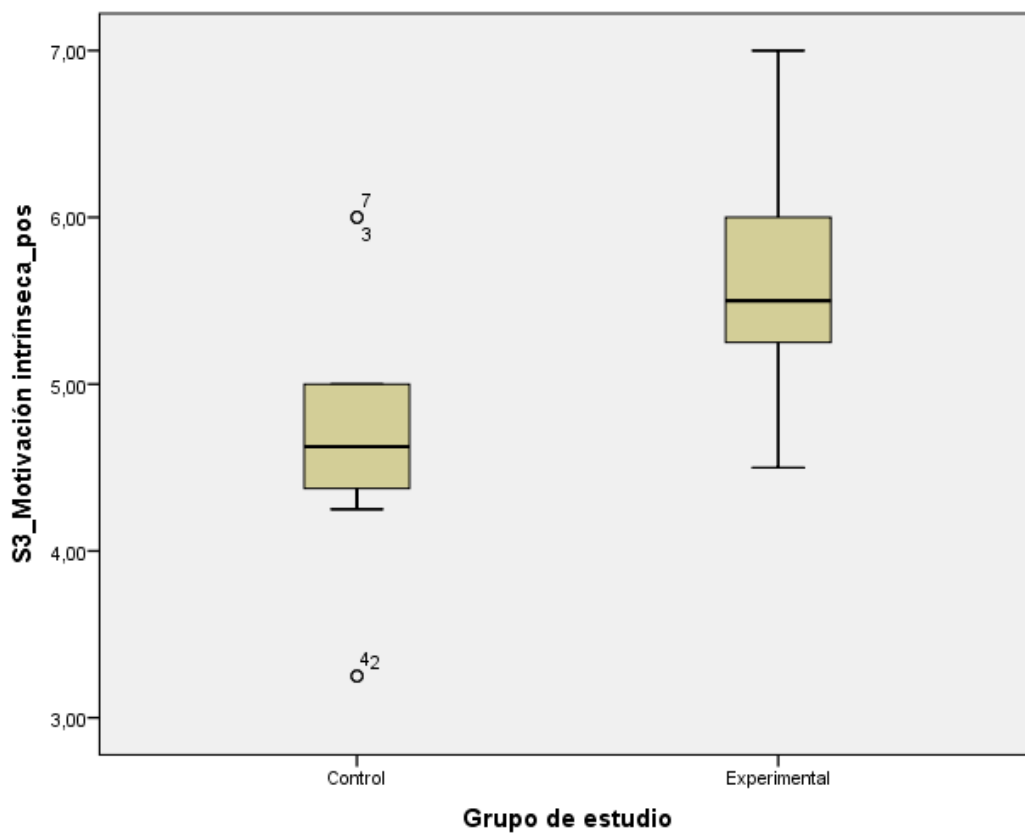


Figura 56. Diagrama de cajas de la *Motivación intrínseca* en los posttest por grupos.

Si nos fijamos en el primer diagrama de cajas, observamos que el bloque de los alumnos del grupo experimental se sitúa en valores bajos y muy bajos de *Amotivación situacional*, salvo algún valor atípico, lo que explica que no pudiéramos asumir una distribución homogénea de los valores según la prueba Shapiro-Wilk. Tanto es así, que el primer cuartil arranca en el valor mínimo, el 1. Sin embargo, en el grupo de control el conjunto de los alumnos se sitúan en valores medios de *Amotivación*.

En las dos gráficas siguientes la distribución es más homogénea, si bien en el grupo experimental encontramos valores más bajos de *Regulación externa* –dirigida a la obtención de recompensas o la evasión de castigos– que en el grupo de control y valores por el contrario más altos de *Regulación identificada* –que es aquella en la que el alumno asume la actividad como un compromiso personal–.

Por último, en el caso de la variable de *Motivación intrínseca* vemos que en el grupo experimental, tanto la caja como el resto de los valores se distribuyen muy por encima de los valores del grupo de control, mientras que en este último hay una serie de valores atípicos alejados de estos, tanto por arriba como por debajo. Esto quiere decir algunos alumnos del grupo de control se comportaron de una forma distinta a la media del grupo, unos porque experimentaron una autodeterminación superior a la media, y otros inferior.

Aunque luego nos centraremos en las diferencias entre los resultados de los pretest y los postest, si comparamos estas gráficas con las obtenidas en los grupos de control comprobamos que no sólo se han ampliado las diferencias en las variables extremas, sino que además se han invertido. Las diferencias de los valores de la *Amotivación* en los pretest eran menores y se daban a favor del grupo experimental, lo que suponía que estos estaban más amotivados respecto a la materia de Literatura española; mientras que en el caso de la *Motivación intrínseca*, los resultados favorecían entonces a los alumnos del grupo de control.



Los valores de la *Regulación externa* y de la *Regulación identificada*, en cambio, se han mantenido más estables. En el caso de la primera el grupo de control sigue siendo el que presenta valores más altos, aunque la diferencia se ha incrementado respecto a los valores previos; mientras que en el segundo los valores más altos siguen correspondiendo al grupo experimental, aunque también se ha incrementado levemente la diferencia, como veremos con más detalle posteriormente.

A continuación comparamos visualmente la media de todas estas variables mediante un diagramas de barras (véase la figura 57).

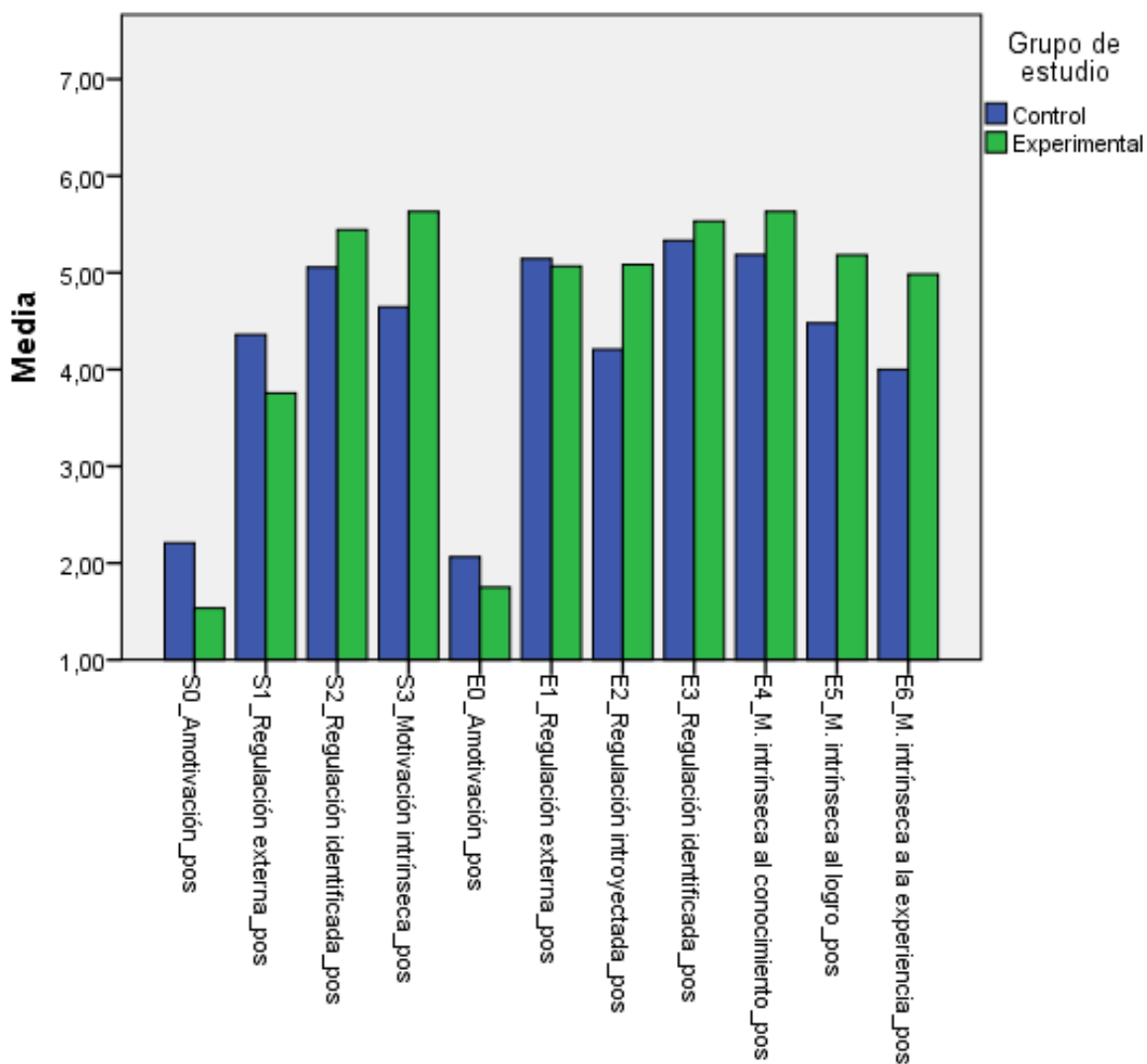


Figura 57. Gráfico de barras de las variables de *Motivación* de los posttest por grupos.

En este gráfico podemos corroborar a simple vista que los valores tras la administración de las propuestas didácticas diferenciadas ya no son tan homogéneos entre ambos grupos como sucedía con los valores de partida. Si nos fijamos en las cuatro primeras variables, que se corresponden con la escala *situacional*, observamos que el grupo de control tiene valores claramente superiores de *Amotivación* y *Regulación externa*; mientras que el grupo experimental le supera a este en las variables de la *Regulación identificada* y la *Motivación intrínseca*. Precisamente, los valores más extremos de esta escala, el de la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca*, se han invertido respecto a la misma gráfica de barras de los pretest.

En cuanto a las seis variables siguientes, que pertenecen a la escala *educativa*, vemos que mantienen la misma tendencia que en las cuatro variables controladas en la escala *situacional*, si bien las diferencias son menores. Además, si los comparamos con la misma gráfica de barras de los pretest comprobamos que en este caso no se han invertido los resultados y que se mantienen muy estables.

### 26.3.3 Análisis de la diferencia entre los pretest y los postest

Una vez analizados por separado los resultados de los pretest y los postest vamos a compararlos entre sí con el objetivo final de contestar a la segunda de las hipótesis de acción centrales que nos habíamos planteado: *Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones mejoran de media su motivación situacional más que los alumnos de la propuesta convencional*.

Para ello, al igual que hicimos con la categoría literaria, realizamos distintas comprobaciones complementarias. En primer lugar vamos a analizar por separado la evolución de los resultados de cada uno de los grupos para ver si los valores de las variables motivacionales controladas cambiaron de forma significativa una vez administrada su propuesta didáctica correspondiente: la convencional en el caso del grupo de control, y la alternativa en

el caso del grupo experimental. Posteriormente, comparamos las diferencias registradas entre los pretest y los posttest en los dos grupos para comprobar si la evolución fue similar en ambos casos o sí, por el contrario, fue significativamente diferente entre un grupo y el otro.

### 26.3.3.1 Comparativa entre los pretest y posttest del grupo de control

Para analizar la evolución de las variables controladas de *Motivación* en el grupo de control empezamos, al igual que hicimos con la categoría literaria, por presentar los estadísticos de grupo de los pretest y los posttest para poder comparar las medias antes y después de la administración de la propuesta didáctica convencional. Nos centramos para ello en la escala *situacional*, que es la que pretendemos contrastar (véase la tabla 65).

Tabla 65

*Estadísticos del grupo de control en los pretest y los posttest de Motivación*

	Momento	N	Media	Desviación típica	Error típica de la media
<b>S_Amotivación</b>	Pretest	12	2,5417	1,18625	,34244
	Posttest	12	2,2083	1,18625	,34244
<b>S_Regulación externa</b>	Pretest	12	4,5558	1,79380	,51783
	Posttest	12	4,3608	1,93625	,55895
<b>S_Regulación identificada</b>	Pretest	12	4,3625	1,39555	,40286
	Posttest	12	5,0558	,88434	,25529
<b>S_Motivación intrínseca</b>	Pretest	12	4,3125	1,20192	,34696
	Posttest	12	4,6458	,85585	,24706

En un primer análisis comprobamos que los valores de todas las variables del grupo de control se mantienen bastante estables entre los pretest y los posttest, con una variación mínima de algo más de dos décimas y una máxima de casi siete sobre un rango total de 6 puntos –entre el 1 y el 7, que marcaban el mínimo y el máximo de los test–; lo que supone que la variación se sitúa entre el 3,3% y el 11,5% del total. En el caso de la *Amotivación* se produce una bajada de

algo más de tres décimas, la misma cantidad que se incrementó la *Motivación intrínseca* de los alumnos. La *Regulación externa* es la que menos varía con apenas dos décimas, mientras que la *Regulación identificada* es la que sufre una mayor variación con casi siete décimas.

La desviación típica se mantiene bastante estable, siendo la misma en la primera variable, lo que supone que se mantiene la dispersión de los resultados en; aumentando dos décimas en la segunda, y aumentándose en torno a medio punto en las dos últimas, que cuentan con una mayor diferencia en la agrupación de los valores entre los pretest y los postest. Tampoco hay grandes variaciones en el error típico de la media en las dos primeras variables, que se sitúa en torno a las tres y las cinco décimas respectivamente, aunque se distancia algo más en las dos últimas, con una mayor estabilidad de los valores en los postest que en los pretest.

A continuación representamos la evolución de los resultados entre el pretest y el postest de cada una de las variables mediante diagramas de cajas (véanse las figuras 58 a 61).

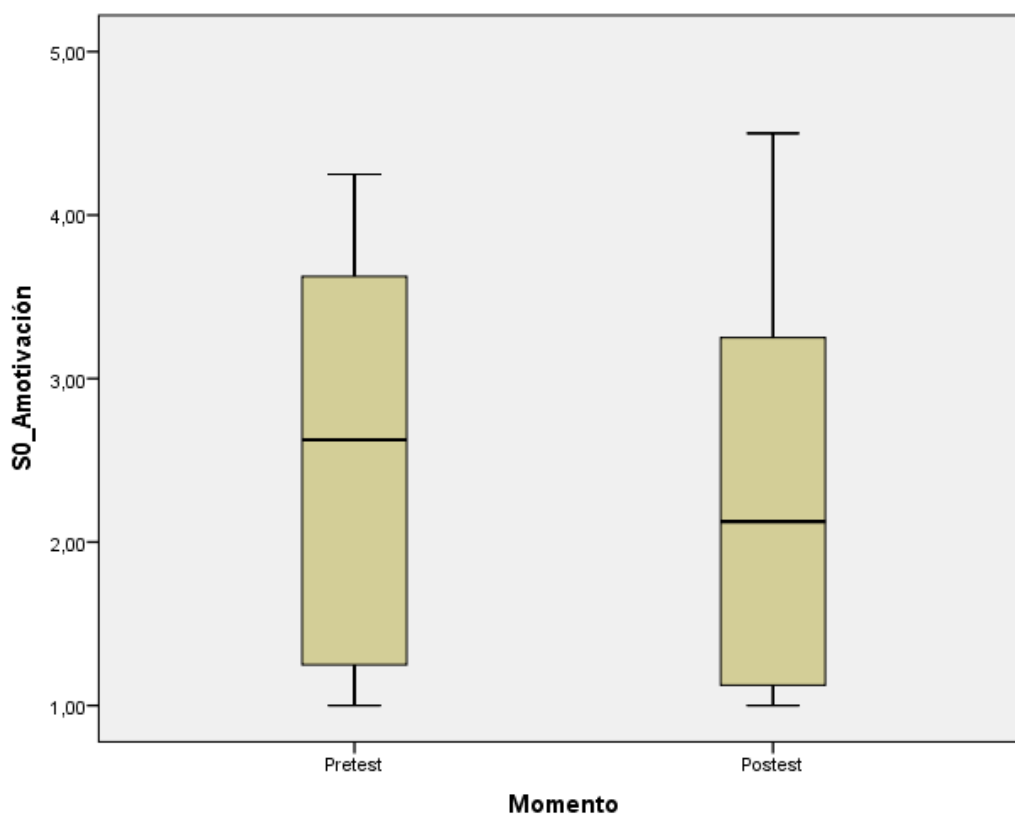


Figura 58. Diagrama de cajas de la *Amotivación* pretest-postest del grupo de control.

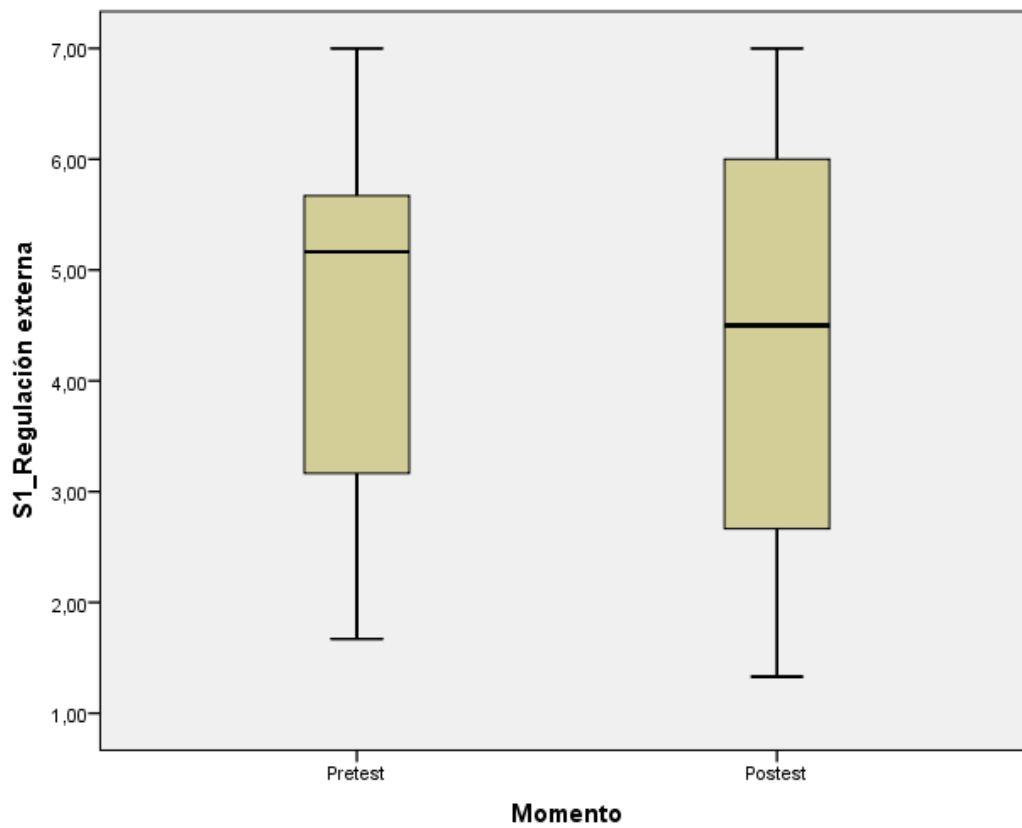


Figura 59. Diagrama de cajas de la *Regulación externa* pretest-posttest del grupo de control.

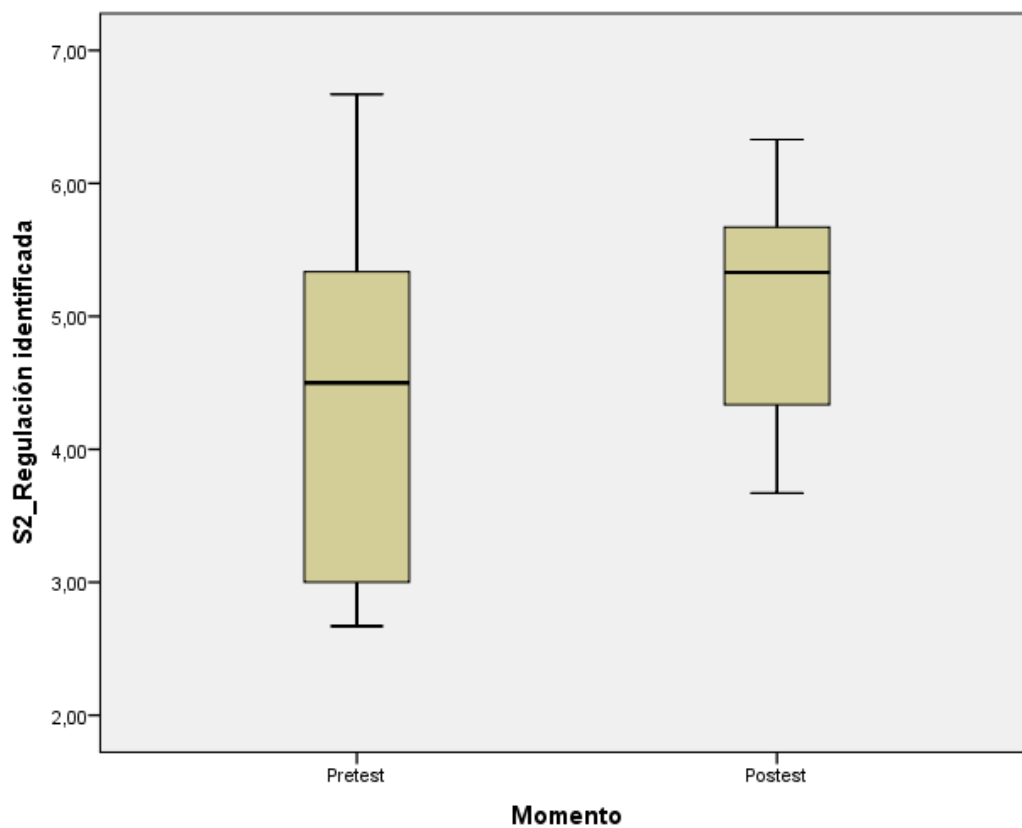


Figura 60. Diagrama de cajas de la *R. identificada* pretest-posttest del grupo de control.

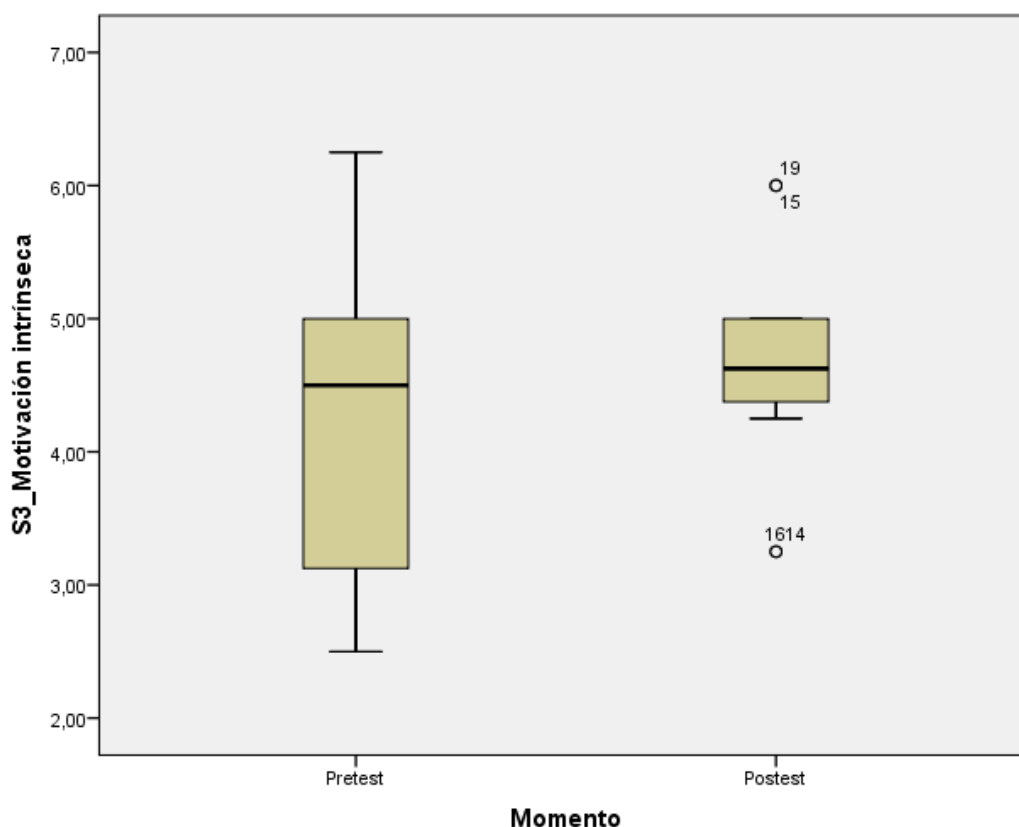


Figura 61. Diagrama de cajas de la *M. intrínseca* pretest-postest del grupo de control.

En el primer diagrama comprobamos que los valores centrales de la *Amotivación* han bajado ligeramente, situándose la caja de los postest –que incluye los valores entre Q1 y Q3– por debajo de lo que estaba en los pretest; si bien también tenemos casos que han aumentado por lo que el bigote superior de la caja del postest –que recoge el resto de los valores típicos–, supera incluso al del pretest. En el segundo diagrama vemos que la *Regulación externa* también se ha mantenido muy estable, aunque baja algo la mediana en los postest y se amplía el tamaño de las cajas, lo que significa que los resultados entre el primer y el tercer cuartil tienen un rango mayor. En el caso de la *Regulación introyectada* sucede justo lo contrario, con una mayor concentración de los resultados en valores altos y menos resultados por debajo, pero también por arriba, donde se acorta el bigote y desaparecen los valores por encima del 6,5, cuando en los pretest había algunos que se aproximaban al 7. Por último, en lo que respecta a la *Motivación intrínseca* observamos que los valores de los postest se agrupan mucho más en torno a la

mediana, la cual apenas varía respecto a la del pretest, y que desaparecen prácticamente los bigotes, quedando solo algunos valores aislados tanto por abajo como por arriba a más de un punto de diferencia del  $Q_1$  y el  $Q_3$ .

Para centrarnos en la comparación de las medias de las variables del grupo de control entre el pretest y el postest las presentamos a continuación mediante un diagrama de barras, en las que incluimos también las variables de la escala *educativa* para poder contrastar los resultados (véase figura 62).

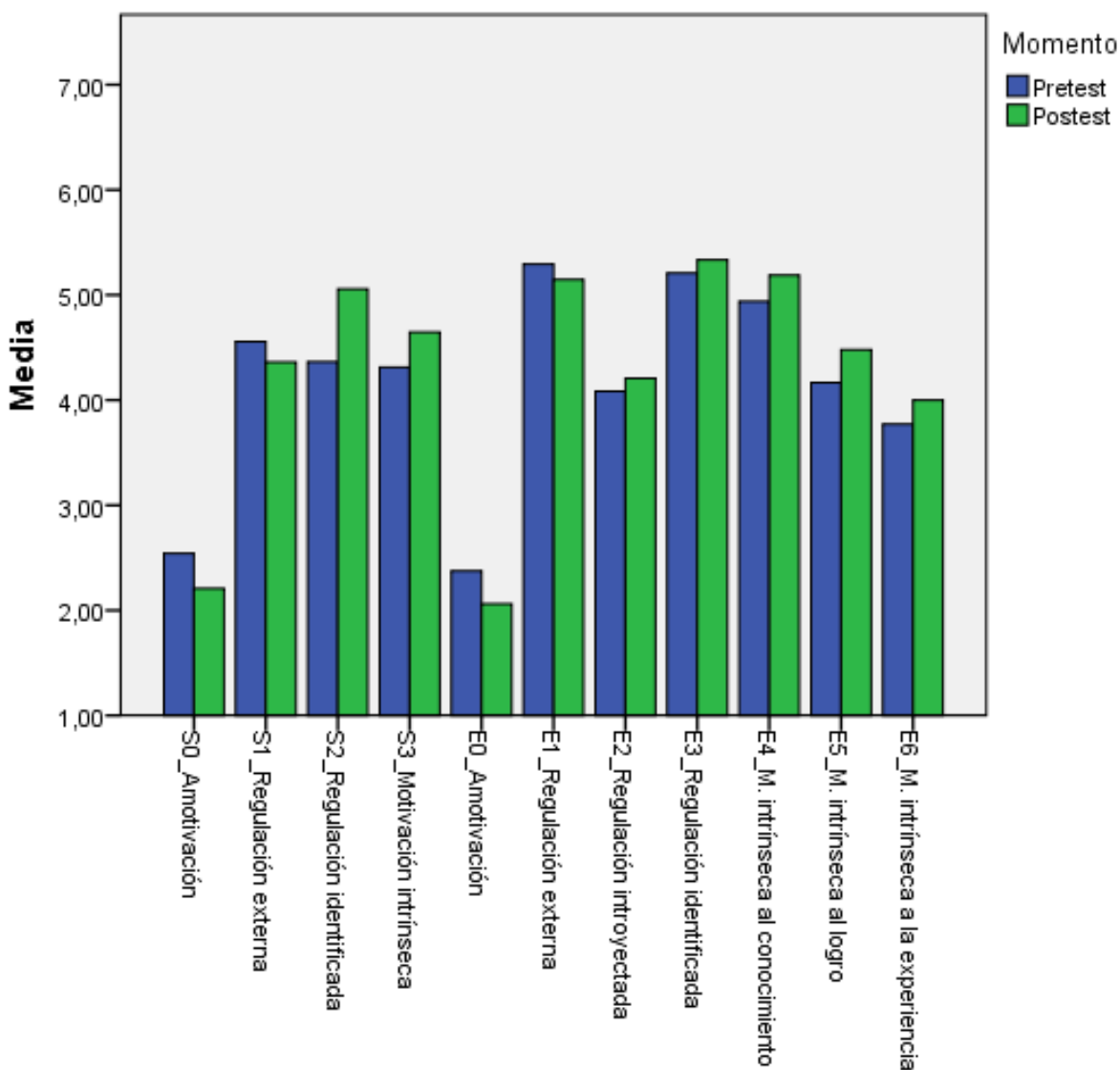


Figura 62. Gráfico de barras de la evolución de la *Motivación* del grupo de control.

En ese gráfico podemos corroborar la ligera variación ya apuntada en la escala *situacional*, con una reducción de los valores medios de la *Amotivación* y la *Regulación externa*, y un incremento de la *Regulación identificada* y de la *Motivación intrínseca* entre los pretest y los postest. Esa misma evolución se produce con una escala similar en los valores de la escala *educativa*, como podemos comprobar en las variables de esta. Para confirmarlo podemos comparar visualmente por pares las variables de *Amotivación*, *Regulación externa*, *Regulación identificada* y *Motivación intrínseca*, aunque esta última se desglosa en tres en esta escala. Además, en esta última aparece representada también la *Regulación introyectada*, a la que no prestamos mayor atención porque no tiene correlación en la escala *situacional* y porque, por otro lado, la distribución de los valores de partida no era homogénea.

Para terminar con el análisis de la evolución motivacional del grupo de control vamos a comprobar si los valores de este grupo varían de forma significativa entre los pretest y los postest. Para ello formulamos una hipótesis nula ( $H_0$ ), que supondría que los valores de las variables de motivación de los alumnos del grupo de control no habrían variado significativamente después de administrar la propuesta convencional respecto a su situación anterior; y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), según la cual los valores de la motivación del grupo de control serían significativamente diferentes entre un momento y otro.

Al igual que hicimos con la categoría literaria, para contrastar las hipótesis realizamos tanto pruebas no paramétricas como paramétricas y nos fijamos en el nivel de significancia de las variables intermedias: si es superior a 0,05 retenemos la hipótesis nula, mientras que si es inferior la rechazamos. En ambos casos partimos de una prueba para muestras relacionadas o dependientes, ya que comparamos dos muestras del mismo grupo realizadas antes y después de la administración de la variable independiente. Concretamente realizamos la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, que se considera la prueba más potente para comparar la mediana de dos muestras relacionadas y determinar si la diferencia se debe o no al azar. Esta



prueba, que no requiere una distribución específica, y nos permite confirmar con un intervalo de confianza del 95% si tenemos una distribución homogénea entre los pretest y los postest para cada una de las variables o si las diferencias advertidas respecto a la tendencia central de ambas resultan significativas. En la tabla 66 se muestra el resumen de la prueba de hipótesis de las cuatro variables intermedias de la escala *situacional*, que una vez más es en la que nos vamos a centrar.

Tabla 66

*Prueba de Wilcoxon entre pretest y postest de Motivación del grupo de control*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>N</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La mediana de las diferencias entre S_Amotivación_pre y S_Amotivación_pos es igual a 0.	12	,313	Retener la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre S_Regulación externa_pre y S_Regulación externa_pos es igual	12	,944	Retener la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre S_Regulación identificada_pre y S_Regulación identificada_pos es igual	12	,044	Rechazar la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre S_Motivación intrínseca_pre y S_Motivación intrínseca_pos es igual	12	,285	Retener la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

El nivel de significancia para todas las variables intermedias salvo para una es superior a 0,05, por lo que debemos asumir para estos la hipótesis nula, es decir que no hay una diferencia significativa en la distribución de probabilidad entre el momento anterior y posterior a la administración de la propuesta convencional. La única variable en la que sí se produce una variación significativa en el grupo de control –aunque con un escaso margen– es el de la *Regulación identificada*, por lo que podemos presuponer que el grupo de control reforzó su compromiso personal con la asignatura. Sin embargo, entre los casos en los que no existe una diferencia significativa se encuentran las dos dimensiones extremas de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, la de *Amotivación* y *Motivación intrínseca*, en las que no

se produjeron variaciones significativas entre los pretest y los postest, ni en lo que respecta al valor central ni a la suma de los rangos.

A continuación realizamos también la prueba T, que está considerada la prueba paramétrica más potente. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 67.

Tabla 67

*Prueba T entre los pretest y los postest de Motivación del grupo de control*

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. bilat.
		Media	Desv. típica	Error típ. de la media	95% Intervalo de conf. para la dif.				
					Inferior	Superior			
Par 1	S_Amotivación_pre - - Amotivación_pos	,33333	1,23091	,35533	-,44875	1,11542	,938	11	,368
Par 2	S_Regulación externa_pre - S_Regulación externa_pos	,19500	1,48063	,42742	-,74575	1,13575	,456	11	,657
Par 3	S_Regulación identificada_pre - S_Regulación identificada_pos	-,69333	1,13202	,32678	-1,41258	,02592	-2,122	11	,057
Par 4	S_Motivación intrínseca_pre - S_Motivación intrínseca_pos	-,33333	,94348	,27236	-,93279	,26612	-1,224	11	,247

En este caso, el valor de significancia es mayor que 0,05 para todas las variables, por lo que debemos aceptar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y descartar la ( $H_1$ ), es decir, reconocer que los valores de la motivación de los estudiantes del grupo de control no cambiaron significativamente entre el pretest y el postest. Incluso en la variable *Regulación identificada*, donde la prueba no paramétrica rechazaba la hipótesis nula ( $H_0$ ), queda aceptada en este caso, aunque sea también por un escaso margen.

### 26.3.3.2 Comparativa entre los pretest y postest del grupo experimental

Para analizar la evolución de las variables controladas de *Motivación* en el grupo experimental vamos a dar los mismos pasos que con el grupo de control. Empezamos por presentar los estadísticos del grupo experimental de los pretest y los postest relativos a la escala *situacional* para poder comparar las medias antes y después de la administración de la propuesta didáctica, que en este caso fue la alternativa o de mejora (véase la tabla 68).

Tabla 68

*Estadísticos del grupo experimental en los pretest y los postest de Motivación*

	Momento	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>S_Amotivación</b>	Pretest	15	2,8667	1,19473	,30848
	Postest	15	1,5333	,68704	,17739
<b>S_Regulación externa</b>	Pretest	15	4,4887	1,55192	,40070
	Postest	15	3,7560	1,38868	,35856
<b>S_Regulación identificada</b>	Pretest	15	4,4667	1,02066	,26353
	Postest	15	5,4447	,87816	,22674
<b>S_Motivación intrínseca</b>	Pretest	15	4,0167	1,35774	,35057
	Postest	15	5,6333	,66726	,17229

Las variaciones de las medias entre los pretest y los postest en el grupo experimental son sensiblemente superiores a las que se habían registrado en el grupo de control, oscilando en este caso entre algo más de siete décimas y un punto y seis décimas, lo que supone entre un 12,1% y un 26,6% del rango total de las preguntas, que era 6 –la distancia entre los valores mínimo (1) y máximo (7)–. Cabe recordar que en el grupo de control las diferencias oscilaban entre dos décimas y algo menos de siete, situándose entre el 3,3% y el 11,5% del total.

En el caso de la *Amotivación* en los pretest y los postest, esta se ha reducido de 2,86 a 1,53, lo que significa que tras la administración de la propuesta didáctica alternativa los alumnos

han reducido prácticamente a la mitad este estado de falta de motivación, según la definen Martín-Albo, Núñez y Navarro (2009).

The least self-determined dimension is amotivation, because individuals do not perceive the contingencies between the behavior and its consequences, so they feel incompetent; in this case, the behavior is not motivated either intrinsically or extrinsically. (p. 800)

Siguiendo con la *Amotivación*, también se reduce en la misma proporción la desviación típica (de 1,2 a 0,69), lo que supone que disminuye la dispersión de los resultados con respecto al valor promedio, por lo que la reducción de esta ha sido generalizada. Lo mismo cabe decir del error típico de la media, de lo que se deduce una mayor estabilidad de los resultados.

Los alumnos del grupo experimental también han reducido durante este periodo, aunque en una menor proporción, la *Regulación externa* (de 4,49 al 3,76); que es aquella que modula el comportamiento en función de las recompensas y los castigos esperados. La desviación típica y el error típico de la media de esta variable también han experimentado una reducción similar.

En el lado opuesto encontramos la evolución de la *Regulación identificada* y la *Motivación intrínseca* del grupo experimental, que aumentan. La primera que supone un compromiso personal con la actividad, lo hace en casi un punto de 4,47 a 5,44. Pero el valor que más sube es el de la *Motivación intrínseca*, desde 4,01 a 5,63, lo que supone que los alumnos que siguieron la propuesta alternativa incrementaron en una tercera parte su sensación de placer y satisfacción por la realización de la actividad en sí misma. En ambos casos se reduce también la desviación típica y el error típico de la media, a menos de la mitad en el caso de la *Motivación intrínseca*, lo que muestra una mayor concentración de los resultados en torno a la media, tanto individualmente como en el conjunto del grupo.

A continuación corroboramos estas tendencias en la evolución de los resultados del grupo experimental entre el pretest y el postest mediante diagramas de cajas (véanse figuras 63 a 66).

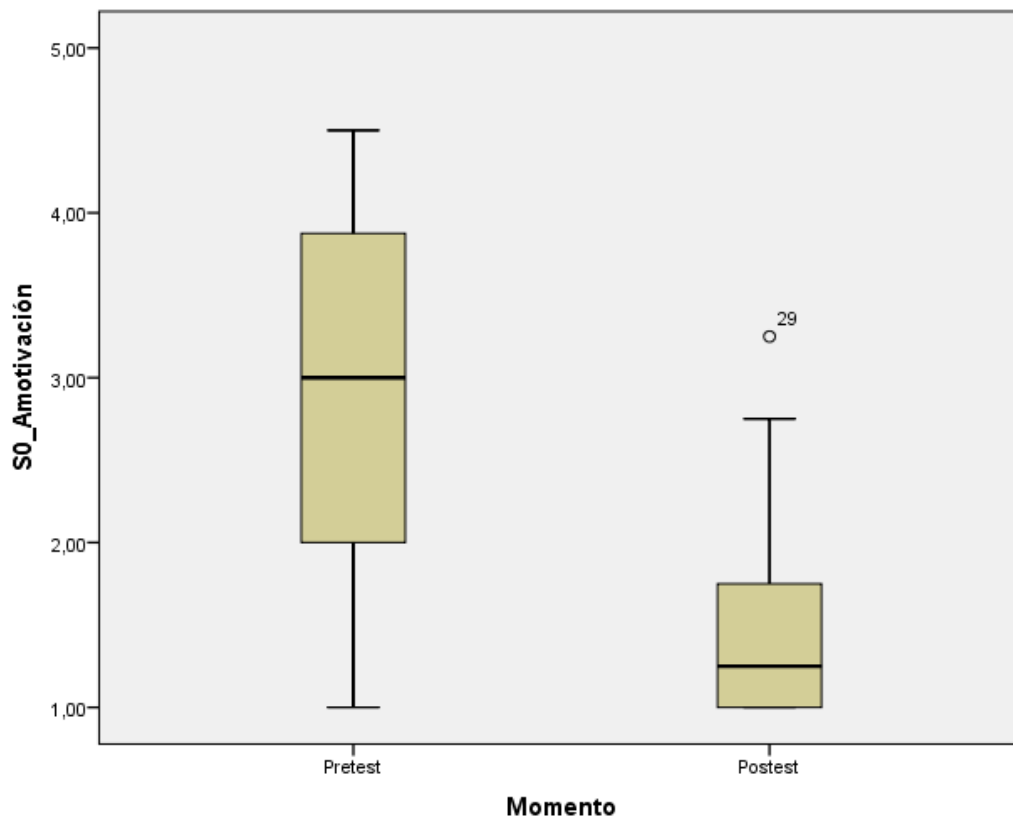


Figura 63. Diagrama de cajas de la *Amotivación* pretest-posttest del grupo experimental.

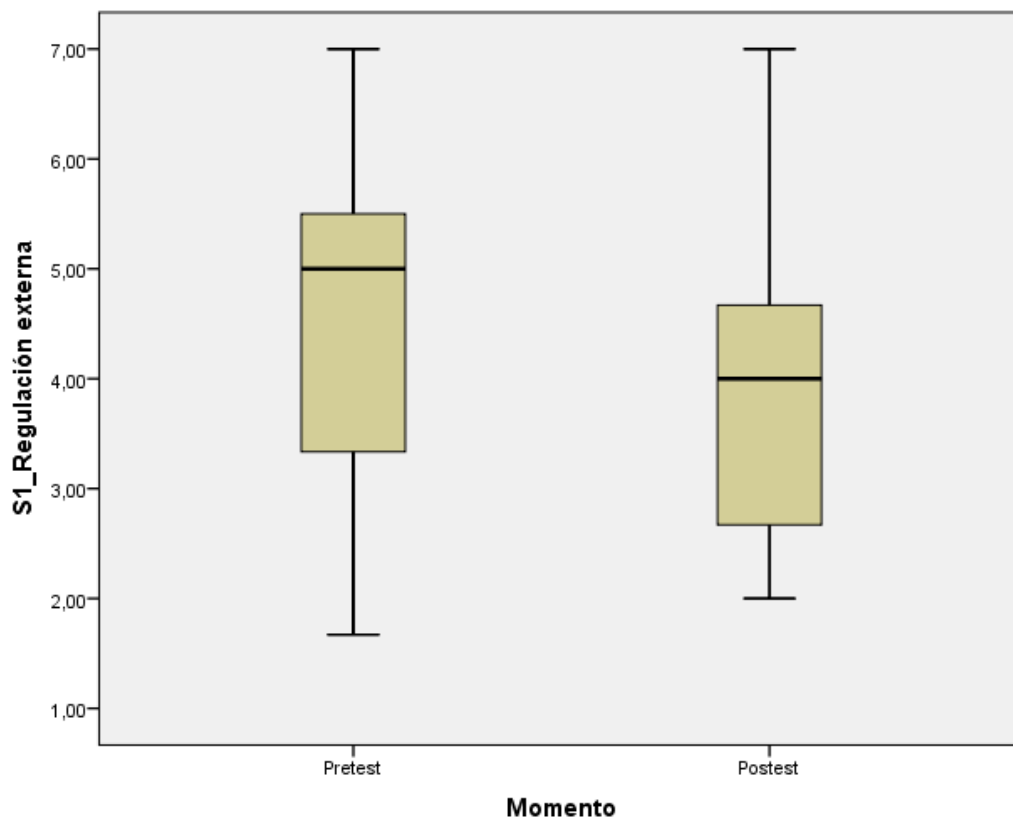


Figura 64. Diagrama de cajas de la *R. externa* pretest-posttest del grupo experimental.

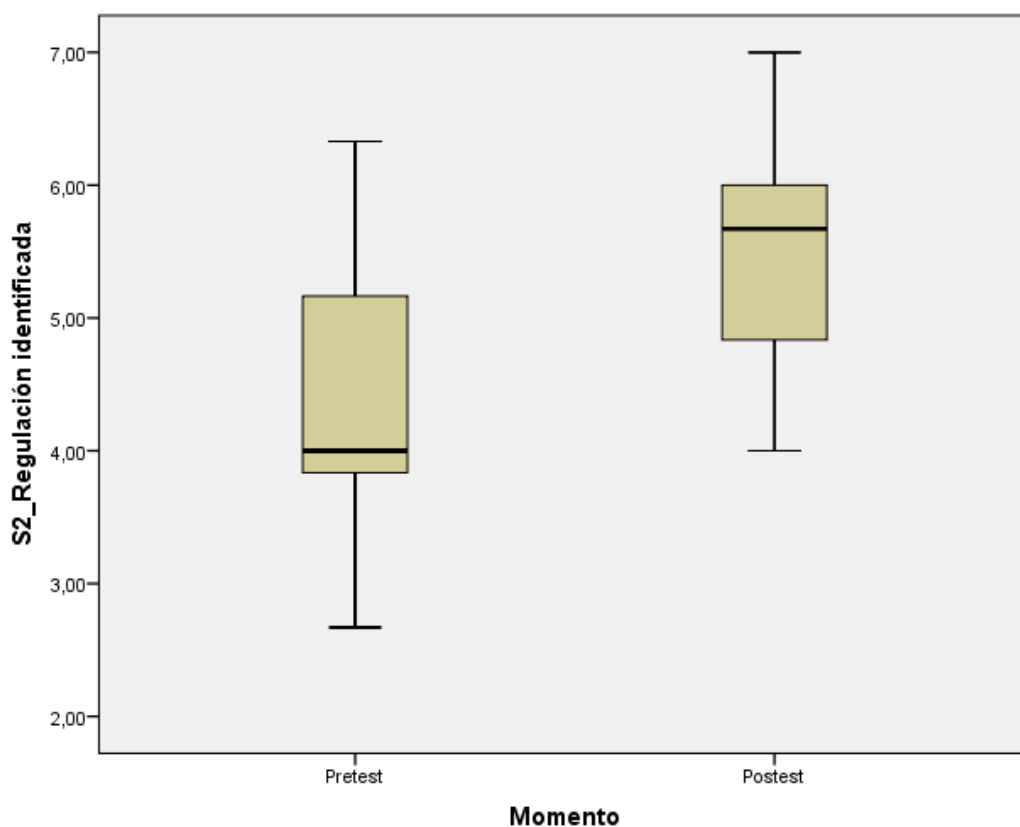


Figura 65. Diagrama de cajas de la *R. identificada* pretest-postest del grupo experimental.

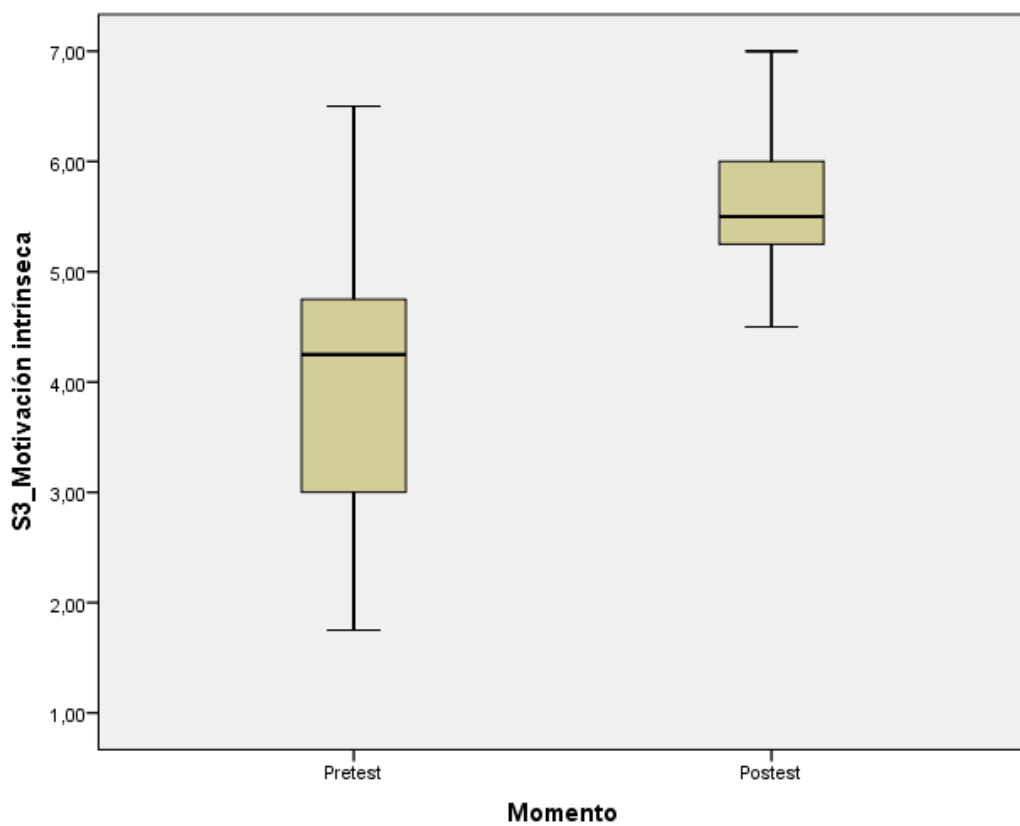


Figura 66. Diagrama de cajas de *M. intrínseca* pretest-postest del grupo experimental.

Como ya habíamos apuntado, en un primer vistazo comprobamos que existen diferencias claras entre el momento anterior y posterior a la administración de la variable independiente, es decir la propuesta didáctica alternativa, especialmente en las dimensiones que se sitúan en los puntos más extremos del continuo de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan, que son la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca*.

La *Amotivación* se reduce ostensiblemente y se agrupa en los valores mínimos. Los dos cuartiles que marcan los límites de la caja –el del 25% del total de los alumnos por debajo y el del 75% por arriba– pasan de estar en los pretest entre el 2 y el 4 a situarse en los posttest entre el 1 –que es el valor mínimo– y el 2. El bigote superior, que en el caso de los pretest se extendía hasta el 4,5, se queda en el posttest por debajo del 3, aunque con un valor atípico medio punto por encima.

En los dos siguientes diagramas, que corresponden a la *Regulación externa e identificada*, se confirma la disminución de la primera y el incremento de la segunda, aunque las diferencias entre el pretest y el posttest son menores. Lo más llamativo en la *Regulación identificada* es que el primer y el segundo cuartil –es decir, la mediana– se distancian solo unas décimas en torno al cuatro, lo que revela que una cuarta parte de los alumnos se sitúan allí.

La diferencia vuelve a ser más acusada en el diagrama de la *Motivación intrínseca*, que sube ostensiblemente de los pretest a los posttest. Mientras la motivación intrínseca del grueso de los alumnos respecto a la materia se situaba antes de la propuesta didáctica alternativa entre el 3 y el 5, con la mediana por encima del 4; tras el desarrollo de esta se agrupa prácticamente entre el 5,3 y el 6, con la mediana en torno al 5,5. El tamaño de las cajas se reduce sensiblemente, si en los pretest la mitad de los casos se encontraban entre el 3 y el 5, en los posttest se agrupan por encima del 5 y el 6. Algo parecido a lo que ocurre con los bigotes de la gráfica, que en los pretest arrancaban por debajo del 2 y se extendían hasta el 6,5; y que en los posttest se acortan sensiblemente desde el 4,5 hasta el 7 –que es el valor máximo–.

Para abundar en la comparación de las medias de las variables intermedias del grupo experimental entre el pretest y el postest la presentamos también mediante un diagrama de barras, en el que incluimos además las variables de la escala *educativa* para poder contrastar los resultados (véase la figura 67).

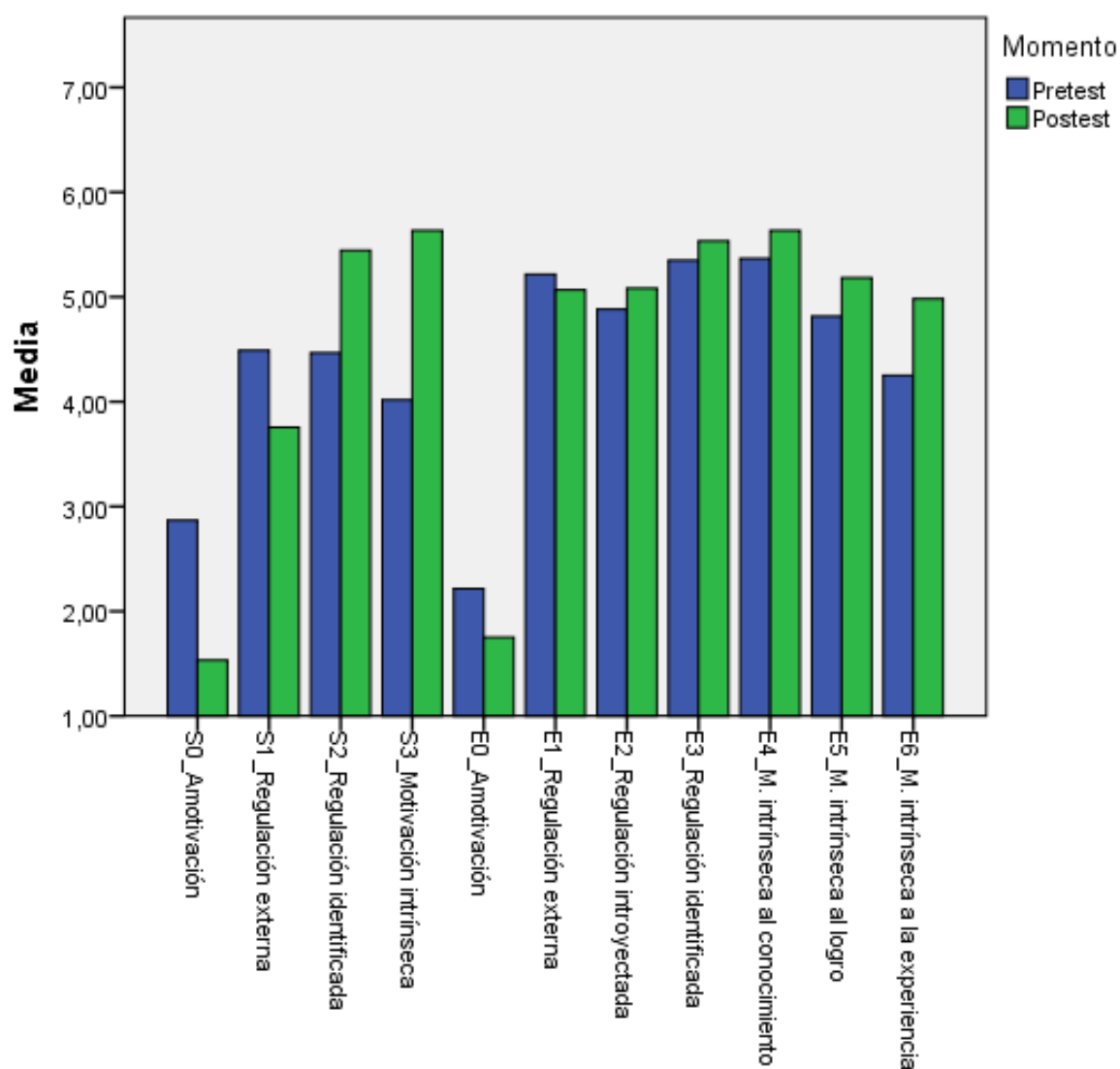


Figura 67. Gráfico de barras de la evolución de la *Motivación* del grupo experimental.

En la primera parte de la gráfica –referida a la escala *situacional*– observamos una clara reducción de la media de la *Amotivación* y, en segundo lugar, de la *Regulación externa*, frente a un incremento proporcional de la *Motivación intrínseca* y de la *Regulación identificada*.



Esta tendencia también se apunta en la segunda parte de la tabla, referida a la escala *educativa*, pero de una forma mucho menos acusada, por lo que la evolución de la motivación de los alumnos del grupo experimental en la materia de Literatura española no responde a la evolución en el conjunto de las materias del sistema educativo.

Además, si volvemos a revisar las mismas gráficas del grupo de control comprobamos que en este grupo sí se producía una ligera evolución de carácter positivo tanto en la escala *situacional* –referida por tanto a la propuesta didáctica convencional– como en la *educativa*, un equilibrio que sí puede responder a factores externos, como ambientales, el momento del curso, la relación entre los alumnos, etc.

Al igual que hemos hecho con el grupo de control, concluimos el análisis de la evolución de la *Motivación* del grupo experimental comprobando si la variación de los valores detectada entre los pretest y los postest es significativa. Con este objetivo formulamos una hipótesis nula ( $H_0$ ) para cada una de las variables de *Motivación* controladas, según la cual los valores de cada dimensión de la motivación del grupo experimental no habría variado significativamente después de administrar la propuesta alternativa; y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), por la que la motivación del grupo experimental sería significativamente diferente después de esta.

Como hasta ahora, realizamos tanto pruebas no paramétricas como paramétricas de muestras relacionadas, ya que al igual que en los casos anteriores estamos comparando dos muestras del mismo grupo antes y después de administrar la variable independiente. En ambos casos, retenemos la hipótesis nula si obtenemos un valor de significación superior a 0,05 y la rechazamos en caso contrario.

Comenzamos de nuevo por la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. En la tabla 69 se presenta el resumen de la prueba de hipótesis obtenido en esta.

Tabla 69

*Prueba de Wilcoxon entre pretest y posttest de Literatura del grupo experimental*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>N</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La mediana de las diferencias entre S_Amotivación_pre y S_Amotivación_pos es igual a 0.	15	,002	Rechazar la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre S_Regulación externa_pre y S_Regulación externa_pos es igual	15	,108	Retener la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre S_Regulación identificada_pre y S_Regulación identificada_pos es igual	15	,003	Rechazar la hipótesis nula
La mediana de las diferencias entre S_Motivación intrínseca_pre y S_Motivación intrínseca_pos es igual	15	,001	Rechazar la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

A diferencia de lo que sucedía con el grupo de control, en el que aceptamos la hipótesis nula en todos los casos salvo en el de la *Regulación identificada*; aquí el nivel de significancia es inferior a 0,05 en dos casos más, el de la *Amotivación* y el de la *Motivación intrínseca*, lo que nos lleva también a rechazar la hipótesis nula y a quedarnos con la alternativa en estos casos. Es decir, hemos experimentado una diferencia significativa en la distribución de probabilidad entre el momento anterior y posterior a la administración de la propuesta alternativa en las dos dimensiones extremas del continuo de la autodeterminación. O lo que es lo mismo, la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca*, han variado significativamente tras esta.

Al igual que hemos hecho con el grupo de control, realizamos también una prueba de contraste paramétrica, concretamente la prueba T para muestras relacionadas, ya que de la misma manera que nos sucedía en la prueba anterior las dos muestras que hemos contrastado pertenecen al grupo experimental. En la tabla 70 representamos los resultados obtenidos para el grupo que ha seguido la propuesta didáctica de educación literaria basada en canciones, es decir la alternativa:

Tabla 70

*Prueba T entre los pretest y los postest de Motivación del grupo experimental*

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilat.)
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confi. para la dif.				
					Inferior	Superior			
Par 1	S_Amotivación_pre - S_Amotivación_pos	1,33333	1,16752	,30145	,68678	1,97988	4,423	14	,001
Par 2	S_Regulación externa_pre - S_Regulación externa_pos	,73267	1,48696	,38393	-,09079	1,55612	1,908	14	,077
Par 3	S_Regulación identificada_pre - S_Regulación identificada_pos	-,97800	,97840	,25262	-1,51982	-,43618	-3,871	14	,002
Par 4	S_Motivación intrínseca_pre - S_Motivación intrínseca_pos	-1,61667	1,48464	,38333	-2,43883	-,79450	-4,217	14	,001

Como en la prueba anterior, comprobamos también ahora que los valores de significancia de la *Amotivación*, *Regulación identificada* y *Motivación intrínseca* son inferiores a 0,05, con un mayor margen de error incluso en los dos extremos, por lo que debemos descartar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la alternativa ( $H_1$ ) para estos casos.

Ambas pruebas nos permiten concluir que tras la administración de la propuesta didáctica alternativa al grupo experimental –que es la modalidad manipulada de la variable independiente–, se produce una variación significativa de los valores de estas tres dimensiones de la *Motivación*, especialmente de la *Amotivación*, que se reduce significativamente, y de la *Motivación intrínseca*, que aumenta. Algo que no sucedía en el grupo de control tras la administración de la propuesta convencional –que es la modalidad no manipulada–.

### 26.3.3.3 Comparativa intergrupala de la diferencia pretest-postest

Para terminar, al igual que en la categoría literaria, hemos calculado la diferencia de los valores de *Motivación* por cada uno de los grupos entre los pretest y los postest –restando los primeros a los segundos– para compararlos entre sí (intergrupala). Confrontamos así la evolución en el grupo experimental una vez administrada la propuesta alternativa con la del grupo de control tras administrarse la propuesta convencional para comprobar si los dos grupos evolucionaron de forma homogénea o significativamente distinta. Comenzamos presentando los estadísticos de las diferencias en cada grupo (véase la tabla 71).

Tabla 71

*Estadísticos de la diferencia entre los pretest y postest de Motivación por grupos*

	Grupo de estudio	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
<b>S_Amotivación_dif</b>	Control	12	-,3333	1,23091	,35533
	Experimental	15	-1,3333	1,16752	,30145
<b>S_Regulación externa_dif</b>	Control	12	-,1958	1,47969	,42715
	Experimental	15	-,7340	1,48658	,38383
<b>S_Regulación identificada_dif</b>	Control	12	,6933	1,13148	,32663
	Experimental	15	,9787	,98060	,25319
<b>S_Motivación intrínseca_dif</b>	Control	12	,3333	,94348	,27236
	Experimental	15	1,6167	1,48464	,38333
<b>E_Amotivación _dif</b>	Control	12	-,3125	1,31047	,37830
	Experimental	15	-,4667	1,05588	,27263
<b>E_Regulación externa _dif</b>	Control	12	-,1458	2,56608	,74076
	Experimental	15	-,1500	1,61134	,41605
<b>E_Regulación introyectada_dif</b>	Control	12	,1250	1,27698	,36863
	Experimental	15	,2000	,95056	,24543
<b>E_Regulación identificada_dif</b>	Control	12	,1250	1,27698	,36863
	Experimental	15	,1833	1,03280	,26667
<b>E_M. intrínseca al conocimiento_dif</b>	Control	12	,2500	1,27920	,36927
	Experimental	15	,2667	1,11590	,28812
<b>E_M. intrínseca al logro_dif</b>	Control	12	,3125	1,24829	,36035
	Experimental	15	,3667	1,25665	,32447
<b>E_M. intrínseca a la experiencia_dif</b>	Control	12	,2292	1,24526	,35947
	Experimental	15	,7333	1,11990	,28916

Si nos fijamos en la escala *situacional*, vemos que la diferencia de la *Amotivación* y de la *Regulación externa* es negativa tanto en el grupo de control como en el experimental, aunque la diferencia es muy superior en ambos casos en el grupo experimental. Esto quiere decir que los alumnos del grupo experimental vieron reducida ambas dimensiones en mayor proporción que los del grupo de control, especialmente la *Amotivación*, donde la diferencia es de un punto, frente a la de la *Regulación externa*, que es la mitad.

La diferencia de la *Regulación identificada* y la *Motivación intrínseca* en ambos grupos es prácticamente simétrica a esta, pero en positivo. Los valores de estas variables aumentan en los dos grupos, aunque lo hacen de una forma mucho más acusada en el grupo experimental. En el caso de la *Regulación identificada* el aumento es casi tres décimas superior en el grupo experimental, mientras que en el caso de la *Motivación intrínseca* la diferencia es de 1,28 puntos (1,61 puntos en el grupo experimental frente a 0,33 puntos del grupo de control). La diferencia es mayor incluso que en el caso de la *Amotivación*, aunque hay que tener en cuenta que los valores de partida de esta eran muchos más bajos en ambos casos.

En el caso de la escala *educativa* las diferencias son del mismo signo que teníamos en la escala *situacional*, aunque más ligera y uniforme en ambos grupos. Existe por tanto una consonancia entre la evolución moderada de la motivación que se da en la escala *educativa* en ambos grupos y la que se da en la escala *situacional* en el grupo de control, pero no con la del grupo experimental, muy por encima de estas. Por último, la desviación típica y el error típico de la media son similares entre ambos grupos en la mayoría de las variables, con un comportamiento muy similar en ambas escalas, por lo que no nos detenemos en ello.

A continuación ilustramos la diferencia que se da entre las medias de los distintos grados de *Motivación* de los pretest y postest de ambos grupos mediante un diagrama de barras (véase la figura 68).

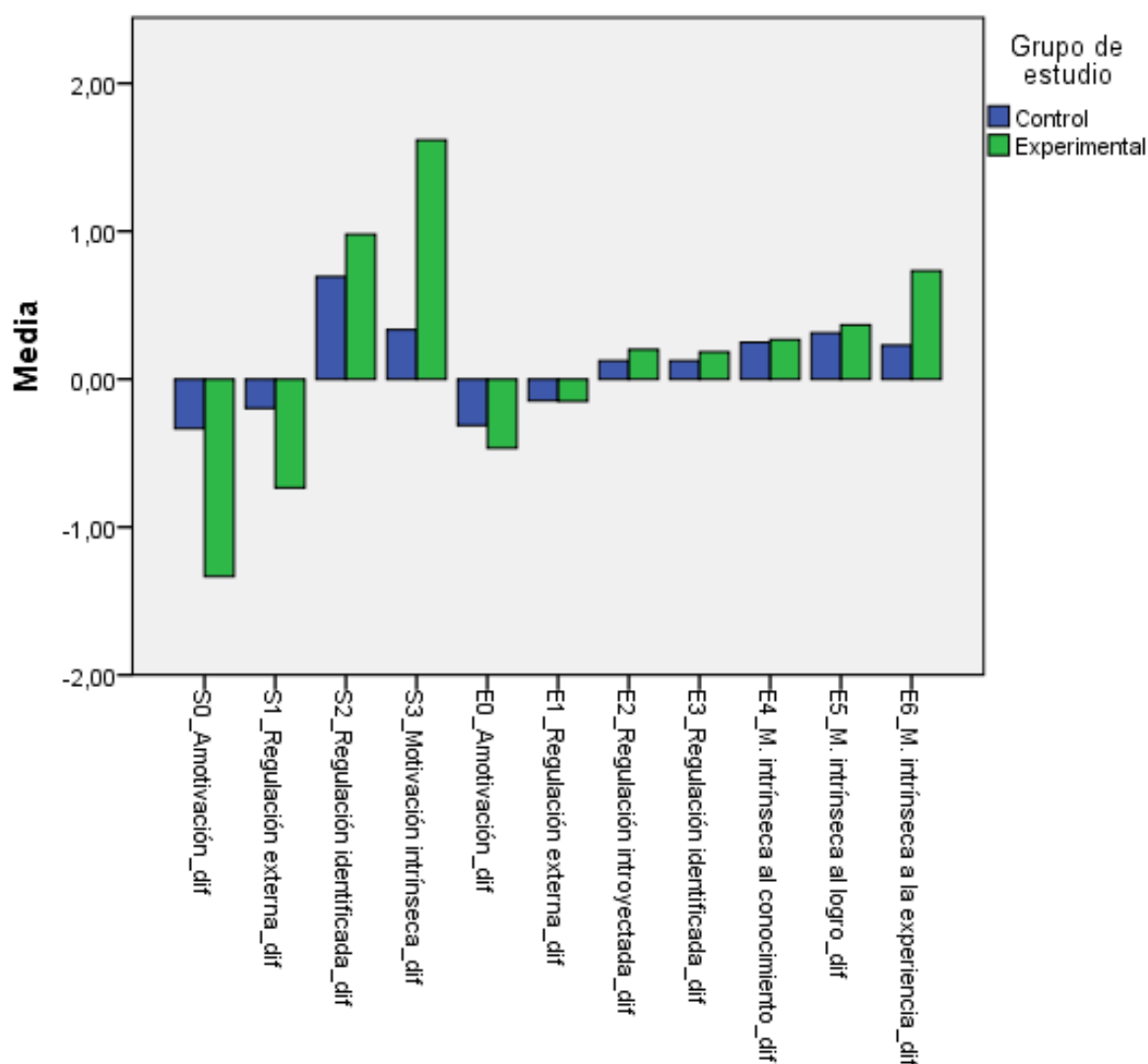


Figura 68. Gráfico de barras de la diferencia pretest-postest de la Motivación por grupos.

En el diagrama de barras se presentan las diferencias medias de las variables entre el pretest y el postest para el grupo de control y para el grupo experimental. Una vez más podemos apreciar que las diferencias son mayores en todos los casos en el grupo experimental, si bien mucho más acusadas en las variables de la escala *situacional* que en la escala *educativa*, donde las variaciones son mucho más leves. Si nos fijamos en la margen izquierda del gráfico y las analizamos una por una volvemos a advertir que la mayor diferenciación se da en la *Amotivación* y en la *Motivación intrínseca*, mientras que a su vez el descenso de la *Regulación externa* es también más pronunciado que el aumento de la *Regulación identificada*.

En cuanto a los datos de la escala *educativa* lo más reseñable son los datos de la *Motivación intrínseca*, que se encuentra desglosada en tres. La diferencia de la *Motivación al conocimiento y al logro* es menor en consonancia con el resto de variables, sin embargo la diferencia entre el grupo experimental y el de control se amplía considerablemente respecto a la *Motivación intrínseca a la experiencia*, una circunstancia que podría atribuirse también a las diferentes propuestas didácticas administradas a cada uno de los dos grupos en la materia de Literatura española, la convencional en el de control y la alternativa en el experimental, que se materializaron por tanto en diferentes experiencias educativas.

Para comprobar por último si la diferencia de los resultados entre ambos grupos es significativa vamos a realizar también pruebas paramétricas y no paramétricas, como hemos hecho con la categoría literaria. La cuestión que nos planteamos en este caso coincide aproximadamente con la segunda hipótesis de acción central que diseñamos, es decir, si se produjo una diferencia significativa en la evolución de la motivación de ambos grupos una vez administrada la propuesta convencional al grupo de control y la alternativa al experimental. La formulamos mediante una hipótesis nula ( $H_0$ ), según la cual la diferencia de la motivación de los alumnos del grupo de control habría sido homogénea a la del grupo experimental, y una hipótesis alternativa ( $H_1$ ), por la cual se habría producido una diferencia significativa entre ambos grupos. Una vez controladas todas las demás afecciones, como hemos hecho a lo largo de la investigación acción, esta diferencia podría vincularse a los efectos de la variable independiente administrada. Como en los casos anteriores, nos fijamos en el valor de la significación: si es mayor a 0,05 retenemos la hipótesis nula, y en el caso contrario la rechazamos y nos quedamos con la alternativa.

Comenzamos de nuevo por una prueba no paramétrica aplicada a muestras independientes –ya que volvemos a comparar los dos grupos entre sí–, concretamente la prueba U de Mann-Whitney. En la tabla 72 se muestra el resumen de la prueba de contraste.

Tabla 72

*Prueba U de Mann-Whitney de la evolución de la Motivación por grupos*

<b>Hipótesis nula</b>	<b>Sig.</b>	<b>Decisión</b>
La distribución de S_Amotivación_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,041 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de S_Regulación externa_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,399 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de S_Regulación identificada_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,792 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de S_Motivación intrínseca_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,014 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de E_Amotivación_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,683 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Regulación externa_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,867 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Regulación introyectada_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,943 <sup>1</sup>	Rechazar la hipótesis nula
La distribución de E_Regulación identificada_dif es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,719 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Motivación intrínseca al conocimiento_dif introyectada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,648 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Motivación intrínseca al logro_dif introyectada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,943 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula
La distribución de E_Motivación intrínseca a la experiencia_dif introyectada_pre es la misma entre las categorías de Grupo de estudio.	,373 <sup>1</sup>	Retener la hipótesis nula

*Nota:* Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

<sup>1</sup> Se muestra la significancia exacta para esta prueba.

En las primeras filas del resumen de la prueba de hipótesis, que son las referidas a la *Motivación situacional* –las propuestas didácticas diferenciadas de la materia de Literatura española–, comprobamos que los valores de la significación de la *Regulación externa* y la *Regulación identificada* son superiores a 0,05, por lo que aceptamos la hipótesis nula ( $H_0$ ), que suponía que la variación entre los pretest y los postest había sido homogénea entre ambos grupos.

Por el contrario, los valores de la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca* son inferiores a 0,05, por lo que rechazamos en ambos casos la hipótesis nula ( $H_0$ ) y retenemos la hipótesis



alternativa ( $H_1$ ), es decir, que se ha producido una evolución significativamente diferente de estas entre el grupo de control y el grupo experimental durante la administración de la propuesta didáctica convencional y alternativa respectivamente.

En cuanto a las otras diferencias producidas en la escala *educativa*, que hemos controlado básicamente como pilotaje de la anterior, no se ha producido ninguna diferencia significativa entre los dos grupos en ninguna de las variables de motivación.

Para concluir realizamos la prueba paramétrica denominada prueba T para muestras independientes con el objetivo de corroborar una vez más las mismas hipótesis que acabamos de contrastar (véase la tabla 73).

Tabla 73

*Prueba T de la diferencia entre los pretest y los postest de Motivación*

		Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. bilat.	Dif. de medias	Error típ. de la dif.	95% Intervalo de conf. para la dif.	
									Inferior	Superior
<b>S_Amotivación_dif</b>	Varianzas iguales	,005	,946	2,159	25	,041	1,00000	,46314	,04614	1,95386
	Varianzas no iguales			2,146	23,121	,043	1,00000	,46598	,03633	1,96367
<b>S_Regulación externa_dif</b>	Varianzas iguales	,127	,724	,937	25	,358	,53817	,57458	-,64520	1,72153
	Varianzas no iguales			,937	23,763	,358	,53817	,57427	-,64769	1,72402
<b>S_Regulación identificada_dif</b>	Varianzas iguales	,546	,467	-,702	25	,489	-,28533	,40653	-1,12260	,55194
	Varianzas no iguales			-,690	21,961	,497	-,28533	,41327	-1,14249	,57183
<b>S_Motivación intrínseca_dif</b>	Varianzas iguales	1,130	,298	-2,599	25	,015	-1,28333	,49386	-2,30046	-,26620
	Varianzas no iguales			-2,729	23,938	,012	-1,28333	,47024	-2,25399	-,31268
<b>E_Amotivación_dif</b>	Varianzas iguales	1,241	,276	,339	25	,738	,15417	,45497	-,78285	1,09119

	Varianzas no iguales			,331	20,952	,744	,15417	,46630	-,81569	1,12403
<b>E_Regulación externa_dif</b>	Varianzas iguales	1,807	,191	,005	25	,996	,00417	,80789	-1,65972	1,66806
	Varianzas no iguales			,005	17,654	,996	,00417	,84960	-1,78329	1,79163
<b>E_Regulación introyectada _dif</b>	Varianzas iguales	,774	,387	-,175	25	,862	-,07500	,42840	-,95730	,80730
	Varianzas no iguales			-,169	19,849	,867	-,07500	,44286	-,99925	,84925
<b>E_Regulación identificada_dif</b>	Varianzas iguales	,245	,625	-,131	25	,897	-,05833	,44410	-,97297	,85631
	Varianzas no iguales			-,128	21,005	,899	-,05833	,45497	-1,00449	,88782
<b>E_M. intrínseca al conocimiento_dif</b>	Varianzas iguales	,099	,756	-,036	25	,971	-,01667	,46109	-,96629	,93296
	Varianzas no iguales			-,036	22,049	,972	-,01667	,46838	-,98790	,95457
<b>E_M. intrínseca al logro_dif</b>	Varianzas iguales	,140	,711	-,112	25	,912	-,05417	,48528	-1,05361	,94528
	Varianzas no iguales			-,112	23,784	,912	-,05417	,48490	-1,05544	,94711
<b>E_M. intrínseca a la experiencia_dif</b>	Varianzas iguales	,141	,711	-1,106	25	,279	-,50417	,45573	-1,44277	,43444
	Varianzas no iguales			-1,093	22,454	,286	-,50417	,46134	-1,45980	,45147

Nos fijamos primero en la prueba de Levene para saber si debemos asumir la igualdad de varianzas. Como su valor de significancia es mayor que 0,05 en todos los casos, entendemos que se deben asumir varianzas iguales. A continuación nos fijamos en los valores significancia bilateral, que coinciden con los de la prueba paramétrica. Es decir, que la evolución de la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca* ha sido significativamente distinta entre el grupo de control y del grupo experimental respecto a la materia de Literatura española tras la aplicación de la propuesta didáctica convencional en el primer caso, y de la propuesta didáctica alternativa en el segundo.

Estos resultados son coherentes con la segunda hipótesis de control planteada y con el resto de pruebas que hemos realizado, y que muestran un descenso cuantitativo de la *Amotivación* en los alumnos del grupo experimental respecto a los del grupo de control, y un aumento todavía mayor, al menos en términos absolutos, de la *Motivación intrínseca* de estos respecto a sus compañeros. Cabe recordar que estas dos dimensiones ocupan los extremos en el continuo de la motivación o la autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan por los que su evolución significativamente más positiva en los alumnos que siguieron la propuesta alternativa respecto a los que siguieron la propuesta didáctica convencional resulta reveladora.

#### **26.4 Análisis correlativo de las categorías *Literatura* y *Motivación***

Para concluir con los análisis cuantitativos del cuasi-experimento vamos a comprobar las correlaciones existentes entre las dos variables dependientes examinadas, la *Literatura* y la *Motivación*, y las de sus variables internas, antes y después de la administración de las propuestas didácticas. La correlación indica el grado de variación conjunta entre dos o más variables. En este caso nos centramos en la correlación lineal simple o bivariada, que es la que mide si los valores de dos variables tienen variaciones relacionadas, ya sea porque lo hacen de forma similar, cuando esta es positiva, o inversa, cuando es negativa.

Existen distintas pruebas para medir esta correlación, entre las que nosotros hemos elegido el coeficiente de correlación de Pearson, que es el más utilizado y valorado para medir la relación lineal simple de dos variables cuantitativas, especialmente cuando las variables siguen la curva normal, como era nuestro caso. Este coeficiente se expresa en valores entre 1 y -1. Los valores positivos indican relación lineal positiva, de modo que cuando una variable tiende a aumentar la otra también lo hace; mientras que los valores negativos indican una relación lineal negativa, por lo que cuando uno tiende a subir el otro tiende a bajar. Los valores más altos en ambos casos expresan relaciones más consistentes, aunque la existencia de una

correlación entre dos variables no quiere decir necesariamente que exista una relación de causalidad.

Para determinar si la correlación es significativa este coeficiente cuenta con una prueba de significación, para el que suelen utilizarse como niveles críticos el 0,05 y el 0,01, que es el más exigente. Si los valores se encuentran por encima aceptamos la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, la falta de correlación de los resultados; mientras que si se encuentran por debajo rechazamos esta y aceptamos la hipótesis alternativa ( $H_1$ ), es decir la correlación entre ambas. Como no pretendemos adelantar la dirección del efecto, usamos una significación bilateral.

#### 26.4.1 Análisis de la correlación entre las variables de cada categoría

Empezamos por comprobar si la evolución que han sufrido los valores de las variables que integran cada categoría correlacionan entre sí para corroborar la adecuación del constructo. Para ello tomamos como referencia la diferencia de los resultados de todos los alumnos en los pretest y en los postest para cada una de las variables de la categoría, y las comparamos por pares entre sí para comprobar si tienen una correlación bivariada, es decir, si conforme el valor de los alumnos aumenta o disminuye en una variable, lo hace también el de otra.

##### 26.4.1.1 Correlaciones en la categoría Literatura

Empezamos por la categoría literaria, para lo que tomamos de nuevo como referencia las variables generales o bloques de variables, que son la *Métrica y la rima*, la *Temática* y la *Retórica* (véase la tabla 74). De este modo podemos comprobar si hay una correlación entre los resultados de cada una de estas variables y entre estas y el total de la categoría *Literatura*, que es la media de todas las variables específicas. Ello nos permitirá determinar si el constructo es coherente.

Tabla 74

Correlaciones de Pearson entre las variables de la categoría *Literatura*

		L_Métrica y rima_dif	L_Temática _dif	L_Retórica_ dif	L_Total_ dif
L_Métrica y rima_dif	<b>Correl. de Pearson</b>	1	,676**	,569**	,767**
	<b>Sig. (bilateral)</b>		,000	,002	,000
	<b>N***</b>	27	27	27	27
L_Temática_dif	<b>Correl. de Pearson</b>	,676**	1	,744**	,934**
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,000		,000	,000
	<b>Correl. de Pearson</b>	,569**	,744**	1	,876**
L_Retórica_dif	<b>Sig. (bilateral)</b>	,002	,000		,000
	<b>Correl. de Pearson</b>	,767**	,934**	,876**	1
	<b>Sig. (bilateral)</b>	,000	,000	,000	

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*\*\*. El número de sujetos es el mismo para todas las variables.

La prueba de correlación de Pearson nos permite comprobar que todas las variables generales correlacionan entre sí de forma positiva y a un nivel de significancia de 0,01, lo que demuestra una relación intensa y un constructo sólido. Para ilustrar esta correlación entre la diferencia de los resultados de cada variable de la categoría *Literatura* lo representamos mediante diagramas de dispersión (véanse las figuras 69 a 71).

Las gráficas evidencian que la correlación es muy clara en todos los casos, tanto entre la variable *Métrica y la rima* con la *Temática* y con la *Retórica*, como especialmente entre estos dos últimos, cuyos valores se encuentra todavía más agrupados en torno a la línea diagonal imaginaria, como ya apuntaban los valores de correlación y significación de la tabla anterior.

Para terminar representamos la correlación de cada una de las variables intermedias con el total, que resulta todavía más evidente, lo cual era esperable ya que todas estas están compuestas por las variables específicas, bien de forma parcial e indirecta como sucede en las variables generales –integrada cada una de ellas por tres variables intermedias, que a su vez se componen de estas, como de una forma global y directa en el valor total (véase figura 72).

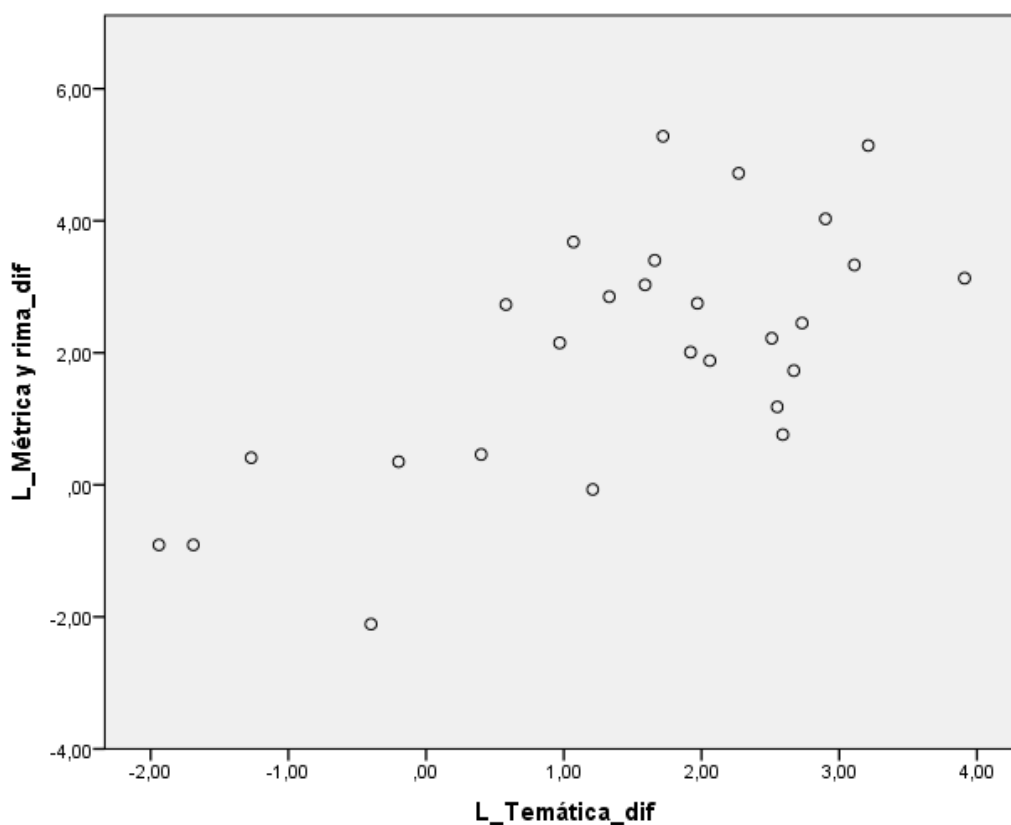


Figura 69. Diagrama de dispersión de la evolución de la Métrica y rima y la Temática.

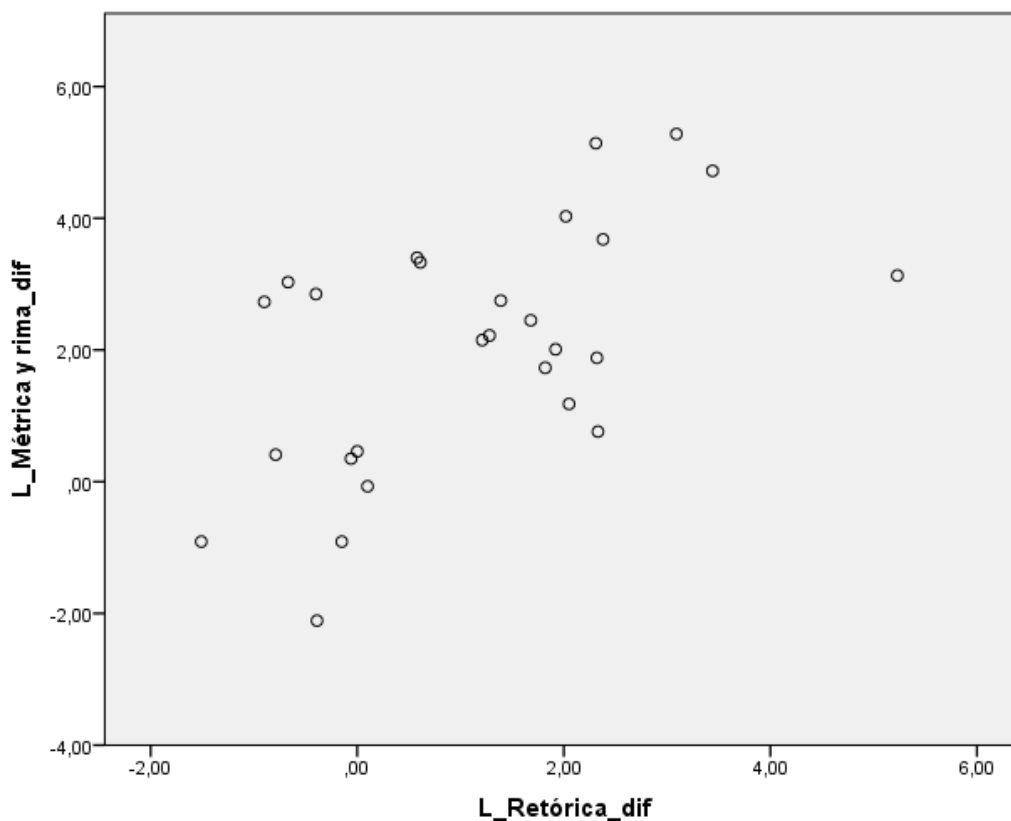


Figura 70. Diagrama de dispersión de la evolución de la Métrica y rima y la Retórica.

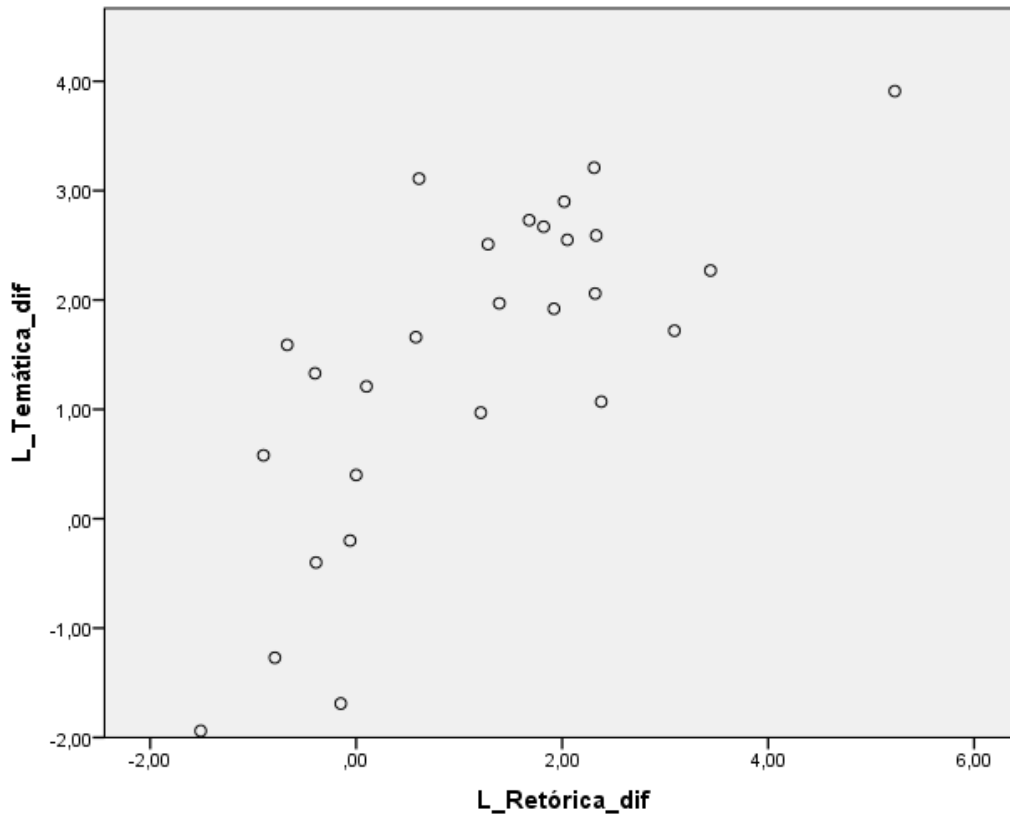


Figura 71. Diagrama de dispersión de la evolución de la *Temática* y la *Retórica*.

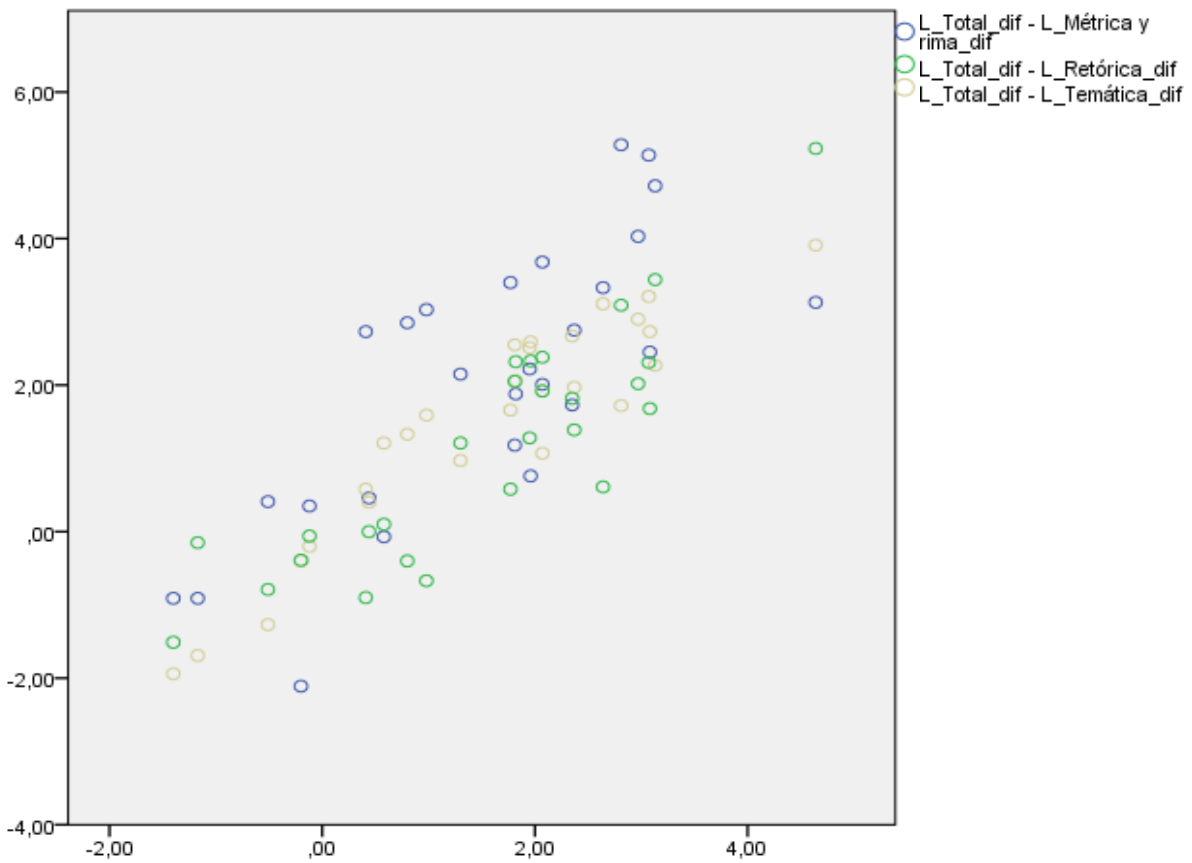


Figura 72. Diagrama de dispersión de la evolución de las variables de Literatura

### 26.4.1.2 Correlaciones en la categoría Motivación

A continuación hacemos lo mismo con la categoría *Motivación*, centrándonos una vez más en la escala *situacional*, para comprobar qué variables del constructo correlacionan entre sí y, en su caso, cómo lo hacen. Para ello tomamos de nuevo como referencia la diferencia de los resultados de todos los alumnos en los pretest y en los postest para cada una de las variables de esta escala y las comparamos por pares entre sí (véase la tabla 75).

Tabla 75

*Correlaciones de Pearson entre las variables de la categoría Motivación*

		MS_Amoti vación_dif	MS_Regulació n externa_dif	MS_Regulación identificada_dif	MS_Motivación intrínseca_dif
MS_Amotivación _dif	Correl. de Pearson	1	,354	-,370	-,649**
	Sig. (bilateral)		,070	,057	,000
	N***	27	27	27	27
MS_Regulación externa_dif	Correl. de Pearson	,354	1	,086	-,458*
	Sig. (bilateral)	,070		,668	,016
MS_Regulación identificada_dif	Correl. de Pearson	-,370	,086	1	,228
	Sig. (bilateral)	,057	,668		,253
MS_Motivación intrínseca_dif	Correl. de Pearson	-,649**	-,458*	,228	1
	Sig. (bilateral)	,000	,016	,253	

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*\*\*. El número de sujetos es el mismo para todas las variables.

En este caso, la prueba de correlación de Pearson nos permite comprobar que unas variables correlacionan en positivo y otras en negativo, con diferentes nivel de significación, mientras que otras no correlacionan. Vamos a verlo de forma individualizada para interpretarlo adecuadamente, ya que el constructo de la categoría *Motivación* es más complejo que el de la categoría *Literatura*, puesto que cada una de las variables se corresponde con una dimensión del continuo de la teoría de la autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan.



En la primera fila vemos que la *Amotivación* correlaciona al mayor nivel de significancia con la *Motivación intrínseca*, de forma negativa. Es decir, según aumenta el nivel de *Amotivación*, disminuye el nivel *Motivación intrínseca*, y viceversa. Además, se queda a dos décimas de correlacionar positivamente con la *Regulación externa* y a siete centésimas de hacerlo negativamente con la *Regulación identificada*.

La *Motivación intrínseca*, además de correlacionar con la *Amotivación*, como acabamos de ver, lo hace también de forma negativa pero a un nivel menor de significancia con la *Regulación externa* –que es aquella dirigida a obtener recompensas o evitar castigos–. A mayor *Motivación intrínseca* menor *Amotivación* y *Regulación externa*, y viceversa.

Por último, la *Regulación externa* y la *Regulación identificada*, que son las dimensiones intermedias del continuo, no correlacionan entre sí, como era previsible. Para ilustrar las correlaciones existentes lo representamos en diagramas de dispersión en las figuras 73 y 74.

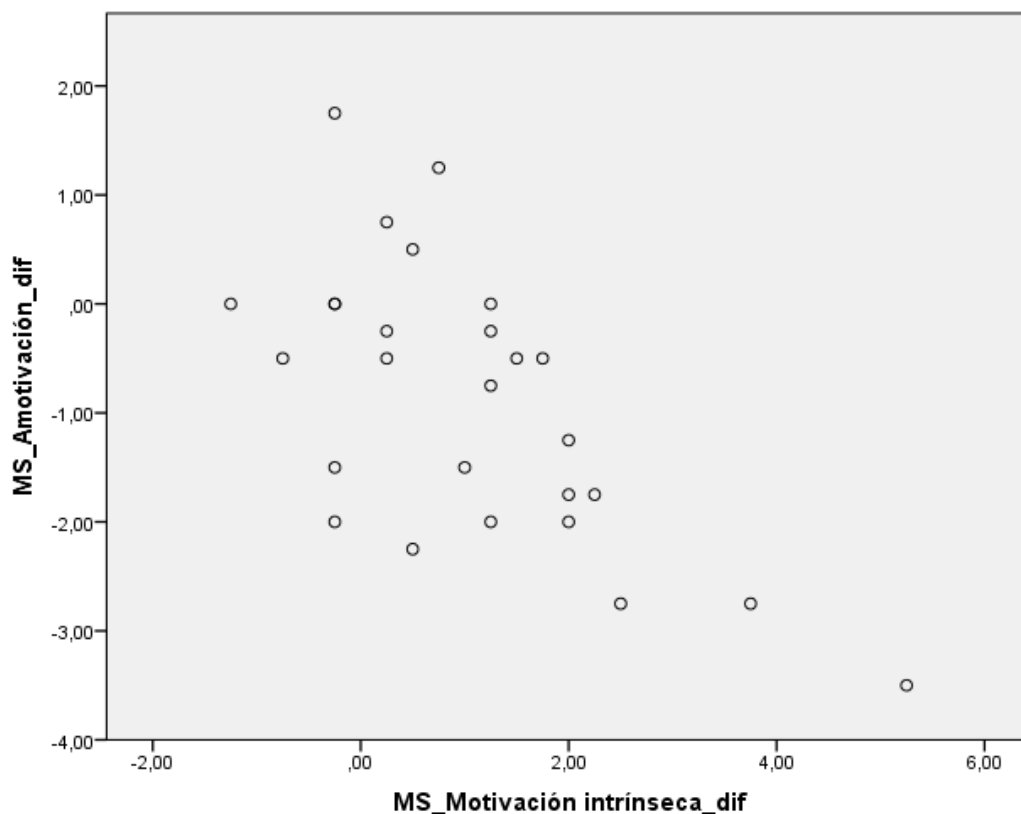


Figura 73. Diagrama de dispersión de la evolución de la *Amotivación* y la *M. intrínseca*.

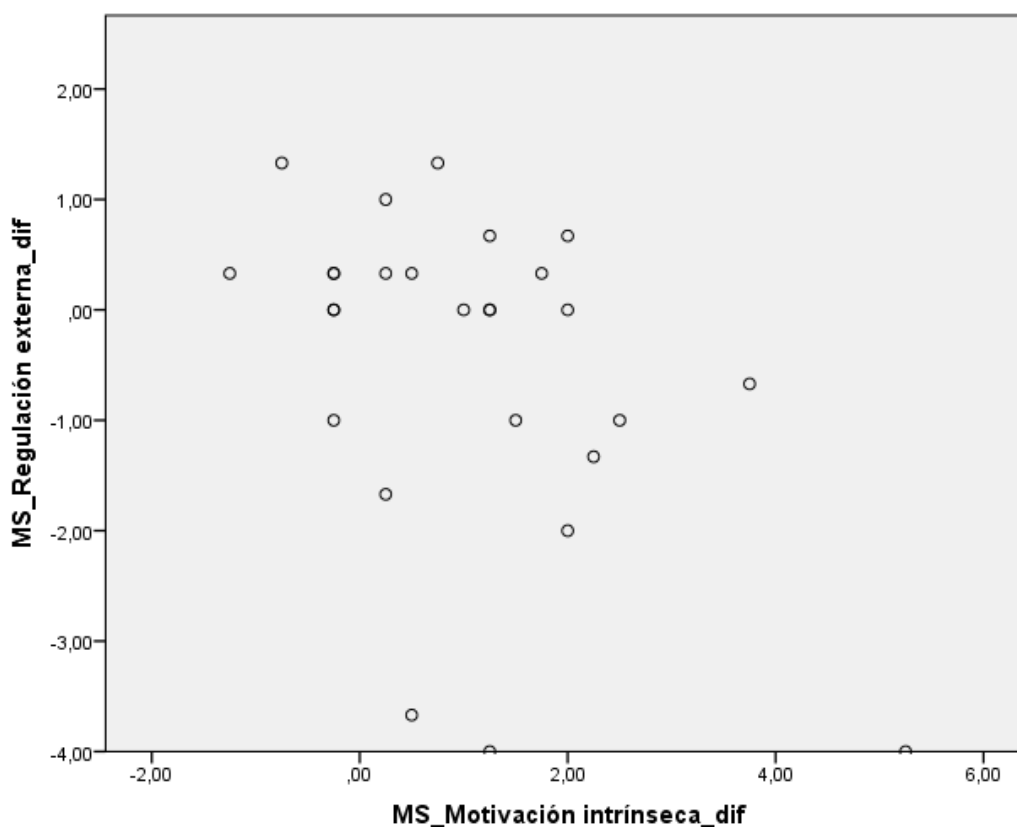


Figura 74. Diagrama de dispersión de la evolución de la *R. externa* y la *M. intrínseca*.

En las gráficas se aprecia con claridad la intensidad de la correlación negativa de la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca*, frente a la correlación en el mismo sentido, aunque más débil, de la *Regulación externa* y la *Motivación intrínseca*.

En esta categoría no tiene sentido analizar la correlación entre cada una de las variables y el total de la categoría porque, al tratarse de distintas dimensiones de un continuo –el de la autodeterminación o la motivación–, unas y otras se contrarrestarían en la media global.

#### 26.4.2 Análisis de la correlación de partida entre *Literatura* y *Motivación*

A continuación vamos a comprobar si correlacionan entre sí los valores de las variables literarias y las motivacionales antes y después de administrar la variable independiente. Para ello vamos a trabajar primero con los resultados obtenidos por los alumnos en los pretest y después con los de los postest, lo que nos permitirá finalmente compararlas entre sí. En el caso

de la categoría *Literatura* cogemos como referencia los resultados totales ya que, como hemos comprobado antes, sus variables correlacionan de forma positiva, mientras que en el caso de la categoría *Motivación* tomamos los valores de cada una de las dimensiones del constructo, que se relacionan de forma diversa.

Empezamos por comprobar si existía correlación entre los resultados de los pretest de *Literatura* y *Motivación*, es decir, antes de que los alumnos fueran expuestos a las propuestas didácticas diferenciadas (véase la tabla 76).

Tabla 76

*Correlación de Pearson de las categorías Literatura y Motivación en los pretest*

		S_Amotivación_ pre	S_Regulación externa_pre	S_Regulación identificada_pre	S_Motivación intrínseca_pre
L_Total_pre	Correl. de Pearson	-,069	-,109	-,146	,021
	Sig. (bilateral)	,733	,590	,468	,916
	N	27	27	27	27

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significante al nivel 0,01 (bilateral).

Analizando los resultados de la tabla comprobamos que ninguna de las variables de *Motivación* correlaciona con la categoría literaria. De hecho, los valores de significación se quedan muy lejos de cualquiera de los niveles de significancia habituales y los valores del coeficiente de correlación están muy cerca de 0, por lo que ni siquiera se aprecia una tendencia positiva o negativa en la relación.

Ilustramos en las figuras 75 y 76 esta ausencia de correlación entre los valores de los test literarios y motivacionales de los pretest mediante dos diagramas de dispersión, concretamente de la *Literatura* con la *Amotivación* y la *Motivación intrínseca*, que son las dos dimensiones más extremas en el continuo de la motivación, y en los que no se vislumbra ninguna tendencia.

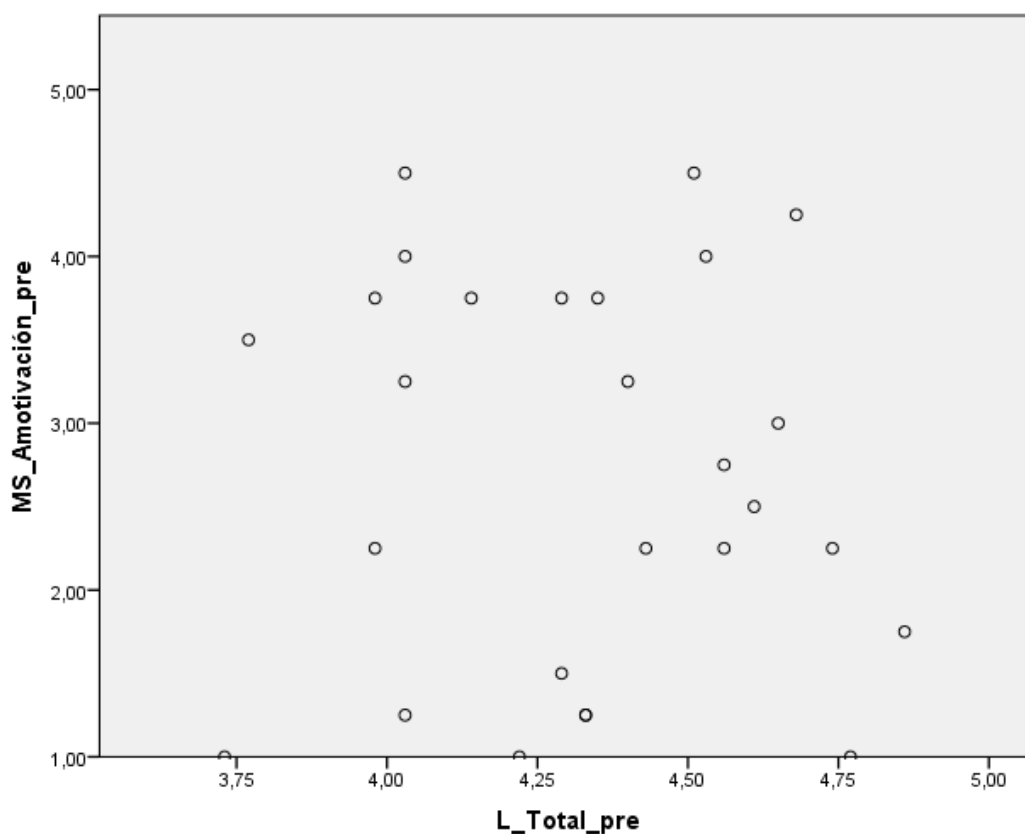


Figura 75. Diagrama de dispersión entre la *Literatura* y la *Amotivación* previas.

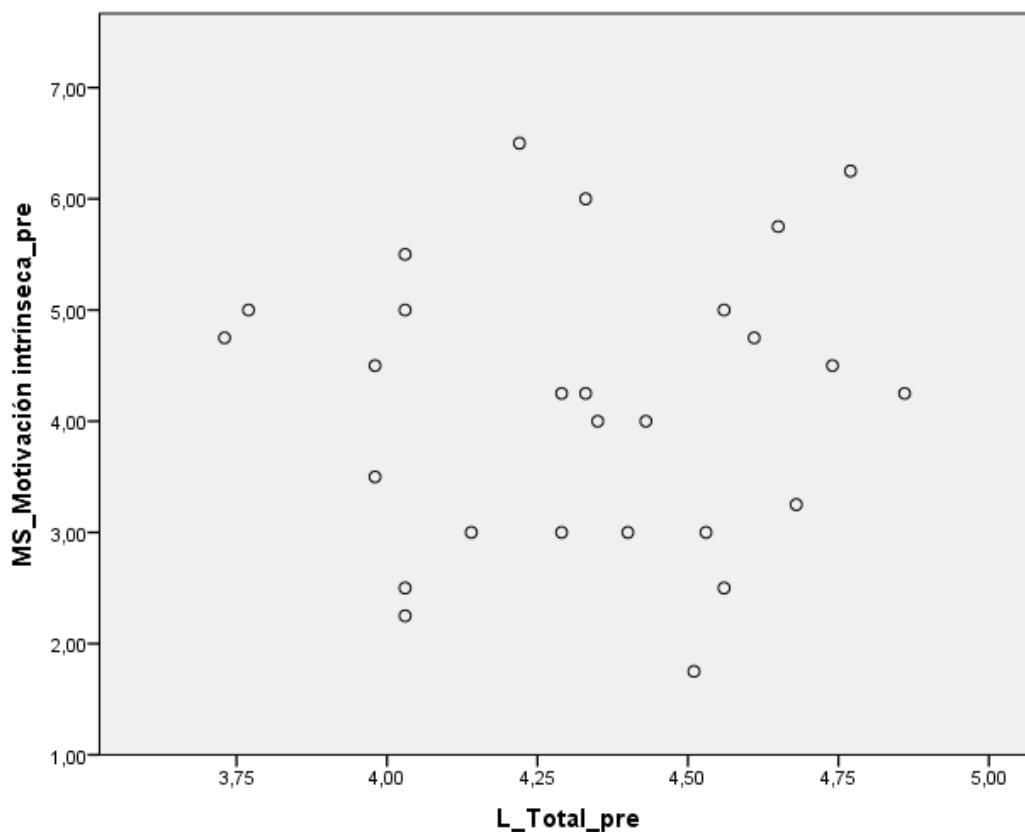


Figura 76. Diagrama de dispersión entre la *Literatura* y la *Motivación intrínseca* previas.

### 26.4.3 Análisis de la correlación final entre *Literatura* y *Motivación*

A continuación hacemos lo propio con los resultados obtenidos por los alumnos en los postest para comprobar si en este caso existe alguna correlación entre las variables literarias y motivacionales después de la exposición de los alumnos a las dos modalidades diferentes de la variable independiente, es decir a la propuesta didáctica convencional, en el caso de los alumnos del grupo de control, y a la alternativa, en los del grupo experimental. Al igual que antes, en el caso de la categoría *Literatura* volvemos a tomar como referencia las medias totales, mientras que en el caso de la categoría *Motivación* cogemos los valores de cada una de las dimensiones del constructo (véase la tabla 77).

Tabla 77

*Correlación de Pearson de las categorías Literaria y Motivación en los postest*

		S0_Amotivación _pos	S1_Regulación externa_pos	S2_Regulación identificada_pos	S3_Motivación intrínseca_pos
L_Total_pos	Correl. de Pearson	-,403*	-,186	,171	,521**
	Sig. (bilateral)	,037	,354	,395	,005
	N	27	27	27	27

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Mientras en el caso de los pretest los valores totales de *Literatura* no correlacionaban de forma significativa con ninguna de las variables de *Motivación*, tras la administración de las propuestas didácticas algunos de estos valores sí correlacionan. Así, los valores medios literarios correlacionan de forma negativa con la *Amotivación* a un nivel de significancia de 0,05, y de forma positiva con la *Motivación intrínseca*, a un nivel de significancia de 0,01. Ilustramos los dos casos de correlación con los correspondientes diagramas de dispersión (véanse las figuras 77 y 78).

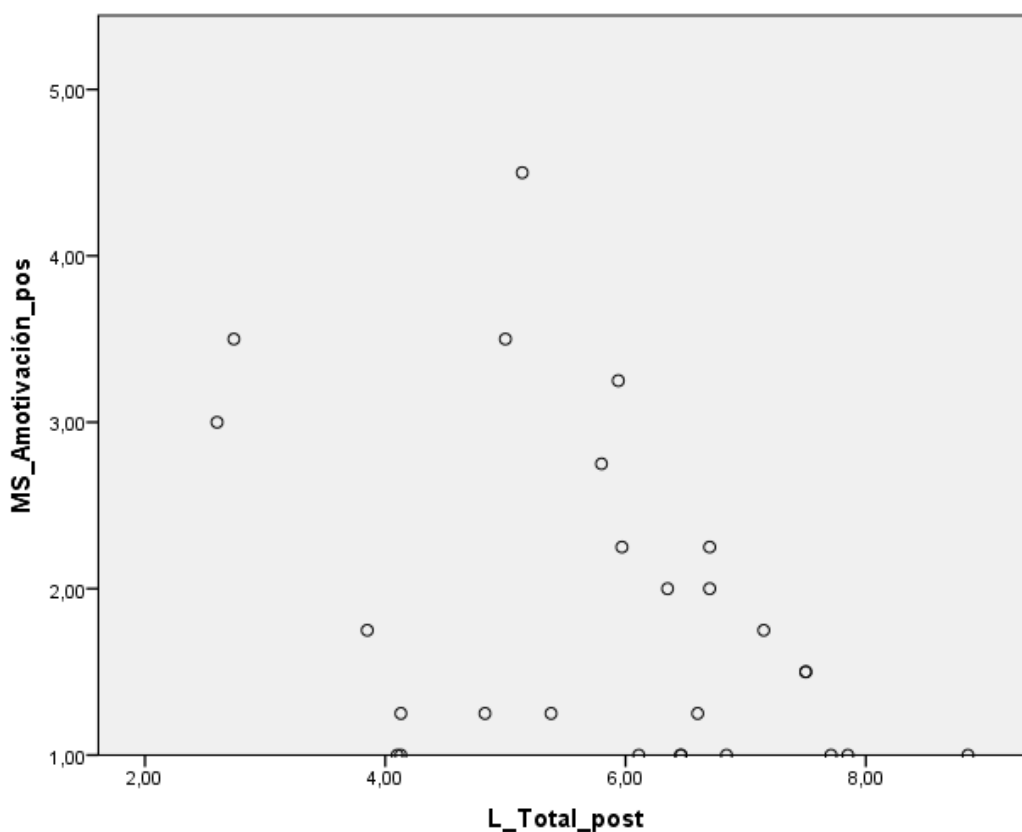


Figura 77. Diagrama de dispersión entre la *Literatura* y la *Amotivación* finales.

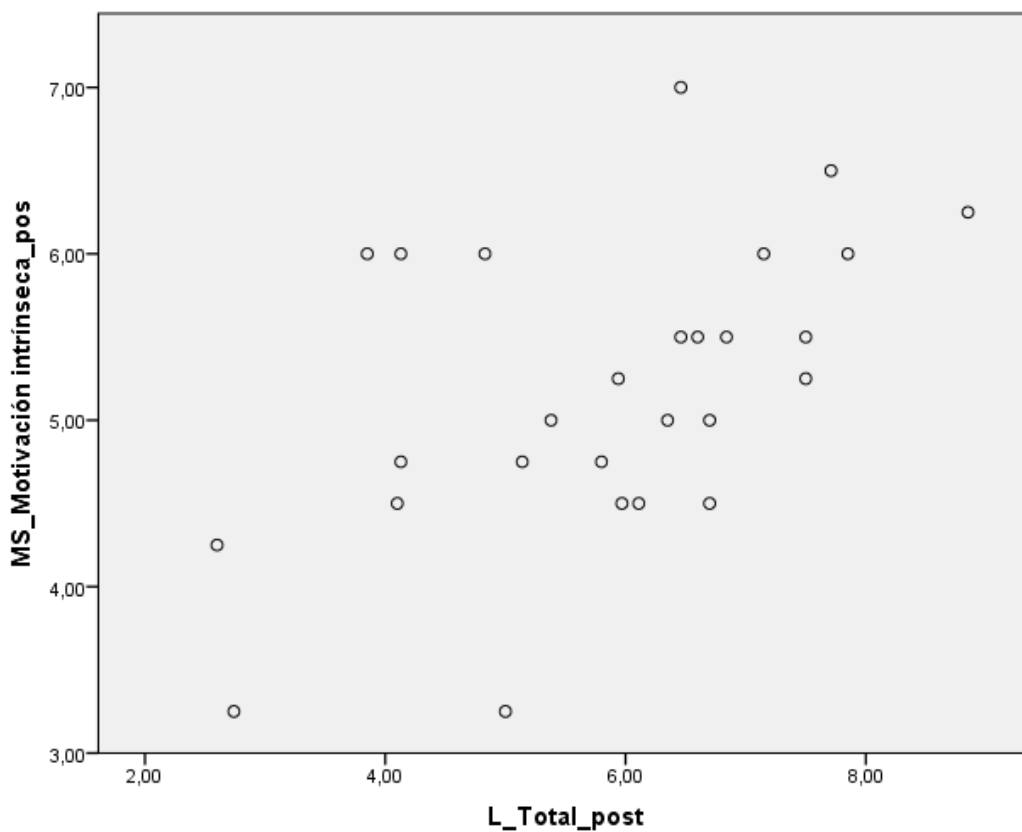


Figura 78. Diagrama de dispersión entre la *Literatura* y la *Motivación intrínseca* finales.

La correlación entre los valores de ambas categorías es evidente en ambos casos, aunque más intensa en el segundo. Es decir, los alumnos que más aumentaron la competencia literaria fueron también los que más incrementaron su *Motivación intrínseca* y, aunque en menor grado, los que más redujeron su *Amotivación*.

No obstante, cabe recordar que la correlación no implica necesariamente una causalidad, es decir, la correlación entre la categoría *Literatura* y las variables *Amotivación* y *Motivación intrínseca* no supone que una influya en la otra, es decir, que ni la mejora de la competencia literaria disminuya la *Amotivación* y aumente la *Motivación intrínseca*; ni tampoco viceversa, que la menor *Amotivación* y mayor *Motivación intrínseca* mejore la competencia literaria. Ambas variaciones pueden ser causadas también por otros factores.

De hecho, según hemos comprobado antes, estas dos variables han evolucionado de forma significativamente distinta tras administrar la variable independiente, esto es, la propuesta didáctica convencional al grupo de control, y la alternativa al grupo experimental. Además, tal y como hemos visto hasta ahora, las categorías literaria y motivacional no correlacionaban de forma significativa en los pretest, antes de administrar la variable independiente, por lo que parece plausible considerar que la correlación de ambas variables sea provocada o al menos influida por la administración de las propuestas didácticas.

Para tratar de corroborarlo vamos a controlar el efecto que la variable independiente tiene en la correlación de estas variables en los postest, algo que es posible gracias a la prueba de correlación parcial, que permite comprobar si dos o más variables continúan correlacionando una vez controlado el efecto que una tercera tiene sobre estas. Si esta correlación se mantiene a pesar de ello, se entiende que esta variable no afectaba a la correlación de las anteriores, mientras que si la correlación disminuye o desaparece, se apunta a la influencia que esta variable oculta tenía en la correlación, lo que permite atribuir los efectos a esta tercera.

Cuando solo se controla una variable, como es nuestro caso, se denomina correlación parcial de primer orden. Esta correlación la comprobamos neutralizando el caso *grupo*, dado que a cada uno de los dos grupos se aplicó una modalidad o tratamiento diferente de la variable independiente: la convencional en el caso del grupo de control, y la alternativa o de mejora en el caso del grupo experimental (véase la tabla 78).

Tabla 78

*Correlación parcial de categorías en los postest controlando la variable Grupo*

Variables de control		S_Amotivación_ pos	S_Regulación externa_pos	S_Regulación identificada_pos	S_Motivación intrínseca_pos	
Grupo de estudio	L_Total_	Correlación	-,286	-,111	,074	,345
	post	Sig. bilat.	,157	,589	,720	,084
		gl	24	24	24	24

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\*.. La correlación es significante al nivel 0,01 (bilateral).

Como podemos comprobar en la tabla, una vez neutralizado el efecto de la variable independiente, la variable *Literatura* ya no correlaciona con ninguna de las variables de *Motivación*, ni siquiera al nivel más bajo con las dos más extremas, lo que reafirma que la correlación advertida antes se encontraba influida por la variable independiente.

Esto apunta una vez más a que los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones aumentaron de media su nivel de competencia literaria y de motivación respecto a los alumnos de la propuesta convencional, revalidando una vez más las hipótesis centrales de acción como vienen mostrando sistemáticamente las pruebas de contraste realizadas entre las dos modalidades de la variable independiente y las variables dependientes.

A continuación vamos a analizar otras datos y evidencias de carácter cualitativo recogidos dentro de esta intervención central para comprobar si apuntan en el mismo sentido y triangularlos después con los análisis cuantitativos.



## 26.5 Análisis de los datos cualitativos anidados

De forma anidada a la investigación cuasi-experimental se tomaron otros datos cualitativos con el objeto de analizarlos y sumarlos a los datos cuantitativos al final del análisis. Para ello se construyeron y utilizaron varios instrumentos de recogida, como el listado de control, el anecdotario y los cuestionarios, que ya explicamos anteriormente. A continuación pasamos a analizar los resultados obtenidos.

### 26.5.1 Listado de control

El listado de control es un instrumento de medición que tiene como objetivo registrar de una forma ágil el número de veces que se repiten algunas conductas de los alumnos en cada uno de los grupos anotándolas en una sencilla tabla.

Como ya explicamos, para que este instrumento fuera útil, tuvimos que definir pocas unidades de observación y asegurarnos de que fueran fáciles de identificar con el objeto de que el profesor pudiera registrarlas sin interrumpir el ritmo normal de la clase. En nuestro caso partimos por tanto de cuatro unidades de observación, dos de ellas relacionadas con el pensamiento crítico generado en clase, y otras con la participación y la reacción positiva de los alumnos.

Estas cuatro unidades de observación fueron el *Razonamiento crítico individual*, que recogió aquellas reflexiones y apreciaciones de los alumnos que supusieron la profundización en alguno de los conceptos vistos en clases; el *Debate crítico entre dos o más personas*, cuando se produjo además la participación e interlocución entre al menos dos alumnos; la *Participación activa del grupo en una tarea*, cuando se constató la implicación generalizada de los alumnos en alguna de las actividades o tareas planteadas en el aula; y la *Reacción positiva ante una tarea*, cuando esta originó comentarios o conductas observables de aprobación de la actividad, manifestando una motivación intrínseca hacia esta.

Empezamos por representar en una gráfica de barras la frecuencia con la que se registraron las unidades de observación en cada uno de los dos grupos (véase la figura 79).

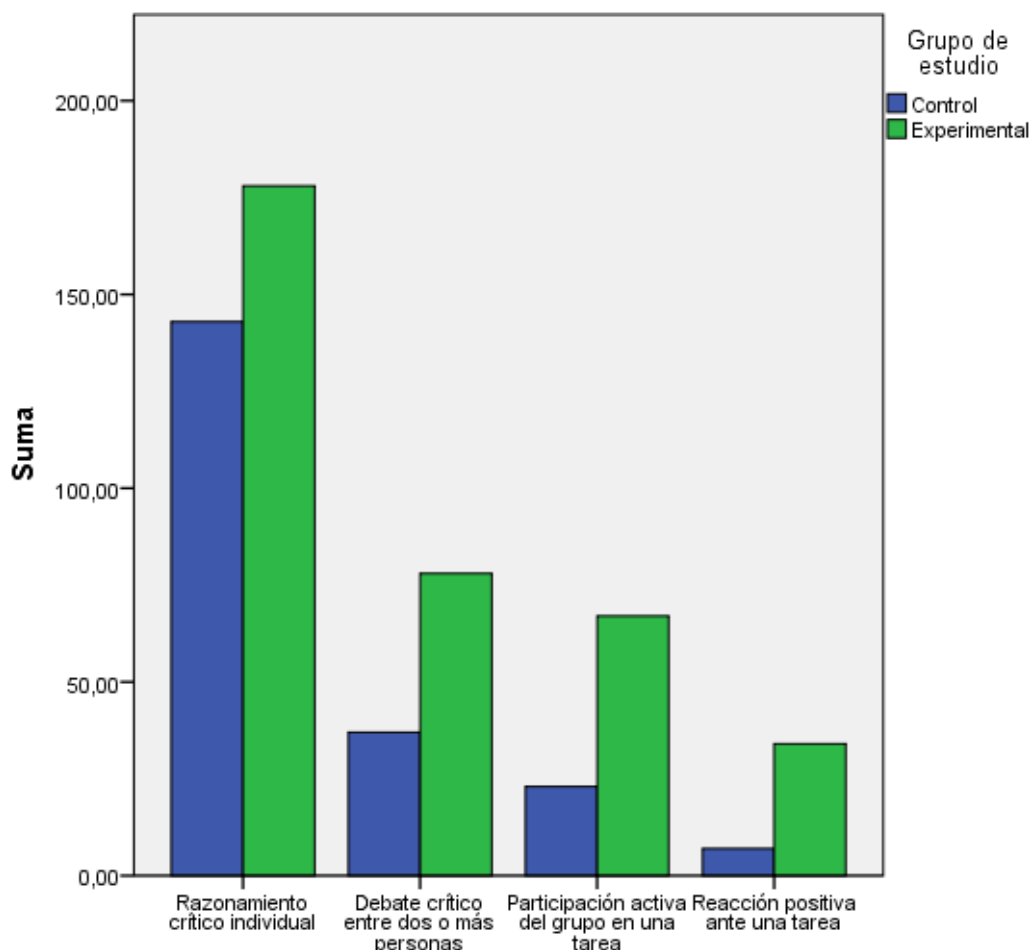


Figura 79. Gráfica de barras del recuento de las unidades de observación por grupo.

Como se aprecia a simple vista, se obtuvieron más casos de estas cuatro unidades en el grupo experimental que en el de control, si bien la proporción fue distinta, siendo superior la frecuencia en las respuestas de tipo individual que en las grupales. En cuanto a la unidad denominada *Razonamiento crítico individual* se contabilizaron 143 casos en el grupo de control, que protagonizaron 10 de los 12 alumnos del grupo; frente a los 178 casos del grupo experimental, en los que en algún momento participaron todos los alumnos, si bien algunos lo hicieron de forma más recurrente. Respecto al *Debate crítico entre dos o más alumnos*, la

cantidad de interacciones se redujo en ambos casos, aunque la diferencia entre el grupo de control y el experimental fue más del doble, 37 frente a 78. La implicación de los alumnos en estos debates fue también diferente, ya que en el grupo de control solo 7 de los 12 alumnos registraron algún tipo de participación, mientras que en el grupo experimental participaron los 15 alumnos del grupo, si bien algunos no lo hicieron hasta la parte final de la administración de la propuesta y de forma muy esporádica.

Algo inferior fue la *Participación activa de los alumnos*, aunque la diferencia entre ambos grupos se incrementó todavía más: 23 frente a 67 casos. Para el registro de esta unidad de observación, que quizá fue la más difícil de determinar, se tuvieron en cuenta aquellos casos en los que se evidenció una clara implicación de la totalidad o de buena parte de los alumnos en el desarrollo de una tarea propuesta. Por último, el grupo experimental quintuplicó prácticamente al de control respecto a la *Reacción positiva ante una tarea*, con 34 anotaciones frente a 7, coincidiendo en la mayoría de las ocasiones con las actividades directamente relacionadas con la música. Para esta última unidad se cuantificaron exclusivamente las manifestaciones espontáneas y explícitas de uno o varios alumnos durante la presentación o el desarrollo de una tarea (exclamaciones positivas, muestras de alegría, palabras de ánimo a los compañeros, actitud colaborativa, buena disposición de trabajo, etc.)

De estos resultados se deduce claramente que la actitud de los alumnos del grupo experimental fue más activa y positiva que la del grupo de control, con una mayor capacidad crítica e implicación emocional. El mayor interés mostrado por estos se manifestó tanto en los razonamientos y los debates críticos, que podemos relacionar directamente con aspectos cognitivos y la competencia literaria de los alumnos; como en la participación colectiva y en las reacciones positivas, que sin ningún género de dudas son evidencias de una mayor motivación en el continuo de la autodeterminación (TAD), según la definen Deci y Ryan.

### 26.5.2 Anecdotalario

El anecdotalario es un instrumento de control cualitativo que utilizamos de forma complementaria al listado de control para registrar otros comportamientos diferentes a los previstos en este vinculados con nuestro problema de estudio. Una vez registrados, algunos se categorizaron como anécdotas recurrentes o críticas y se recogió la frecuencia de aparición al igual que hicimos en el listado de control, lo que permitió su análisis posterior. No obstante, dado el nivel de improvisación y espontaneidad que requería el uso de este instrumento se registraron exclusivamente las anécdotas relacionadas directamente con el tema de la investigación y de forma sucinta, para no entorpecer el transcurso normal de las clases.

Entre las anécdotas registradas en el grupo experimental encontramos que *Los alumnos cantaron y tararearon canciones de forma espontánea*, en ocho de las diez canciones escuchadas en clase. Además, se registraron *Aplausos al presentar el cantante o el título de la canción de la actividad* en tres ocasiones, y los alumnos *Pidieron escuchar otra vez la canción de fondo durante la tarea* después de los dos pases habituales (uno para completar los huecos y otro para analizarla) en seis sesiones distintas.

En dos ocasiones, algunos *Alumnos del grupo de control solicitaron escuchar canciones* como se hacía con el otro grupo, a lo que se contestó en ambos casos que se haría en el siguiente semestre, para evitar que el conocimiento de la diferencia de tratamiento provocara una actitud negativa al respecto. Mientras que una alumna del grupo experimental con una actitud normalmente disruptiva se acercó al profesor espontáneamente y le aseguró que *El uso de canciones le facilitaba la comprensión de la métrica, los temas y los recursos*.

A continuación representamos en un diagrama de barras invertido la frecuencia de las anécdotas registradas.

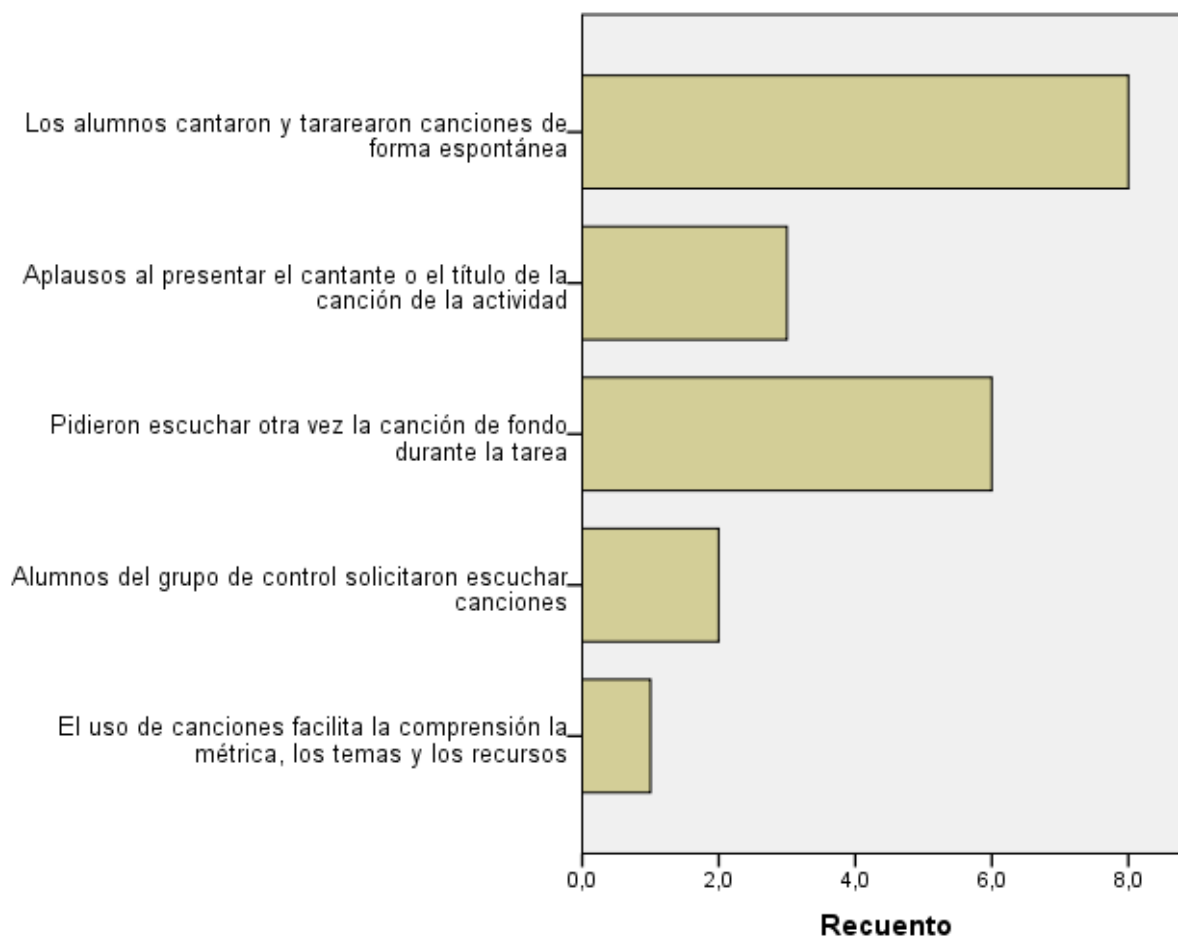


Figura 80. Gráfica de barras del recuento de las anécdotas registradas.

En general, tal y como se comprobó también con el listado de control, las anécdotas de clase evidenciaron un interés espontáneo de los alumnos del grupo experimental por el uso de canciones en clases y una actitud más participativa, positiva y afectiva hacia la propuesta didáctica alternativa que la de los alumnos del grupo de control hacia la propuesta didáctica convencional.

De este modo, los datos cualitativos recogidos mediante la observación sistemática durante la administración de la variable independiente vienen a poner de relieve una mayor significatividad cognitiva y emocional para los alumnos de la modalidad manipulada, es decir, de la educación literaria basada en canciones, frente a la basada en textos literarios.

### 26.5.3 Valoración por parte de los alumnos

Una vez concluida la investigación cuasi-experimental pero dentro todavía de la intervención central se recogieron datos para conocer la valoración que los propios alumnos que habían participado en el programa hacían sobre el uso de la música en clase. Para ello se pidió a los alumnos del grupo experimental que valoraran entre 1 y 7 –teniendo en cuenta que 1 es “no estoy acuerdo”, 4 “estoy más o menos de acuerdo”, y 7 “estoy de acuerdo”– su grado de acuerdo con varias afirmaciones categorizadas sobre el uso de canciones en las clases de literatura. La matriz de los datos puede consultarse en el anexo XIX, mientras que en la figura 81 se presenta una gráfica de barras de las puntuaciones medias obtenidas.



Figura 81. Gráfica de barras de la valoración de las canciones por el grupo experimental.

Doce de los quince alumnos del grupo experimental mostraron su máximo grado de acuerdo con la afirmación: *Ha sido un elemento positivo de las unidades*, mientras que ninguno de los tres restantes la puntuaron por debajo de 5 en una escala de 1 a 7; obteniendo una media de 6,73. La segunda cuestión más valorada fue *Me gustaría que la música continuara en la asignatura*, con la que diez de los quince alumnos manifestaron su máximo grado de acuerdo, mientras que ningún alumno le dio una puntuación por debajo de cinco, con un resultado medio de 6,60. Los alumnos valoraron en tercer y cuarto lugar que *el uso de la música es un recurso recomendable para la clase de literatura*, con una nota de 6,13, y que *Estaba relacionado con los contenidos estudiados*, con un 6,07; seguidos de *Ha aumentado mi interés por las clases*, con un 5,73. También consideraron de forma mayoritaria que el uso de canciones había *acercado la asignatura a sus gustos personales*, con una nota media de 5,6 sobre 7, que había *facilitado la comprensión de otros contenidos*, con un 5,47, y *de los textos literarios*, con un 5,27.

En el desglose de esta última cuestión, los alumnos consideraron que el análisis de las canciones les había ayudado *a comprender los recursos retóricos*, con un 5,33; *a comprender la rima y la métrica*, con 5,20; *a comprender temas de las obras*, con un 5,13; y *a resolver las actividades y ejercicios*, con 5,07. La nota media de los alumnos a las cuestiones planteadas fue de 5,69 sobre 7.

También se recabó la opinión que el grupo de control tenía respecto al uso de canciones en clase, aunque en este caso las preguntas se formularon de forma hipotética o condicional. Para ello se pidió a los alumnos que valoraran entre 1 y 7 –teniendo en cuenta que 1 es “no estoy de acuerdo”, 4 “estoy más o menos de acuerdo”, y 7 “estoy de acuerdo”– su grado de acuerdo sobre el efecto que consideraban que tendría el uso de canciones en las clases de literatura (véase la figura 82).



Figura 82. Gráfica de barras de la valoración de las canciones por el grupo de control.

Como vemos, la valoración que los alumnos del grupo de control hacen sobre el uso de las canciones en la clase de Literatura española –en un sentido hipotético en su caso, porque ellos recibieron la propuesta convencional– es similar a los del grupo de experimental, con una media ligeramente inferior a la de sus compañeros (5,61 frente a 5,69).

La máxima puntuación en este caso la obtuvo la afirmación *Me gustaría que formara parte de la asignatura*, con 6,08, seguida de los principales argumentos de esta reivindicación: *Sería un elemento positivo de las unidades* (con 6), *Sería un recurso recomendable para esta clase* (5,92), *Acercaría la asignatura a mis gustos personales* (5,75), *Podría relacionarse con los contenidos estudiados* y *Me ayudaría a comprender los temas de las obras* (ambas con 5,67); y *Me facilitaría la comprensión de otros contenidos* (5,58).



Los alumnos valoraron con la misma puntuación (5,42) su grado de acuerdo con tres cuestiones: que el uso de la música *Me facilitaría la comprensión de los textos literarios*, *Me ayudaría a resolver las actividades y ejercicios* y *Aumentaría mi interés por las clases*; mientras que relegaron a los dos últimos lugares, aunque también por encima de 5 sobre 7, que esta *Me ayudaría a comprender la rima y la métrica* (5,25) y *Me ayudaría a comprender los recursos retóricos* (5,17).

A los alumnos del grupo experimental, que habían seguido la propuesta educación literaria basada en canciones, se les pidió al final del cuestionario que aportaran opiniones y comentarios de forma libre sobre esta experiencia, lo que dio lugar a las siguientes respuestas, que se recogen textualmente:

-Me gustó la idea de analizar las canciones al principio de cada tema, fue un descanso muy amable entre los textos de otras épocas, pero también me ayudó a entender mejor sobre todo los tópicos literarios y comparar los pensamientos de la época con los actuales.

-Me gusta mucho aprender nuevos poemas, nuevos textos literarios y todo relacionado con la literatura usando nuevas cosas. Pienso que el uso de música y películas facilita mucho mi educación y hace mi día más feliz.

-El aprendizaje de la literatura puede resultar un poco aburrido si leemos solo resúmenes de los textos y las canciones animan mucho.

-Me gusta mucho este tipo de clase. Es mucho más interesante que el año pasado.

-Me gusta mucho que escuchemos música durante las clases porque esto hace esta asignatura mucho más agradable.

-Muchas veces me parecía que las canciones no estaban relacionadas con los textos literarios, pero su uso es una de las partes más divertidas de las clases.

-Me gusta mucho el uso de música en la clase. Aunque en su mayoría no eran canciones de mi género musical preferido, pienso que algunas eran graciosas y además he conseguido entender

algunos contenidos de los textos literarios, que a veces tienen una lengua y un sentido un poco antiguo. Esta manera moderna que aparece en las canciones de expresar conceptos similares facilita las tareas. También me gusta que los materiales están muy bien preparados, pero a veces las tareas de comprensión son demasiado fáciles.

-El uso de canciones divierte y subraya el tema sobre el que discutimos. Creo que es una buena idea aprovecharlas durante las clases.

-En general este curso era divertido y lo disfrutaba mucho.

La valoración que los alumnos hacen del uso de las canciones en clase, especialmente en el caso de los alumnos del grupo experimental, que respondieron a los reactivos tras experimentar durante cuatro meses estas cuestiones de una forma práctica; son también coherentes con los datos recabados en la investigación cuasi-experimental respecto al impacto que el uso de la propuesta didáctica basada en canciones tuvo en la competencia literaria y la motivación de los alumnos, las dos variables dependientes sobre las que giran las dos hipótesis de acción centrales.

## 27. Resultados de la intervención posterior

La intervención posterior consistió en la administración y validación de la propuesta de educación literaria basada en canciones durante el curso 2014/15 con otros estudiantes del mismo centro y nivel con los que se experimentó durante el curso anterior. Este nuevo ciclo de la espiral de la investigación-acción se realizó en este caso con un curso completo y se dirigió a que los alumnos validaran la propuesta desde las perspectivas teóricas transformadoras que guiaron la investigación. Para este fin se construyeron tres cuestionarios con un mismo esquema pero con contenidos distintos, que se administraron tras el desarrollo de la propuesta.

El primero se diseñó para controlar la adecuación de la propuesta a los requisitos del enfoque AICLE y del aprendizaje por tareas; mientras que el segundo se dirigió a conocer si esta propuesta cumplía los planteamientos del enfoque comunicativo. Ambos se plantearon de forma conjunta, aunque pueden consultarse por separado en los anexos XX y XXI. El tercer cuestionario tuvo como objetivo evaluar la propuesta desde los fundamentos de la educación literaria, para lo que se partió de concepto como la significatividad de las canciones y las tareas, su dimensión crítica y emocional y la explotación de la intertextualidad del lector. Las preguntas de este cuestionario se incluyen en el anexo XXII.

Cada uno de los cuestionarios se compone de diez afirmaciones conceptualizadas para consultar el grado de acuerdo del alumno con las afirmaciones presentadas mediante una escala Likert entre 1 y 7, donde 1 es “no estoy nada de acuerdo”, 4 “estoy medianamente de acuerdo” y 7 “estoy totalmente de acuerdo”. Al igual que la propuesta didáctica, estos se administraron en este caso a los dos grupos del curso, que sumaban un total 31 alumnos. La matriz de los resultados de los tres puede consultarse en los anexos XXIII, XXIV y XXV, los cuales analizamos a continuación uno por uno para triangularlos después con el resto de datos.

### 27.1 Resultados del cuestionario y análisis según el enfoque AICLE

Comenzamos por analizar la evaluación que los alumnos hicieron de la propuesta didáctica a partir del enfoque AICLE y por tareas. Para ello, igual que haremos después con el resto de cuestionarios, presentamos en la figura 83 los resultados en un gráfico de barras de error, lo que nos permite representar tanto la media de los valores como la dispersión de estos con una representación del 95%.

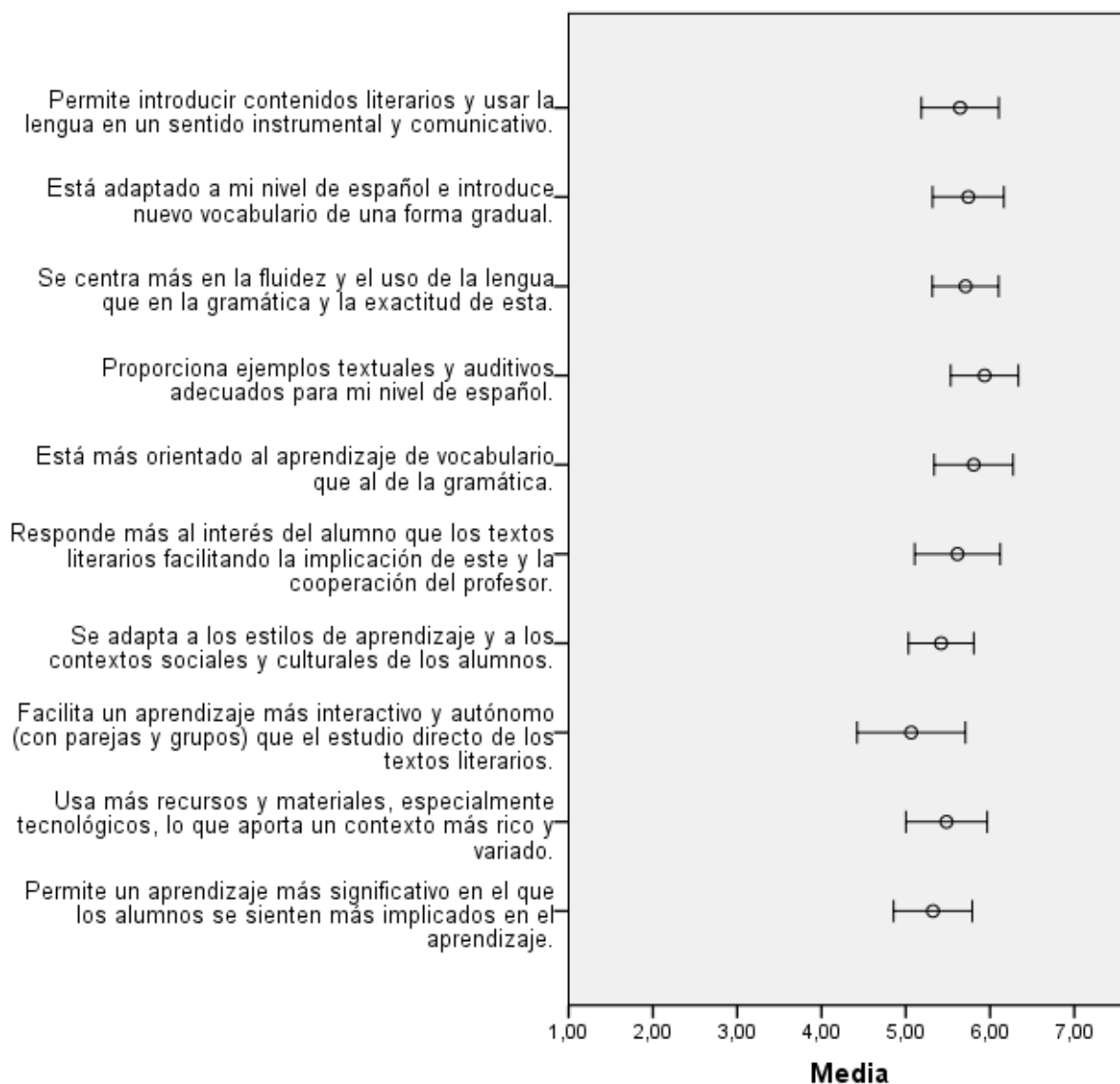


Figura 83. Diagrama de barras de error sobre la adecuación al enfoque AICLE.

Los alumnos valoraron la adecuación de la propuesta a los principios AICLE con una media de 5,57 en una escala entre 1 y 7, con una escasa dispersión, ya que se situaron la mayoría de los valores entre el 5 y el 6. Las afirmaciones que más acuerdo concitaron, rozando los 6 puntos de media, fueron que la educación literaria basada en canciones *Proporciona ejemplos textuales y auditivos adecuados para mi nivel de español* y que *Está más orientado al aprendizaje de vocabulario que al de la gramática*; mientras que la que menos fue que *Facilita un aprendizaje más interactivo y autónomo (con parejas y grupos) que el estudio directo de los textos literarios* con una media de 5 puntos, aunque fue también la que contó con una mayor dispersión de resultados con algunos valores que descendieron al 4.

Si acudimos a la matriz de datos podemos comprobar además que trece de los alumnos superaron el 6 de media, lo que supone un acuerdo casi total con las afirmaciones planteadas. Otros diez, se situaron entre el 5 y el 6, lo que supone un alto grado de acuerdo con estas. Seis alumnos más se situaron entre el 4 y el 5, por lo que estuvieron más de acuerdo que en desacuerdo con estas, mientras que solo dos alumnos se situaron entre el 3,5 y el 4, levemente por debajo del 4 que marca el punto intermedio, es decir, ni de acuerdo ni en desacuerdo con las afirmaciones planteadas.

## **27.2 Resultados del cuestionario y análisis según el enfoque comunicativo**

En segundo lugar evaluamos también la propuesta didáctica a partir de los fundamentos del enfoque comunicativo, según se explica en la construcción del cuestionario. Al igual que en el primer caso se presentaron para ello diez afirmaciones referidas a la propuesta didáctica de educación literaria basada en canciones para que los alumnos señalaran su grado de acuerdo con cada una en una escala Likert de 1 a 7. A continuación presentamos en la figura 84 los resultados obtenidos mediante un gráfico de barras de error, con una representación del 95%.

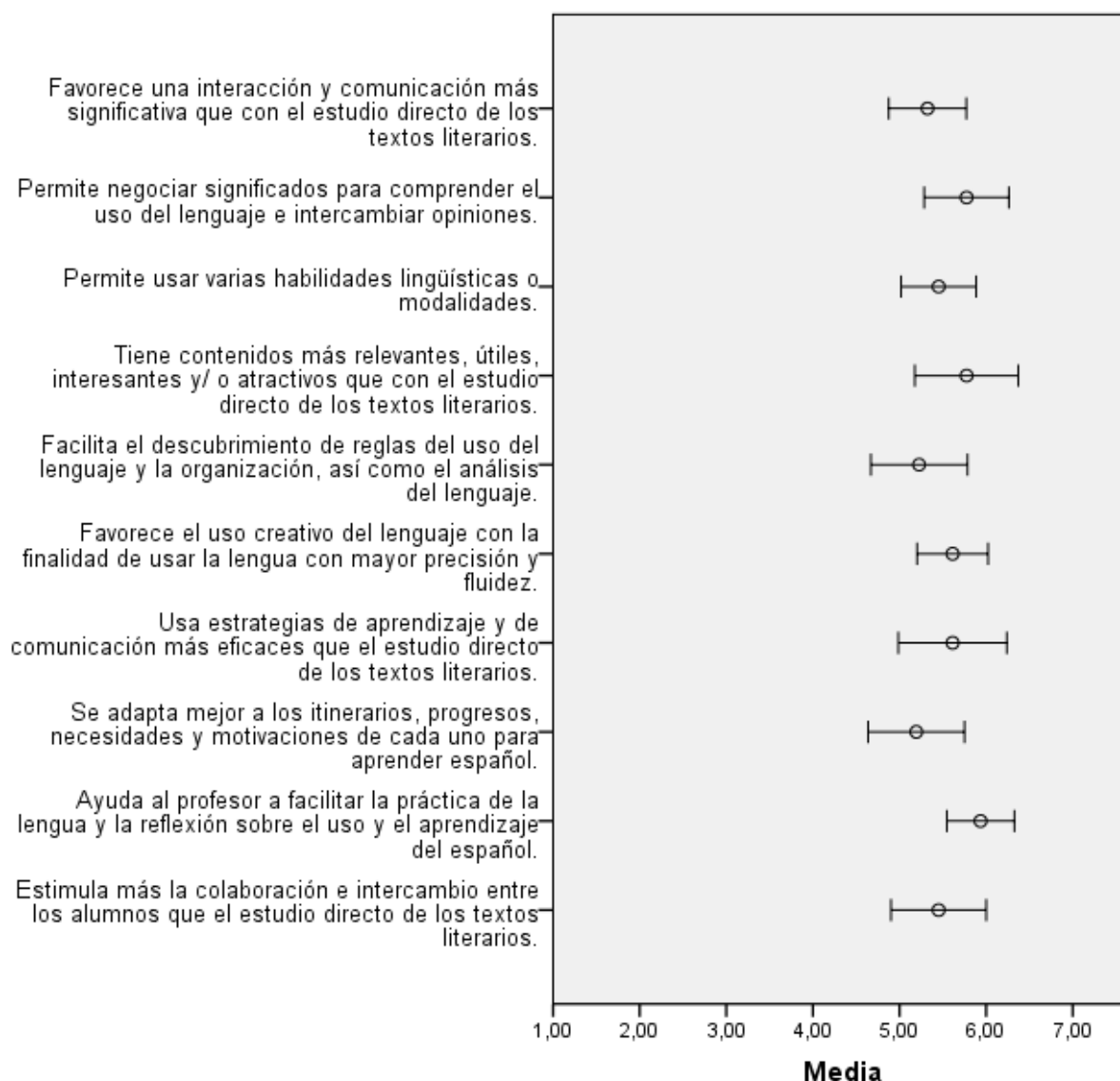


Figura 84. Diagrama de barras de error sobre la adecuación al enfoque comunicativo.

Los alumnos puntuaron en este caso la adecuación de la propuesta a los principios del enfoque comunicativo con una media de 5,54 sobre una escala entre 1 y 7, situándose de nuevo la mayoría de los resultados entre el 6 y el 7. Las afirmaciones que más acuerdo obtuvieron fueron que la propuesta de educación literaria basada en la música *Ayuda al profesor a facilitar la práctica de la lengua y la reflexión sobre el uso y el aprendizaje del español*, con una media de 5,94; y que *Permite negociar significados para comprender el uso del lenguaje e intercambiar opiniones* y *Tiene contenidos más relevantes, útiles, interesantes y/ o atractivos*

*que con el estudio directo de los textos literarios*, ambas con 5,77. Mientras que la que menos acuerdo concitó en este caso, aunque también por encima del 5, fue que el uso de canciones *Se adapta mejor a los itinerarios, progresos, necesidades y motivaciones de cada uno para aprender español*.

Si acudimos a la matriz de resultados, vemos que doce alumnos otorgaron en este caso una media superior al 6, mostrando así un grado casi total de acuerdo con estas afirmaciones; otros diez se situaron entre el 5 y el 6, manifestando un alto grado de acuerdo con estas; cinco se mostraron más bien de acuerdo que en desacuerdo, votando entre el 4 y el 5; mientras que otros cuatro se situaron alrededor del 4, que marcaba el grado medio de acuerdo.

### **27.3 Resultados del cuestionario y análisis según la educación literaria**

Por último, evaluamos la propuesta didáctica según los presupuestos de la educación literaria, en el que incluimos cuestiones relacionadas con los principios del aprendizaje significativo aplicado a la literatura, el intertexto del lector, la dimensión emocional y creativa de la literatura y el aprendizaje crítico.

Este cuestionario fue por tanto el más complejo de diseñar y categorizar, al igual que sucedió con el constructo, pero también el más rico y completo para evaluar la propuesta desde el punto de vista de los alumnos, ya que nos permitió validarla a la luz de las perspectivas teóricas transformadoras que consideramos más relevantes y originales, como desarrollamos al describir las particularidades de la propuesta alternativa. Por este motivo se presentó a los alumnos por separado de los anteriores y con su propio enunciado.

Como en los otros dos cuestionarios, en la figura 85 se presentan los resultados mediante un gráfico de barras de error que muestra las medias y la dispersión de los resultados asignados por los alumnos en cada ítem con una representación del 95%.

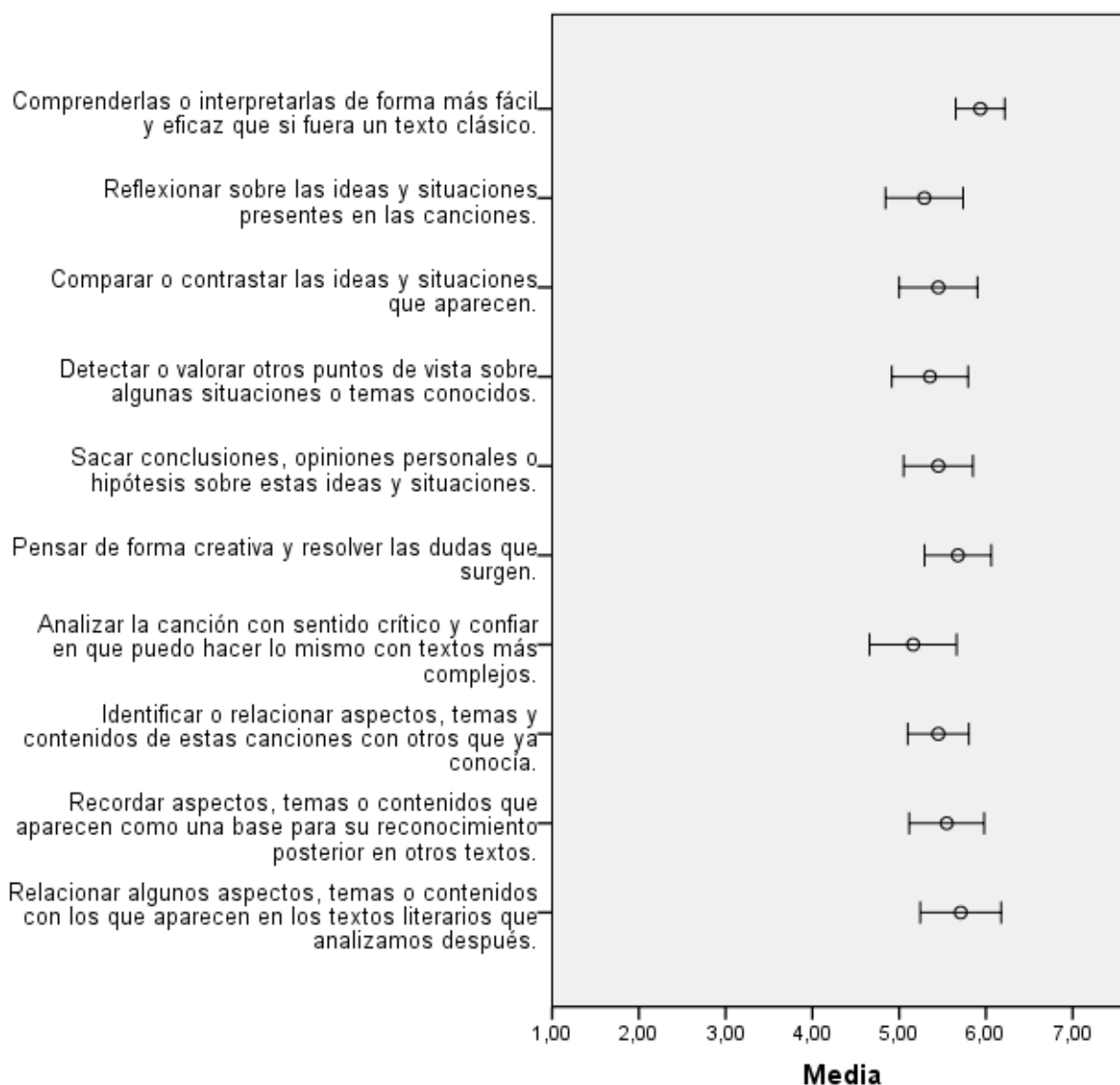


Figura 85. Diagrama de barras de error sobre la adecuación a la educación literaria.

La media del grado de acuerdo de los alumnos con las afirmaciones planteadas fue en este caso de 5.50. La cuestión que contó con más acuerdo fueron que la audición de las canciones y las actividades de las fichas permitió *Comprenderlas o interpretarlas de forma más fácil y eficaz que si fuera un texto clásico*, con 5,94; que lo pone de relieve los beneficios cognitivos que tiene para los alumnos. Esta afirmación fue la que contó a su vez con menor dispersión como se aprecia en la gráfica. En segundo lugar quedó que permite *Relacionar algunos aspectos, temas o contenidos con los que aparecen en los textos literarios que*



*analizamos después*, que contó con una media de 5,71 y que tuvo una mayor dispersión. Esta afirmación se relaciona directamente con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y el uso de las canciones como organizadores previos comparativos. En tercer lugar encontramos *Pensar de forma creativa y resolver las dudas que surgen*, con 5,68, una afirmación que vincula la propuesta con la educación emocional, crítica y creativa; seguida de *Recordar aspectos, temas o contenidos que aparecen como una base para su reconocimiento posterior en otros textos*, con una media de 5,55, dirigida a evaluar si la propuesta sirve para actualizar el intertexto del lector en las canciones para conectarlo con los textos literarios.

Obtuvieron la misma media, 5,45, las siguientes tres afirmaciones: *Comparar o contrastar las ideas y situaciones que aparecen*; *Sacar conclusiones, opiniones personales o hipótesis sobre estas ideas y situaciones*; e *Identificar o relacionar aspectos, temas y contenidos de estas canciones con otros que ya conocía*, la primera y la última relacionadas con los presupuestos significativos e intertextuales, y la segunda con los del pensamiento crítico y reflexivo. Las dos siguientes, *Detectar o valorar otros puntos de vista sobre algunas situaciones o temas conocidos*, con 5,35; y *Reflexionar sobre las ideas y situaciones presentes en las canciones*, con 5,29; tratan de sintetizar el acercamiento a la realidad y el mundo interior de los alumnos. Por último, la afirmación que contó con un grado de acuerdo menor, aunque alcanzó un 5,16, fue que esta práctica permite *Analizar la canción con sentido crítico y confiar en que puedo hacer lo mismo con textos más complejos*, relacionada con el papel facilitador de las canciones desde el punto de vista cognitivo, metacognitivo y emocional, aumentando la confianza del alumno en su capacidad para resolver las tareas más complejas.

En cuanto a los resultados por alumnos, su grado de acuerdo fue algo más regular que en las otras dos encuestas, de forma que la media de ninguno de ellos se situó por debajo del 4, que es la cifra que marcaba el grado de conformidad medio con esta afirmación. Concretamente, once de ellos se situaron por encima del 6, doce entre el 5 y el 6; y ocho entre el 4 y el 5.

#### 27.4 Opinión sobre la continuidad del uso de canciones en la materia.

Al final del cuestionario se formuló a los alumnos la siguiente pregunta abierta: *¿Te gustaría volver a usar canciones para introducir los textos literarios? Justifica tu respuesta y añade cualquier opinión que consideres sobre este tema.*

Prácticamente el 84% de los alumnos, 26 alumnos de los 31 que componían ambos grupos, contestaron afirmativamente, mientras que 4 indicaron que les daba igual y 1 dejó la respuesta en blanco. Podemos agrupar las respuestas de los alumnos en seis bloques, que se transcriben a continuación.

Por una parte la de quienes justificaron su respuesta afirmativa en sus gustos:

-Sí me gustan.

-Sí, la clase es menos aburrida.

Por otro lado, los que argumentaron el interés y el carácter práctico que tiene para ellos:

-Me gustaría volver a usar canciones porque es una forma muy interesante, creo que las canciones son más interesantes y curiosas en las clases de literatura.

-Sí, me gustaría porque me parece interesante y me permite relacionar las canciones con los textos literarios que a veces son un poco complicados.

-Sí, me gustaría porque puedo conocer nuevos artistas y más canciones en español. Después puedo practicar mi lengua.

-Me gustaría volver a usar canciones para introducir los textos literarios porque hacen las clases más interesantes y prácticas. Es algo bueno para los alumnos que se aburren durante el día en la escuela.

-Sí, porque es interesante.

-Me gustaría volver a usar canciones porque me parece una manera más interesante para aprender que la lectura de los textos literarios.

-Sí, porque esto me parece más curioso que analizar los textos literarios.

-Me gustaría volver a usar las canciones para introducir los textos literarios porque de esta manera me parecen más interesantes que presentados de forma casual. Además aprendemos vocabulario nuevo y practicamos la lengua en uso.

-Sí, me gusta escuchar canciones que introducen el tema porque es un momento más interesante durante la clase. Las canciones hacen menos aburridas las clases e introducen un elemento del arte actual.

-Sí, eran muy buenas para empezar un nuevo tema. Facilitaban su comprensión. Además de eso, nos enseñan unas nuevas palabras de forma agradable.

Y en un tercer bloque los que hicieron referencia al carácter facilitador de estas canciones:

-Con la música me siento más seguro que con los libros.

-Sí, porque aparte de una forma buena y eficaz de aprender, supone una pausa y relajamiento con la música, dando la oportunidad de discutir los temas, motivos, etc. que aparecen todavía en nuestros tiempos.

-Sí, porque se entienden mejor.

-Sí, me gustaría que las canciones sigan introduciendo los textos literarios porque así se introducen temas con más facilidad y esto es más interesante que sólo textos.

Otros alumnos mezclaron estos tres argumentos:

-Sí, querría estudiar literatura o cultura con el uso de música. Los textos actuales son interesantes y muchas veces más fáciles de comprender que textos de otra época. Además podemos entender más rápido la idea de la obra, la época, etc.

-Sí, porque es muy divertido y se pueden comprender los textos literarios escuchando una canción antes.

-Creo que las clases son mucho más divertidas y es más fácil de entender y aprender el vocabulario con el uso de canciones, así como el texto y el contenido.

E incluso algunos estudiantes fueron más allá y pusieron en valor el debate cultural, social y de pensamiento que ofrecen estos textos.

-Sí, creo que las canciones introductorias ofrecen mucho a un alumno, hablando de cuestiones relacionadas con la enseñanza. De alguna manera muestran cómo interpretar un texto, digamos, literario, que no tiene contextos históricos, etc. Favorece un pensamiento independiente.

También hubo afirmaciones condicionales, que mostraban un sentido crítico hacia dicho programa o proponían alguna mejora. Estos reparos hacían referencia a la variedad de las canciones, al nivel lingüístico, a las letras, a su relación con el tema, a la frecuencia de uso o a la dificultad que tenía para ellos el análisis de los textos literarios.

-Sí, pero me gustaría que la música fuera más variada.

-Sí. Me gustaría volver a usar canciones para introducir los textos literarios pero preferiría que fueran un poco más adecuadas, es decir, de nivel más alto con más palabras difíciles y no de tipo Enrique Iglesias.

-Podemos usar textos mejores pero está bien.

-Sí, pero solamente los que tengan que ver algo con el tema.

-Sí, pero no con tanta frecuencia. O sea creo que las canciones deberían volver, pero solo unas cuantas.

-Sí, porque me gusta más analizar las canciones que los textos literarios. Es más interesante. A pesar de eso no creo que usar las canciones facilite el trabajo con los textos literarios.

Por último, en cuanto a las respuestas menos favorables al uso de canciones cabe destacar que nadie contestó negativamente, sino que cuatro personas mostraron su indiferencia al uso de canciones en la materia, y una persona no contestó a la cuestión, por lo que no conocemos su opinión. Estas respuestas ponen al mismo tiempo de manifiesto varias realidades. En primer lugar, que algunos alumnos consideraban que las canciones eran más simples desde un punto de vista lingüístico que los textos literarios, algo que estos no consideraban positivo aunque reconocían que sí lo era para otros alumnos con un nivel menor; también que los consideraban más divertidos y accesibles que los textos literarios que introducía y, por último, hubo quien lo consideró al mismo nivel que trabajar con textos literarios, puesto que permitían analizar los aspectos literarios de estos:

-Me da igual, no creo que sea muy útil pero tampoco perjudicial.

-Me parece que las canciones son buenas para ampliar los contextos literarios, pero no para el aprendizaje de la lengua, especialmente en el nivel bilingüe. Sería mejor usarlo durante las clases con un nivel más bajo.

-Me da igual porque no he aprendido mucho de ellos, siempre eran solo una forma divertida de dar clases, una pausa antes de analizar un texto importante para el examen.

-Me da igual porque es prácticamente lo mismo que trabajar con textos literarios.

Concluimos, por tanto, que la evaluación de la propuesta de educación basada en canciones por parte de los alumnos en este nuevo ciclo de acción de la espiral puso de manifiesto, a partir de la percepción del alumno, la consecución de varios de los objetivos que nos habíamos marcado al diseñarla, especialmente la utilidad de las canciones para actualizar el intertexto del lector, es decir, sus conocimientos previos, y para conectar la realidad del alumno fuera del aula, no solo desde el punto de vista cognitivo sino también emocional, con los contenidos del currículo.

## 28. Interpretación desde la perspectiva teórica transformadora

El proceso de interpretación es, según señala Díaz Barriga (2014), uno de los momentos más complejos de la investigación porque el investigador debe superar el análisis mecánico mediante una dialéctica que entrecruce el problema identificado, la fundamentación teórica, las hipótesis planteadas y los datos recabados.

La interpretación es, por decirlo de una forma coloquial, la parte que más hace sudar al investigador, porque es el momento de la indagación donde su originalidad se entremezcla en articulaciones que pueda realizar ligando los conceptos de los que partió, que también fueron enriquecidos en el proceso de indagación, con las evidencias empíricas obtenidas. (Díaz Barriga, 2014, p. 61)

En nuestro caso afrontamos este proceso de interpretación y discusión a partir de la perspectiva teórica transformadora que orientó la investigación, que fue la educación literaria basada en canciones; y teniendo en cuenta la metodológica adoptada, el método mixto, que aúna técnicas cuantitativas y cualitativas para confrontar, validar y triangular datos de distinta naturaleza. Esta circunstancia enriquece el proceso de investigación, pero dificulta al mismo tiempo aún más esta fase de interpretación.

Respecto a lo primero, el método mixto supera el carácter utópico de someter la diversidad del aula al método empírico, pero también el exceso de subjetividad que comportaría su renuncia en aras a producir “un conocimiento más completo, holístico e integral para informar a la teoría y a la práctica” (Hernández Sampieri, 2010b, p. 11). Además, nuestro proceso de investigación partió desde el interior de la comunidad educativa, y no desde fuera, con el objeto de generar conocimiento y alternativas de acción, es decir, de emanciparse

(Latorre Beltrán, 2007). Nos situamos así dentro de la investigación-acción crítica, que retoma las ideas de la teoría crítica y la pragmática, con el objeto, según propone Mendoza Fillola (2003), de encontrar “alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, basadas en la teoría de la recepción y la intertextualidad”, aprovechando además, dado nuestro contexto AICLE, “el potencial didáctico de la literatura en el aprendizaje de la L2” (p. 21).

A cambio, el método mixto requiere una mayor inversión de tiempo y de recursos que cualquiera de los dos paradigmas tradicionales dado que debe combinar las dos metodologías, mezclando y conciliando los lenguajes, principios y procedimientos de ambas sin caer en los fundamentalismos de ninguna. Esto, unido a la escasa literatura al respecto, aumenta la sensación de improvisación, que en nuestro caso salvamos consultando la teoría y los trabajos precedentes y, sobre todo, abriendo un diálogo entre ambos paradigmas en todas sus fases, desde la definición del problema, pasando por el diseño y la recolección de los datos, y hasta el análisis, reflexión, interpretación, triangulación y conclusión de los resultados, tal como propone Creswell (2009a).

El análisis pedagógico de los datos, en el que hemos incluido estas tres últimas fases, se entiende de este modo como “un conjunto de tareas –recopilación, reducción, representación, validación e interpretación– dirigidas a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción” (Latorre Beltrán, 2007, p. 83). A lo que cabría añadir en nuestro caso la triangulación propia del método mixto que hemos adoptado.

Representamos una vez más en la figura 86 –como ya hicimos al describir y justificar la opción metodológica adoptada–, el procedimiento que seguimos para la recogida, análisis e interpretación de los datos por la relevancia que tiene para comprender sus relaciones. A continuación pasaremos a la interpretación pedagógica de la información recabada, que aparece sombreada en la figura en gris claro.

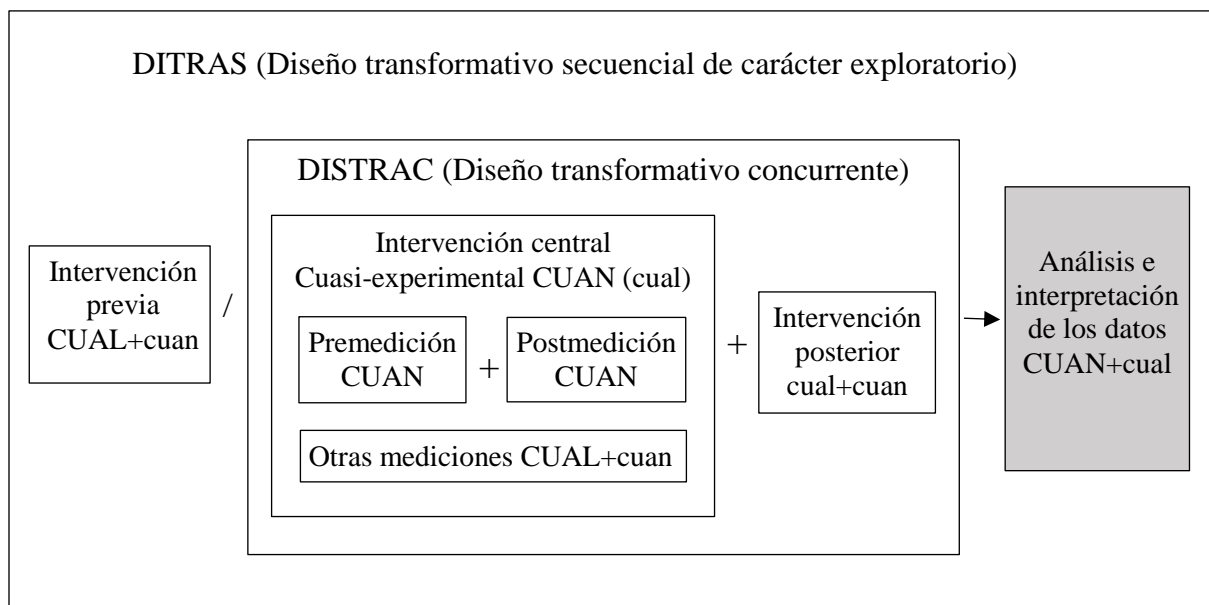


Figura 86. Mapa conceptual de nuestra investigación-acción según el método mixto.

Empezamos esta parte del informe recapitulando brevemente los datos de la intervención previa que nos permitieron construir la variable independiente y las variables dependientes, para continuar interpretando los resultados de las pruebas cuantitativas y cualitativas de la intervención central, es decir del cuasi-experimento, al tiempo que los iremos triangulando con los datos recogidos en las pruebas anidadas a este y con los de la intervención posterior.

Conviene recordar que los datos de la intervención previa, fueron analizados e interpretados con anterioridad al núcleo de la investigación para construir sobre estos las intervenciones central y posterior, como corresponde a un diseño transformativo secuencial (DITRAS), que es el que seguimos en el conjunto de la investigación. La intervención previa nos permitió diagnosticar y centrar paulatinamente el problema de la investigación-acción. Para ello, además del diagnóstico del problema y su contexto, iniciamos un proceso de recogida de datos mediante técnicas cualitativas, mediante la realización de grupos de enfoque con los alumnos de la materia de Literatura española del liceo José Martí de Varsovia para detectar los principales conflictos cognitivos y emocionales que le provocaba esta.



Esta primera intervención tuvo un carácter exploratorio y se dirigió a responder a la primera pregunta de la investigación que nos planteamos: *¿Cuáles son los principales factores negativos o dificultades que hallan nuestros alumnos en la materia de Literatura española?*

Con ella tratamos de identificar el problema o los problemas de la investigación y de plantear también alternativas de mejora, como puso de manifiesto la segunda pregunta que nos formulamos:

*¿Cómo hacer la enseñanza de la literatura más significativa y, por tanto, más comprensible y motivadora para ellos?*

Para responder a esta cuestión y siguiendo algunas de los planteamientos surgidos en los grupos de enfoques diseñamos una propuesta alternativa o de mejora a la que veníamos desarrollando en clase, que denominamos de educación literaria basada en canciones. Esta se construyó fundamentalmente partiendo de algunas perspectivas teóricas vinculadas con la significatividad y la intertextualidad del lector, y sobre los gustos e intereses de los alumnos, para lo que se recabó información sobre los cantantes y grupos latinos favoritos de los alumnos no solo del liceo, sino también de otras secciones bilingües de español en Polonia.

La propuesta didáctica diseñada se impartió en dos momentos o ciclos de la espiral de la investigación-acción. En la intervención central, mediante un diseño cuasi-experimental, que permitió contrastar los efectos de esta propuesta, considerada alternativa, frente a otra propuesta didáctica convencional, con un modelo de grupo no equivalente con pretest y posttest, en el que se anidaron otras pruebas de carácter cualitativos como listados de control, anecdóticos, cuestionarios de valoración y preguntas abiertas. Y una intervención posterior, en la que se administró esta propuesta didáctica a los alumnos de un curso completo para validarla a partir de distintas perspectivas teóricas que guiaron la recolección y el análisis de los datos, como corresponde a un diseño transformativo (Hernández Sampieri y otros, 2010a).

El cuasi-experimento, que fue el núcleo de la intervención central tuvo como objetivo comprobar si existía alguna vinculación entre las dos modalidades de la variable independiente (la propuesta convencional y la alternativa) y las variables dependientes determinadas (la competencia literaria y la motivación). En primer lugar identificamos y controlamos las variables intervinientes mediante técnicas cualitativas y cuantitativas.

Las variables sociales más importantes, el sexo y la edad, contaron con una distribución muy similar entre ambos grupos, de forma que el número de alumnas fue muy superior al de alumnos en los dos, aproximadamente de un 80% (10 de 12 en el grupo de control y 12 de 15 en el grupo experimental), algo que nos llevó a descartar que la variable sexo pudiera influir de forma significativa al comparar la evolución de ambos grupos. Lo mismo cabe señalar respecto a la edad media de los grupos, que se situó próxima a los 18 años, con una escasa dispersión, dado que los alumnos pertenecían a la misma quinta.

Otro factor sociocultural que controlamos fue el número de dispositivos (ordenadores, móviles, televisiones, *tablets* y libros electrónicos) por hogar, lo que nos permitió descartar la existencia de alumnos en riesgo de exclusión, ya que todos contaban al menos con una televisión, un ordenador y un *smartphone* con conexión a internet, además de un mínimo de 100 libros en su vivienda familiar. Las cifras fueron superiores en el grupo experimental en consonancia con el número, también superior, de hermanos y de miembros en el hogar.

Los datos recogidos sobre los hábitos de los alumnos, además de resultar equivalentes entre ambos grupos, nos permitieron saber que estos leían libros, novelas y poesías “varias veces a la semana”; una frecuencia superior a la visión de películas, programas de información o entretenimiento en la televisión, que realizaban “varias veces al mes”; pero lejos del uso diario del ordenador y los móviles para estudiar, hacer deberes y buscar información relacionada, o comunicarse en las redes sociales y los servicios de mensajería.

Por último, las dos variables intervinientes que consideramos más sensibles y trascendentes para nuestra investigación fueron la competencia digital y la competencia lingüística en español de los alumnos. Para descartar la existencia de alumnos con niveles extremos, sobre todo por debajo, que supusieran una amenaza para el desarrollo del programa, calculamos y comparamos los valores individualmente y confirmamos después que se distribuían de una forma normal tanto en el conjunto de la muestra como en cada uno de los grupos mediante un test de bondad de ajuste y pruebas de normalidad. Terminamos comprobando que se distribuían de forma homogénea entre ambos grupos mediante pruebas de contraste de hipótesis tanto paramétricas como no paramétricas, lo que nos permitió descartar la influencia inicial de estos factores en las variables dependientes.

Una vez controladas las variables intervinientes, pasamos a controlar los valores de cada una de las variables dependientes, la categoría literaria y motivacional. En este caso lo hicimos tanto de forma previa, con pretest, como de forma posterior, con postest, a la administración de la variable independiente, es decir, a la propuesta didáctica convencional en el caso del grupo de control, y a la propuesta alternativa o de mejora en el experimental. Medimos las variables determinadas de las categorías *Literatura* y *Motivación* de forma inicial y final, así como la evolución de los valores de estas para detectar cualquier vinculación o impacto de la variable independiente en estas, una vez controlada las variables intervinientes.

Mientras que los valores de partida fueron similares y muy uniformes en ambos casos, lo que nos permitió confirmar una distribución homogénea entre ambos grupos, los resultados finales fueron significativamente diferentes. El análisis cuantitativo de las variables dependientes nos permitió comprobar así una evolución dispar tanto de la competencia literaria como de la motivación entre los alumnos del grupo de control y el grupo experimental durante los cuatro meses en los que se administraron las propuestas didácticas, algo que se corroboró después con otros datos anidados, a los que nos iremos refiriendo paulatinamente para articular

la discusión. Empezamos por la interpretación y la triangulación de los datos de la categoría *Literatura*, para seguir después con los de la *Motivación*, y concluir mezclando ambas.

Los valores medios de la competencia literaria se incrementaron entre los pretest y los posttest en ambos grupos, pero mientras que en el grupo de control ese aumento fue de una media de 0,69 puntos sobre 10, es decir del 6,9%, en el caso del grupo experimental la nota media aumentó 2,23 puntos, es decir un 22,3%. De este modo, los resultados del grupo experimental aumentaron en un 15,4% más que los del grupo de control.

Nos fijamos a continuación en la distribución de los resultados por alumnos en cada uno de los grupos a partir de la gráfica que arroja la prueba U de Mann-Whitney, que representamos en las figuras 87 y 88, para comprobar si esta evolución diferenciada corresponde a casos aislados o fue generalizada. Empezamos por los valores globales de la categoría *Literatura* y luego haremos lo mismo con cada variable general.

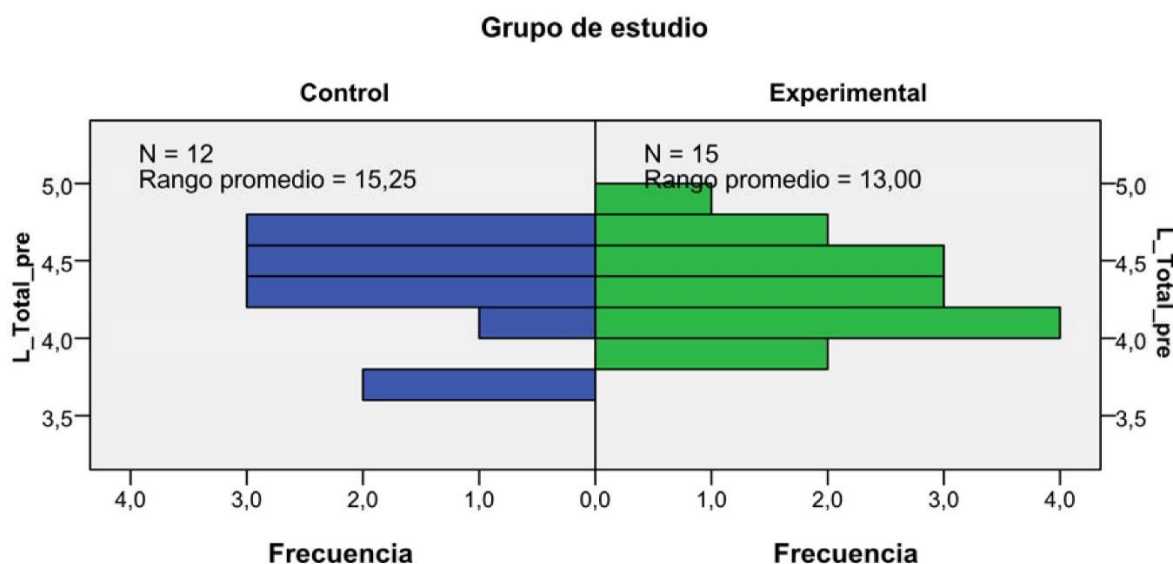


Figura 87. Gráfico de Mann-Whitney para la categoría *Literatura* de los pretest.

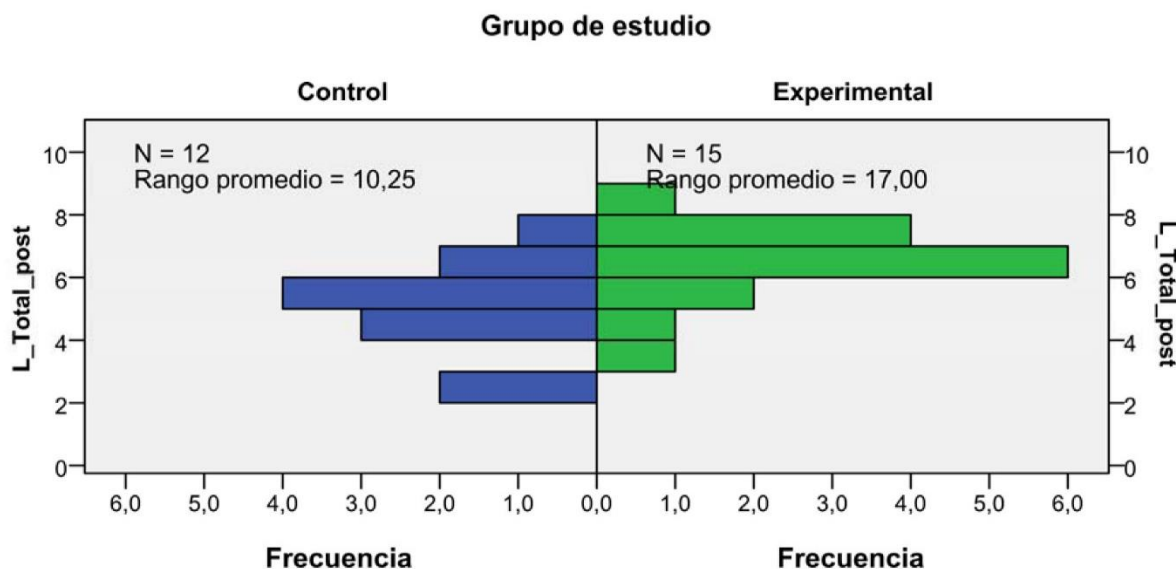


Figura 88. Gráfico de Mann-Whitney para la categoría *Literatura* de los postest.

En la primera gráfica vemos que la media global de la mayoría de los alumnos en los pretest se distribuye entre el 3,5 y el 5 en ambos grupos. En el grupo de control la mayor agrupación se produce en torno al 4,5, excepto con dos casos descolgados mientras que en el grupo experimental se agrupan en torno al 4, dándose a cambio una distribución escalonada hacia arriba. Aunque las gráficas se han adaptado a los intervalos que contienen valores –en este caso entre el 3,5 y el 5–, no hay que olvidar que partimos de una escala entre 0 y 10, por lo que la competencia media previa los alumnos está por debajo de la mitad.

En la gráfica de los postest –donde se amplía el rango de los valores– vemos que la media de los resultados de ambos grupos ha aumentado. La mayoría de los valores del grupo de control se distribuye aquí entre el 4 y el 7, de nuevo con dos valores todavía descolgados; mientras que en el grupo experimental los valores se concentran ahora en la zona alta, entre el 6 y el 8, invirtiendo además la distribución escalonada de la gráfica anterior, lo que parece confirmar el aumento generalizado de la competencia literaria de los alumnos del grupo experimental frente a los alumnos del grupo de control. Una variación que, según constatamos mediante las pruebas de contraste, fue significativa.

Para corroborar estos resultados los triangulamos con otros recogidos durante y después de la administración de las propuestas didáctica. Así, los listados de control confirmaron que los alumnos del grupo experimental adoptaron una posición más participativa y más crítica en la materia, favoreciendo los razonamientos críticos individuales y colectivos, generando el doble de debates que en el grupo de control. Cabe destacar que la mayoría de estos surgieron a partir del análisis de los temas presentes en las canciones elegidas por los alumnos. En el anecdotario registramos –según un alumno del grupo experimental– que el uso de canciones facilitaba la comprensión de la métrica, los temas y los recursos. Así mismo, tampoco ofreció lugar a dudas la valoración que los alumnos del grupo experimental hicieron del uso de la música en el aula al finalizar la propuesta. Estos mostraron un alto grado de acuerdo (con una media superior a 5 en una escala Likert de 1 a 7) en que el análisis de la canciones les había facilitado la comprensión de los textos literarios, principalmente los recursos retóricos, seguido de la métrica y la rima y, por último, de los temas de las obras.

Volvemos al análisis de los datos cuantitativos para comprobar que los valores de todas las variables generales aumentaron en el grupo experimental más que en el grupo de control, aunque estas lo hicieron en distinta proporción, coincidiendo precisamente con la tendencia apuntada por los propios alumnos: la diferencia más acusada se dio en la variable *Retórica*, seguida de la variable *Métrica y Rima*, y de la *Temática*. Vamos a comparar los resultados, aunque no siguiendo este orden, sino el que hemos mantenido hasta ahora.

La competencia en *Métrica y rima* fue la que más se incrementó en ambos grupos, pero mientras que en el grupo de control la mejora fue de 1,12 puntos, en el caso del grupo experimental fue de 2,93, lo que supone una diferencia en la evolución de 1,81 puntos. Es lógico considerar que el progreso en ambos casos se debió a las prácticas de análisis de versos realizadas en clase, pero mientras que la medición de los poemas mejoró la competencia de los alumnos en apenas un 10%, la misma práctica en las canciones triplicó el efecto. Una diferencia

que podemos relacionar con el carácter significativo y ameno de la práctica con las canciones actuales favoritas de los alumnos frente al análisis más mecánico de los textos barrocos.

Eso también explicaría la diferencia en la distribución de los resultados entre los pretest y los postest para la *Métrica y rima* que, como vemos en las figuras 89 y 90, tiende a polarizarse en el grupo de control –observar que el rango de la primera gráfica es muy inferior de nuevo a la de la segunda–, mientras que se iguala por arriba en el grupo experimental.

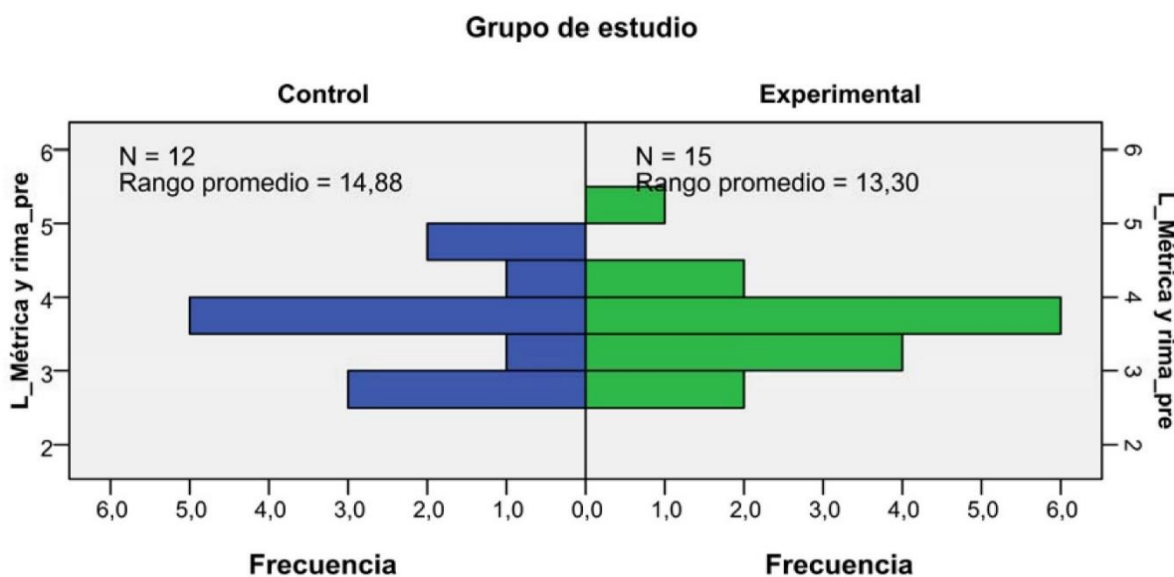


Figura 89. Prueba U de Mann-Whitney para la *Métrica y rima* de los pretest.

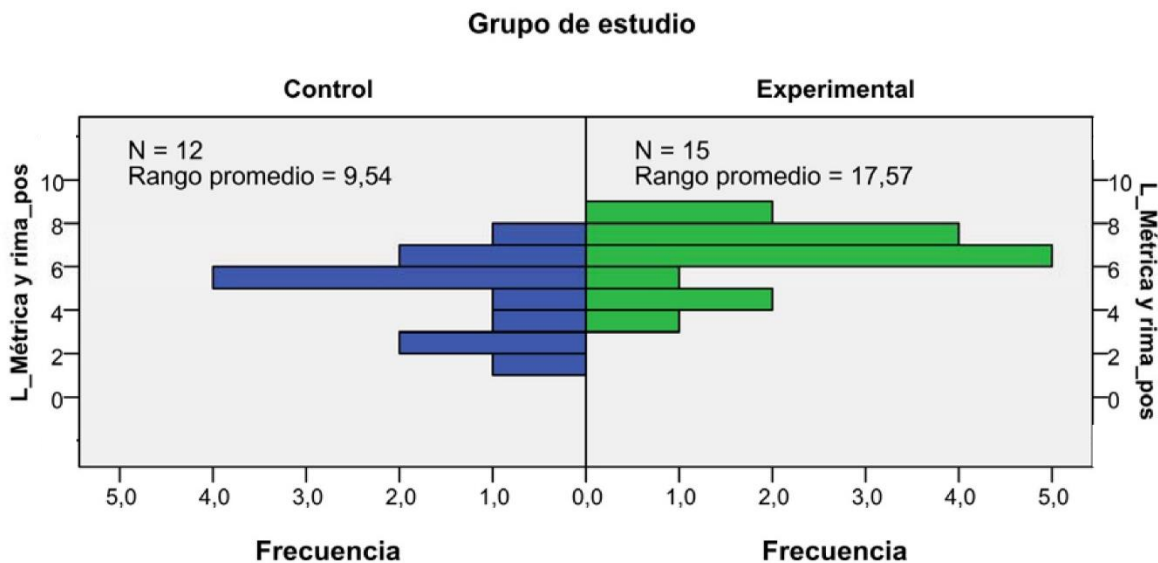


Figura 90. Gráfico de Mann-Whitney para la *Métrica y la Rima* de los postest.

En la gráfica referida a la variable general *Métrica y rima* de los pretest no encontramos valores extremos de alumnos en ninguno de los dos grupos, ya que todos se distribuyen entre el 2,5 y el 5,5. Los resultados del grupo de control tienen forma de tridente, con una concentración de valores centrales y medios, mientras que la distribución del experimental es más escalonada salvo un valor que sobresale.

En la gráfica alusiva a los postest vemos que los valores del grupo de control se dispersan entre el 1 y el 8 y que la distribución adquiere ahora una forma de “u” horizontal, es decir, una polarización entre valores mayores y menores –aunque en ningún caso extremos–, mientras que los valores centrales entre el 2,5 y el 5 se reducen. Esta evolución puede deberse a que el carácter sistemático del estudio de la métrica y la rima con los textos clásicos supone una barrera emocional –y en consecuencia cognitiva– para alumnos. En el grupo experimental, sin embargo, la misma práctica con las canciones elegidas por los alumnos permitió que el grueso de los alumnos –a diferencia de los que sucedía en el grupo de control– se situara entre el 6 y el 8, y que incluso algunos alumnos superaran el 8. Esta circunstancia revela que la mayoría de los alumnos del grupo experimental aprendieron a analizar y medir los versos y aplicaron después esas competencias a los poemas clásicos, fundamentalmente sonetos, mientras que buena parte de los alumnos del grupo de control, casi la mitad, no lo aprendieron o sistematizaron adecuadamente.

A continuación nos fijamos en la variable *Temática*, que engloba los motivos literarios, los temas y el vocabulario; donde del grupo de control mejoró en algo más de medio punto los resultados entre los pretest y los postest (0,57), mientras que el grupo experimental lo hizo en más de dos puntos (2,17), lo que supone una diferencia de 1,6 puntos. El incremento en ambos grupos es algo inferior al experimentado en la variable anterior, pero sigue siendo especialmente relevante en el grupo experimental.



Tal como proponen los modelos interaccionistas de aprendizaje, así como los enfoques comunicativos y la educación literaria en el caso de la didáctica de la lengua y la literatura; la recreación de situaciones socio-culturales próximas al alumno le permiten compartir significados y convertirse en un agente activo del proceso de aprendizaje, que deja de ser por tanto unidireccional. Esto explica que la presentación de motivos, los tópicos literarios y el vocabulario en canciones actuales, mucho más cercanas al contexto sociocultural del alumno, le resulte a este más significativa que los mismos contenidos aplicados directamente a las obras clásicas, las cuales le resultan además más difíciles de comprender.

Como vimos en los grupos de enfoque de la intervención previa, esta distancia socio-cultural y lingüística era uno de los principales motivos de “desconexión” para los alumnos polacos, de ahí que la participación activa de los alumnos del grupo experimental fuera muy superior durante la administración de la propuesta alternativa a lo que lo fue la de los alumnos del grupo de control durante la propuesta convencional, como se deduce de las unidades de observación registradas en el listado de control y de las anotaciones del anecdotario.

A continuación vemos en las figuras 91 y 92 cómo se distribuyen los valores de la *Temática* de los pretest y los postest entre los alumnos de cada uno de los grupos.

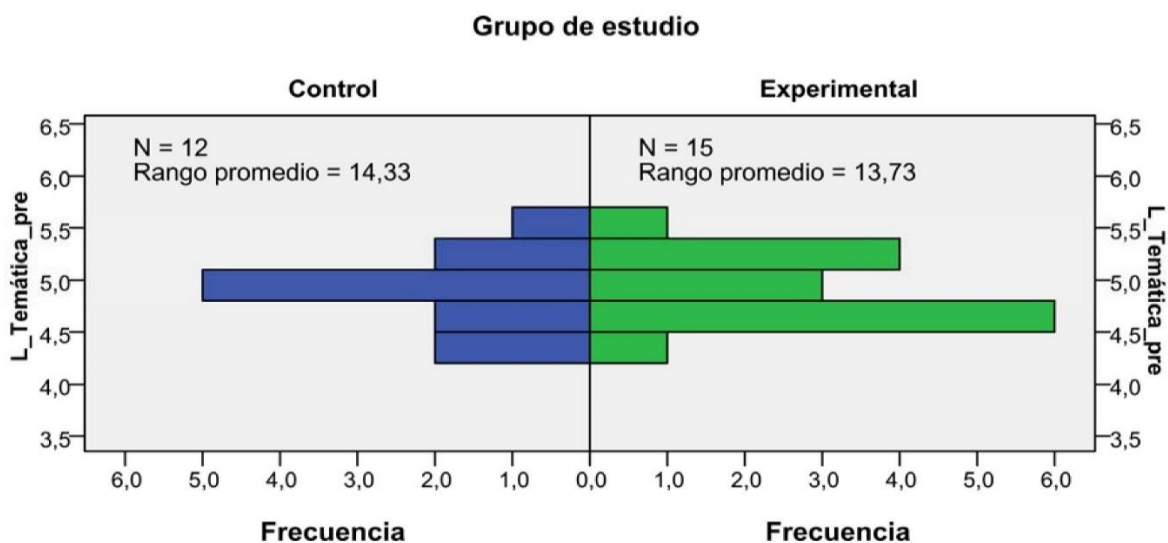


Figura 91. Gráfico de Mann-Whitney para la *Temática* de los pretest.

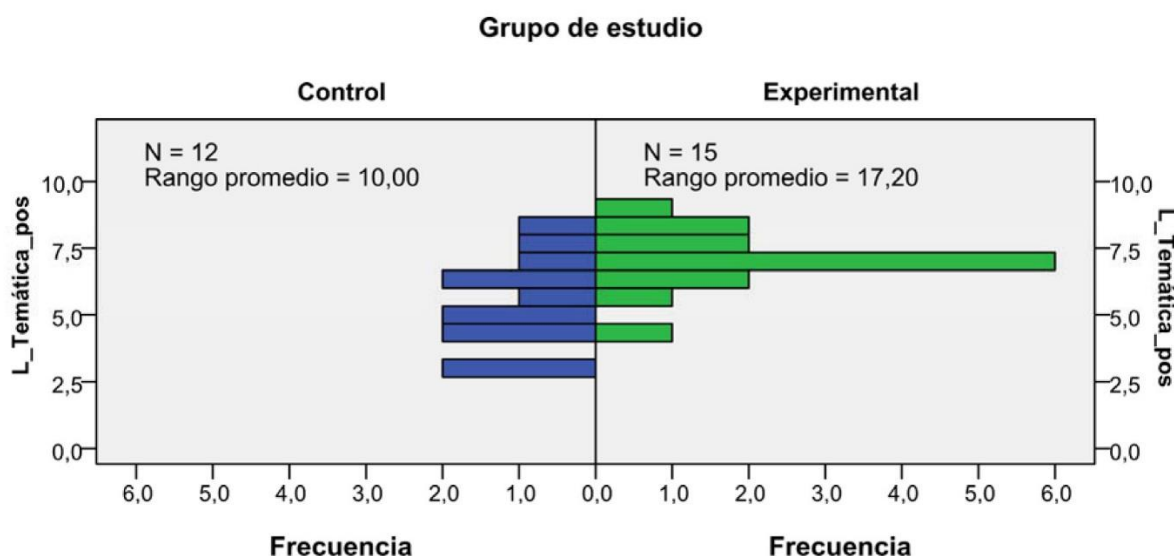


Figura 92. Gráfico de Mann-Whitney para la Temática de los postest.

Al igual que sucedía con la variable anterior, tampoco en la gráfica referida a la variable general *Temática* de los pretest encontramos valores extremos. En el caso del grupo de control nos encontramos con una pirámide horizontal en la que los resultados están agrupados en torno al 5 y una distribución descendente de los valores centrales que lo rodean; mientras que en el grupo experimental la agrupación de los valores en el centro es algo más amplia e irregular.

Si la comparamos con la gráfica de los postest, vemos que en el grupo de control hay un reparto homogéneo y amplio en torno a los valores centrales, entre el 4 y el 8 aproximadamente, con dos alumnos descolgados sobre el tres. En cambio, en el grupo experimental tenemos una fuerte concentración de casos en torno al 7, con algunos casos por encima y por debajo. Esta agrupación de valores altos en los alumnos que siguieron la propuesta alternativa parece confirmar que el trabajo de la temática con canciones permitió aflorar un imaginario cultural y de significados compartido entre el alumnado y el profesor que facilitó su comprensión y su posterior reconocimiento en las obras clásicas de estudio. En este caso, también tenemos un alumno que queda algo descolgado del resto, pero entre el 4 y el 5.

Por último, nos encontramos la variable *Retórica*, donde el incremento de los valores del grupo de control es de una décima y media (0,15), frente a los casi dos puntos (1,94) que aumenta la puntuación del grupo experimental, por lo que es donde la diferencia (1,79) resulta proporcionalmente más acusada.

Los recursos retóricos son un tipo de aprendizaje proposicional especialmente complejo, porque los alumnos no solo deben comprender el sentido literal de las unidades de significado de una lengua extranjera, sino también su sentido figurado, algo que resulta mucho más complicado con textos lingüística y socioculturalmente alejados del alumno. Por ello, estos dan una buena medida de la competencia literaria de los alumnos, ya que su reconocimiento e interpretación son fundamentales para la correcta comprensión de los significados que transmite el autor y de las licencias poéticas que usa para ello, es decir, de su lenguaje poético.

Vamos a ver en este caso la distribución interna por test y grupos de nuevo con el gráfico de la prueba U de Mann-Whitney (véanse figuras 93 y 94).

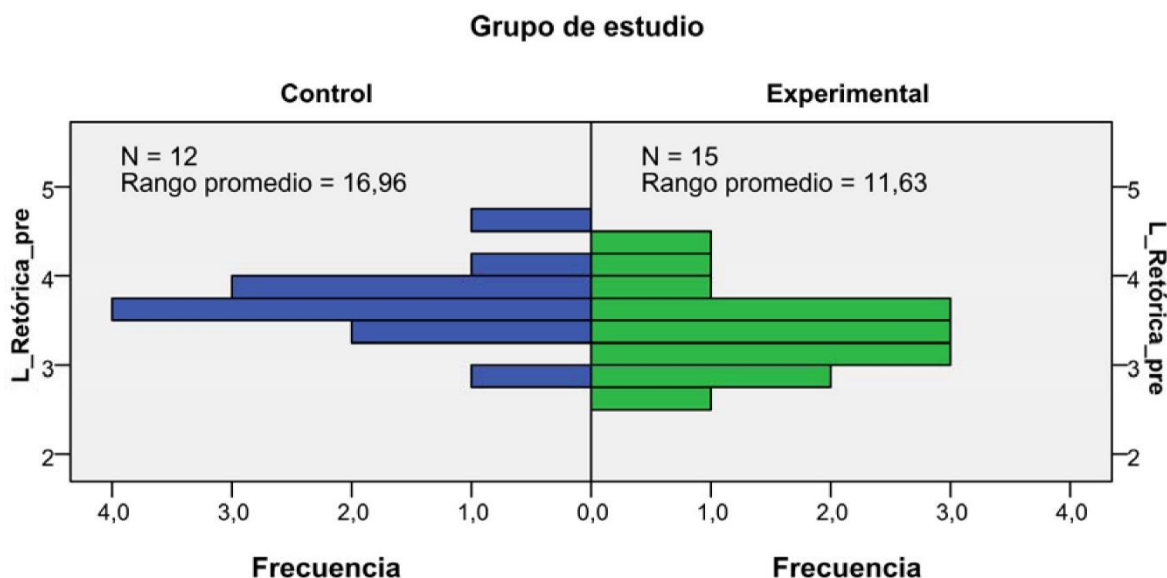


Figura 93. Gráfico de Mann-Whitney para la *Retórica* de los pretest.

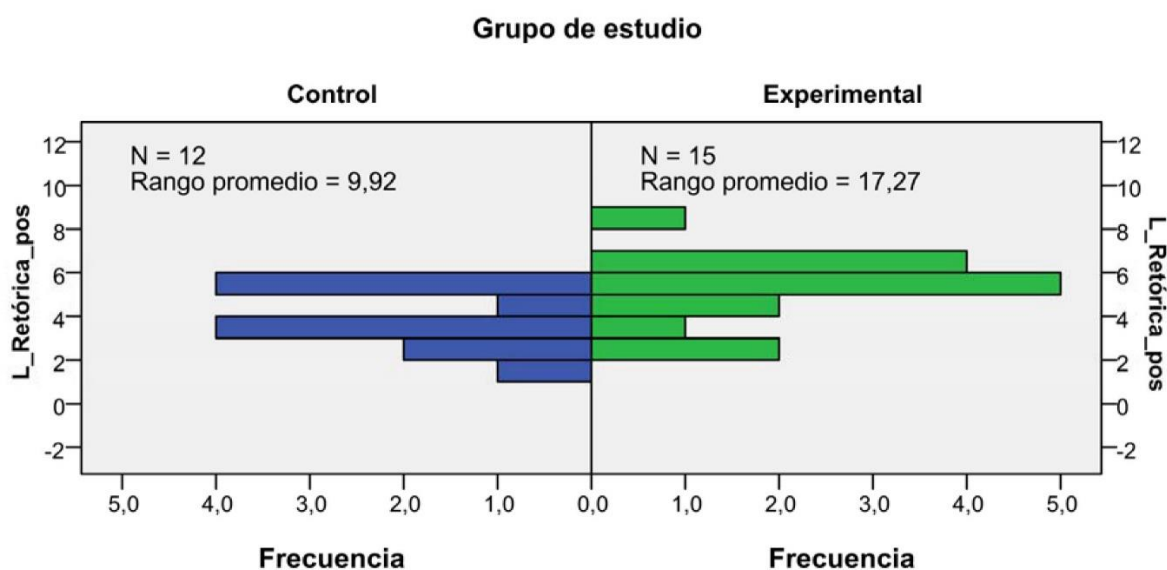


Figura 94. Gráfico de Mann-Whitney para la Retórica de los postest.

En la primera gráfica comprobamos que los valores de partida de ambos grupos se sitúan por debajo de los del resto de variables, si bien encontramos un agrupamiento de casos sensiblemente superior en el grupo de control, entre el 3,5 y el 4,5; con dos ligeramente distanciados, uno por arriba y otro por abajo; frente al grupo experimental, en el que los resultados de partida se concentran entre el 2,5 y el 4.

En la gráfica de los postest –que nuevamente tiene un rango muy superior a la anterior– la mayoría de los alumnos del grupo de control siguen por debajo del 6, mientras que un número elevado se sitúa entre el 2 y el 4; de lo que se deduce que buena parte de estos alumnos no llegaron a alcanzar la competencia mínima para comprender los recursos literarios. En el grupo experimental, en cambio, dos terceras partes de los alumnos del grupo experimental superan el 5, lo que demuestra que el trabajo con las canciones que escuchan e interpretan habitualmente les ha provisto de una mayor destreza en el reconocimiento y la comprensión de estos recursos literarios –especialmente los más habituales–, seguramente porque los percibieron de una manera más significativa e inclusiva, lo que les permitió aplicarlos después en los textos clásicos.

Tal como salió a relucir en los grupos de enfoque de la intervención previa, la falta de comprensión de las obras literarias era la principal dificultad a la que se enfrentaban los alumnos de Literatura española como asignatura AICLE, a la que se sumaba la falta de conexión de los contenidos con su realidad, que quedó en tercer lugar. Dos motivos que, según habían destacado estos alumnos, les impedían acceder a los contenidos que se explicaban en los textos literarios clásicos y que les distanciaban cognitivamente de la materia.

Todos estos resultados que hemos analizado en relación con la categoría *Literatura* de los alumnos resultan coherentes por tanto con el cumplimiento de la primera hipótesis central: *Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones aumentan de media su competencia literaria más que los alumnos de la propuesta convencional.*

Pasamos a ver a continuación los datos de la categoría *Motivación*, donde al igual que sucedía con la categoría *Literatura*, los resultados de partida, es decir, de los pretest, tuvieron una distribución homogénea entre el grupo de control y el grupo experimental, aunque evolucionaron también de forma muy distinta. En este caso nos centramos en las cuatro variables de la escala *situacional*, que es la referida a la Literatura española y a las propuestas didácticas diferenciadas y que fue precisamente donde la diferencia de la evolución entre ambos grupos fue más pronunciada, ya que en la escala *educativa* –que se tomó a modo de control– las oscilaciones fueron muy reducidas.

Así, los alumnos de los dos grupos redujeron de media su *Amotivación* respecto a la materia, pero mientras los alumnos del grupo de control lo hicieron en 0,33 puntos, los del grupo experimental la hicieron en 1,33 puntos, es decir, en 1 punto más. En el primer caso la variación supone un 5,5% del total, ya que el rango total entre 1 y 7 es de 6 puntos, mientras que en el caso del grupo experimental, se sitúa en el 22,2%. De modo que el grupo experimental disminuyó su *Amotivación* en un 16,7% más que el grupo de control.

En cuanto a la *Regulación externa*, que valora el interés del alumno con la materia en función de las recompensas y los castigos esperados, se produjo una reducción de la media de los alumnos en ambos grupos, aunque en el caso del grupo de control fue de casi dos décimas, frente a las más de siete décimas del grupo experimental. Tanto la variación absoluta de cada grupo, como la diferencia entre ambos fue algo menor que en el caso anterior, que se situó en 0,53, un 8,8%.

En el caso de la *Regulación identificada*, es decir, el compromiso personal del alumno con la actividad por el interés que tiene para la consecución de sus objetivos, la valoración de ambos grupos aumentó, pero de nuevo la diferencia fue menor en el caso del grupo de control, que se quedó al borde de las siete décimas, que en el experimental, que se acercó a un punto. De este modo, la diferencia en la evolución de ambos grupos fue de 0,29 puntos, un 4,8%, a favor del grupo experimental.

Por último, también se incrementó la *Motivación intrínseca* de ambos grupos y de nuevo la diferencia fue superior en el grupo experimental. Frente a los 0,33 puntos que subió el grupo de control, el grupo experimental tuvo un incremento de 1,62 puntos; de modo que fue la variable en la que la diferencia de la evolución fue mayor, de un 1,29 sobre 6 puntos. Así, en datos porcentuales, el aumento de la motivación intrínseca en el grupo de control fue de un 5,5%, frente al 27% del grupo experimental, una diferencia de un 21,5%.

Como vemos, las principales diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental se registraron en las dos dimensiones extremas y opuestas del continuo de la categoría *Motivación*, que se han tomado de la teoría de la autodeterminación de Guay, Vallerand, and Blanchard (2000). Así, los alumnos a los que se administró la propuesta didáctica alternativa de educación literaria basada en canciones redujeron de media su *Amotivación* y aumentaron su *Motivación intrínseca* de una forma mucho más acusada que los del grupo de control; mientras que redujeron su *Regulación externa* y aumentaron la *Regulación identificada*,

también más que las del grupo de control, aunque en una proporción menor. Mientras tanto, como vimos antes, tanto las variaciones como las diferencias entre ambos grupos en las mismas variables de la escala *educativa* –que se tomaron a modo de control por si la variación podía deberse a factores externos a la materia–, fueron muy inferiores y en algunos casos de signo contrario.

Estos resultados apuntan también, al igual que sucedía en la categoría *Literatura*, a una vinculación entre la modalidad de la variable independiente realizada, es decir las propuestas convencional y alternativa, y la *Motivación*. Para profundizar en ello y comprobar si esta diferencia en la evolución siguió un patrón generalizado en la mayoría de los alumnos o respondió en cambio a casos extremos aislados, vamos a representar a continuación la distribución de los valores de las cuatro variables por alumnos en cada grupo y en cada uno de los dos test. Para ello partimos del gráfico de la prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes –como ya hicimos con la categoría *Literatura*–. Empezamos por la variable *Amotivación* (véanse figuras 95 y 96).

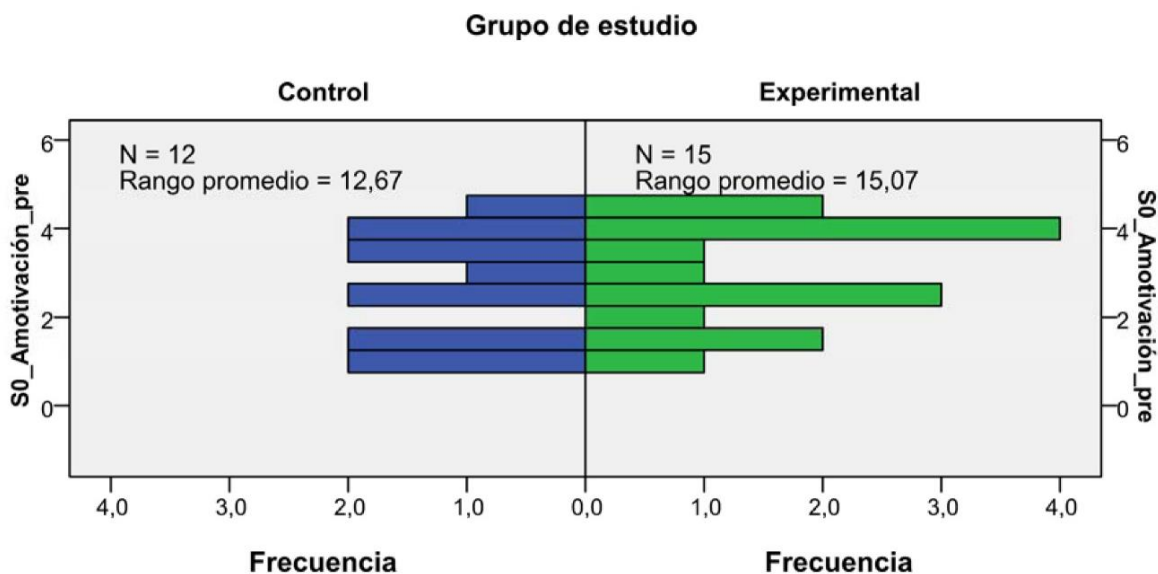


Figura 95. Gráfico de Mann-Whitney de muestras para la *Amotivación* de los pretest.

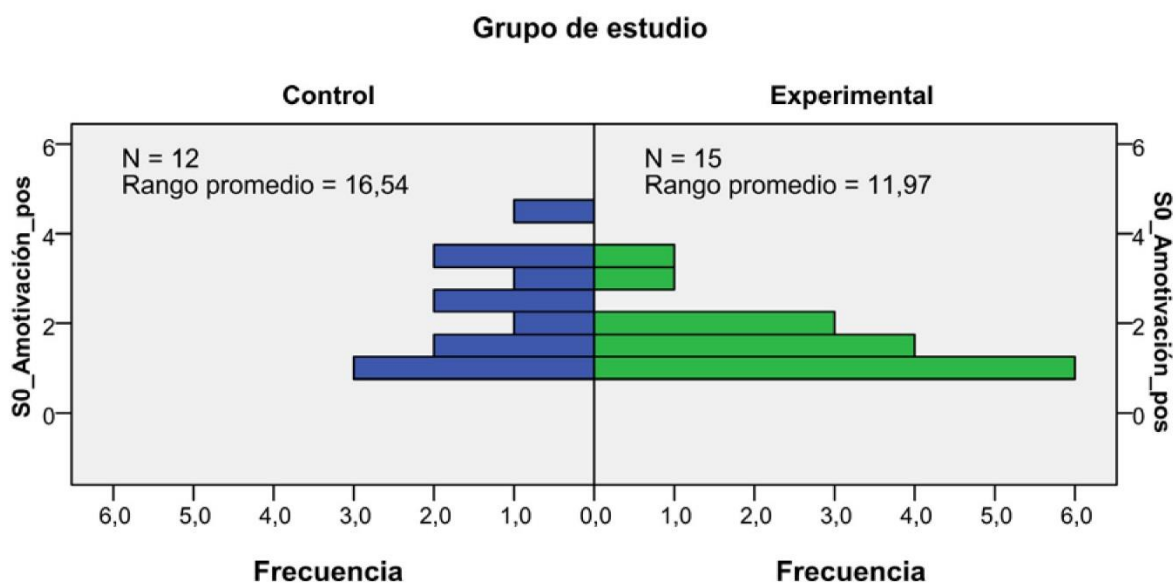


Figura 96. Gráfico de Mann-Whitney de muestras para la Amotivación de los postest.

En la primera gráfica, que refleja la distribución *Amotivación* en los pretest, vemos que todos los valores de los dos grupos se distribuyen entre el 1 y el 5 –en una escala Likert que va del 1 al 7–. La distribución es similar en ambos casos, si bien la del grupo de control tiene un reparto más homogéneo entre el 1 y el 5, con la excepción de valores en torno al 2, mientras que en el grupo experimental hay una mayor concentración de valores sobre el 4.

La gráfica de los postest muestra una relativa estabilidad de los valores del grupo de control respecto a la anterior, aunque se produce una reducción de los valores más altos; mientras que la gráfica del grupo experimental sufre una variación muy superior, con una concentración de valores mínimos, entre el 1 y el 2. Esta variación coincide con la constatación de que los valores de los alumnos del grupo de control no experimentaron una variación significativa tras la exposición a la propuesta didáctica convencional, mientras que los alumnos del grupo experimental si lo hicieron, reduciendo de forma generalizada su *Amotivación* tras la exposición a la propuesta didáctica alternativa.

Estos resultados están en consonancia con los recabados mediante las técnicas cualitativas. Así, los grupos de enfoque de la intervención inicial pusieron de manifiesto que



algunos de los principales problemas de partida para alumnos ante la materia de Literatura española eran su falta de motivación y la falta de conexión de los contenidos con su realidad, que ocuparon respectivamente el segundo y el tercer lugar entre las unidades de sentido categorizadas. Dos conflictos de naturaleza afectiva y sociocultural que tratamos de resolver en la propuesta de mejora con el uso de canciones como puente cognitivo y emocional entre el alumno y las obras literarias, siguiendo entre otros los planteamientos del aprendizaje significativo y la intertextualidad del lector, presentes ambos en la educación literaria.

El contundente descenso de la *Amotivación* en los alumnos del grupo experimental, que se quedó al borde del valor mínimo, que era el 1, frente a su estancamiento en el grupo de control, parece confirmar que se consiguió. A eso mismo apuntan otras evidencias que recogimos durante y después de la administración de la propuesta. Así, el listado de control nos permitió comprobar que los alumnos del grupo experimental tuvieron una actitud más positiva y activa ante la propuesta didáctica y reaccionaron de una forma más entusiasta durante las clases, la mayoría de las veces ante tareas relacionadas directamente con las canciones. Algo que quedó corroborado con el anecdotario, en el que se registraron aplausos al presentar algunas actividades con canciones, las cuales los alumnos tararearon y cantaron de forma reiterada y solicitaron escuchar de nuevo en varias ocasiones como música de fondo mientras continuaban las tareas. En el cuestionario administrado al final de la intervención, los alumnos del grupo experimental también valoraron de forma positiva el impacto emocional del uso de canciones en la asignatura, confirmando mediante las puntuaciones y sus comentarios abiertos que, además de facilitarles la comprensión de los contenidos, habían aumentado su interés por la materia. De ahí también que lo consideraran, de forma unánime, un recurso recomendable que les gustaría que continuara en la clase.

A continuación nos fijamos en la variable la *Regulación externa* para comprobar cómo se comportó la distribución interna de los grupos y cómo evolucionó entre los pretest y los postest (véanse las figuras 97 y 98).

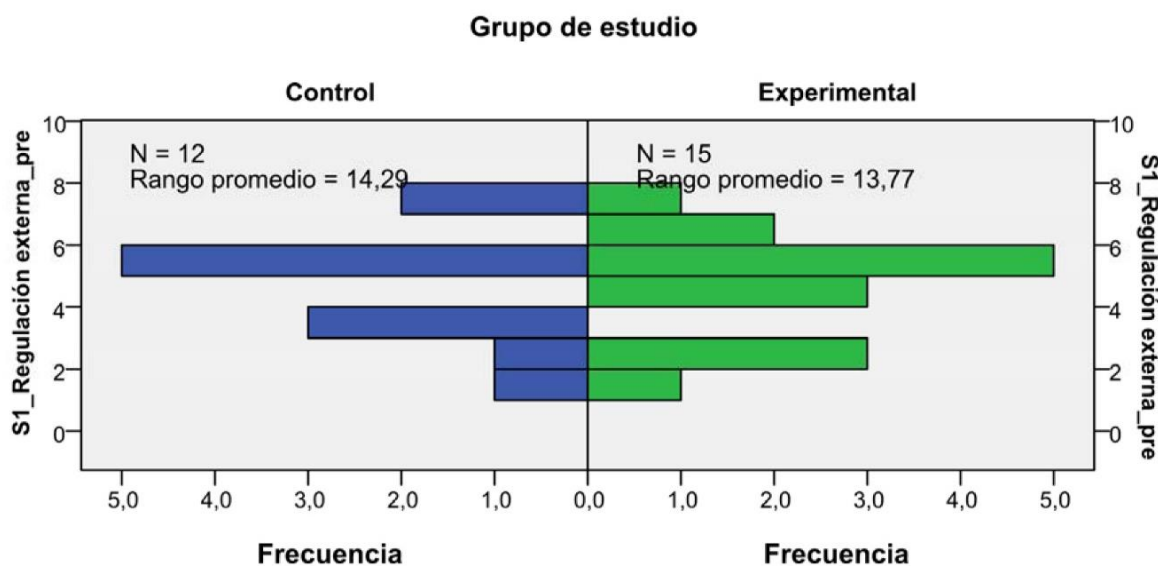


Figura 97. Gráfico de Mann-Whitney para la *Regulación externa* de los pretest.

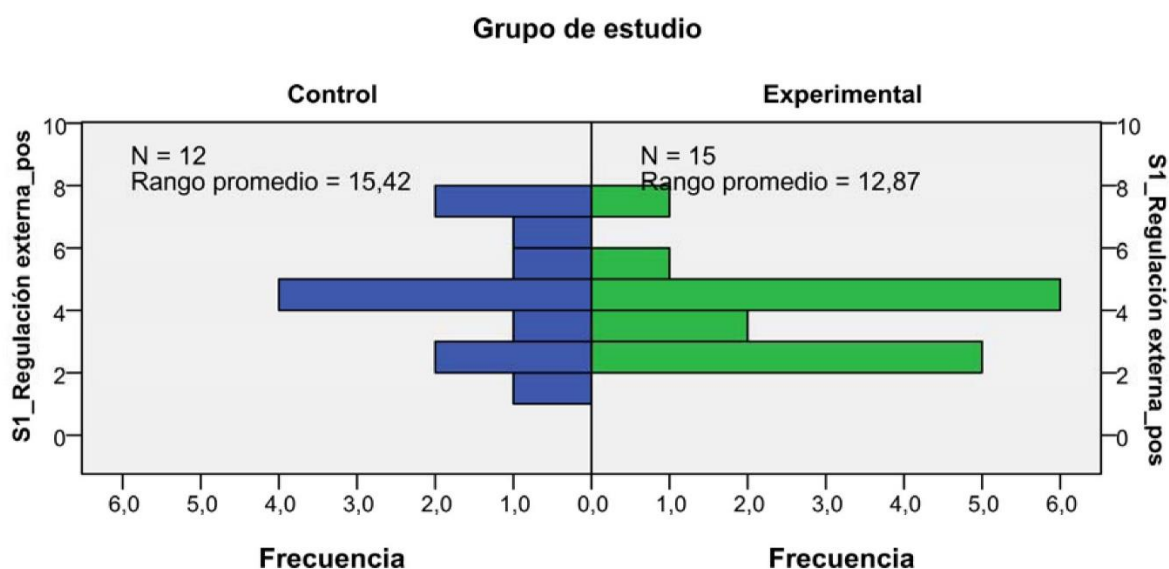


Figura 98. Gráfico de Mann-Whitney para la *Regulación externa* de los postest.

En la gráfica de los pretest, vemos que los valores de los grupos de control tienen forma de dientes de sierra, es decir, una agrupación de alumnos en torno a valores distantes, llegando del 1 y el 7, que marcan el mínimo y el máximo; y dejando vacíos algunos valores intermedios, como el 4 y el 6. En el caso del grupo experimental la dispersión de los resultados es muy similar, aunque en este caso el valor que queda vacío se sitúa en torno al 3.

En los posttest, los valores siguen bastante repartidos en ambos casos, aunque en el caso del grupo de control se encuentran todavía más dispersos, salvo una agrupación de valores en el 4; mientras que en el grupo experimental la mayoría de los valores –todos excepto dos– se agrupan entre el 2 y el 4. Esto viene a corroborar que los alumnos del grupo experimental redujeron de forma más generalizada –aunque con alguna excepción– su *Regulación externa*, es decir, el interés en función de recompensas y castigos tras la propuesta didáctica alternativa a diferencia del grupo de control, en la que las variaciones fueron menores y sirvieron para suavizar los dientes de sierra de la gráfica anterior.

Pasamos a contrastar a continuación la distribución de la *Regulación identificada* en los pretest y los posttest para cada uno de los grupos (véanse las figuras 99 y 100).

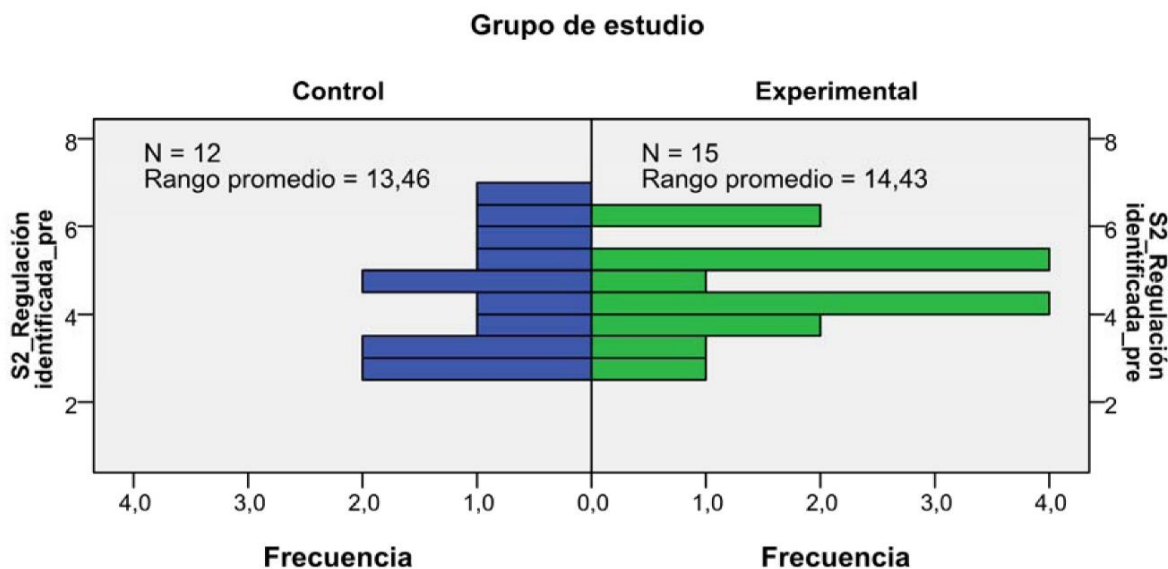


Figura 99. Gráfico de Mann-Whitney para la *Regulación identificada* de los pretest.

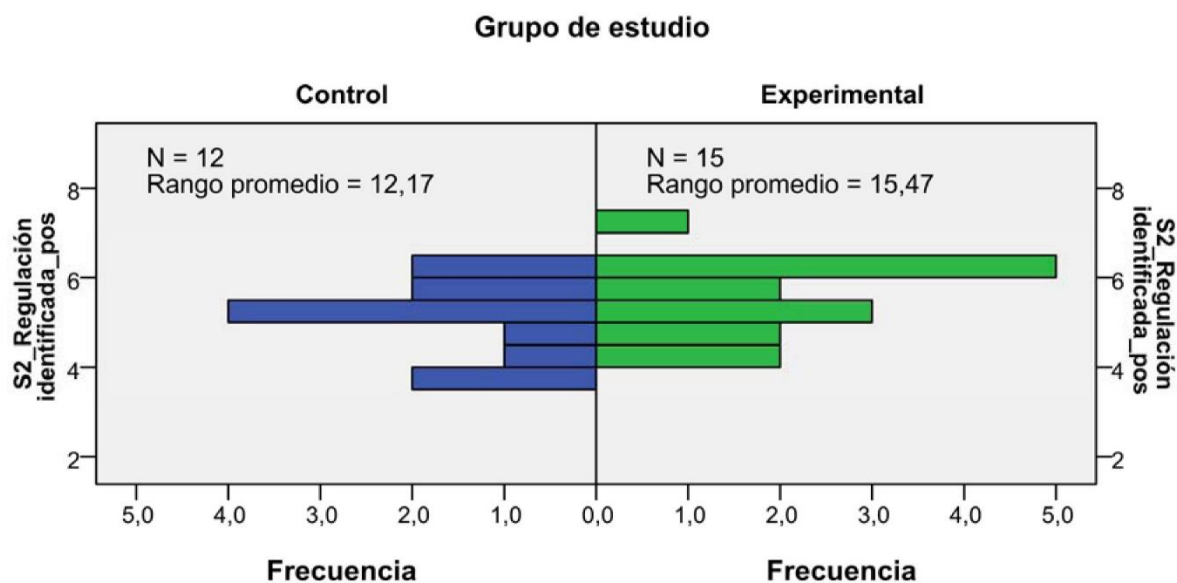


Figura 100. Gráfico de Mann-Whitney para la *Regulación identificada* de los postest.

En el primero de los gráficos comprobamos que el grupo de control contaba al principio con una *Regulación identificada* muy repartida entre el 2,5 y el 7, aunque con más valores bajos; mientras que en el grupo experimental la mayoría de casos se sitúan entre el 4 y el 5,5 con dos valores en el 6. La distribución en el postest no varía sustancialmente en ninguno de los dos grupos, de modo que en ambos tienden a desaparecer los valores extremos y a concentrarse en el centro, aunque en una zona más baja en el grupo de control, sobre el 5, frente al 6 del grupo experimental. Además, en este último grupo, como ya habíamos visto en los pretest, sigue manteniéndose un valor por encima del resto, en este caso en el 7, que marca el máximo. De esta forma, comprobamos que los alumnos que recibieron la propuesta didáctica de mejora reforzaron por lo general más su compromiso con la materia.

Por último, nos fijamos en la distribución de la evolución de la *Motivación intrínseca* para cada uno de los grupos que, como vimos anteriormente, fue muy superior de forma global en el caso del grupo experimental. Su distribución por alumnos nos permite comprobar si esta diferencia se debe a casos aislados o a una variación generalizada de la motivación por grupos (véanse las figuras 101 y 102).

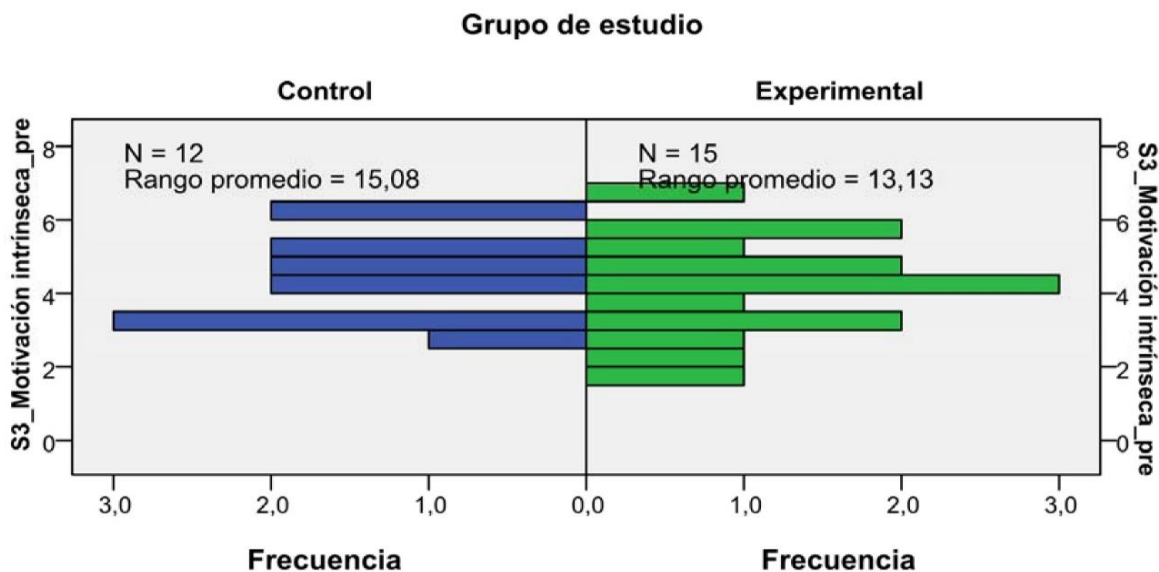


Figura 101. Gráfico de Mann-Whitney para la Motivación intrínseca de los pretest.

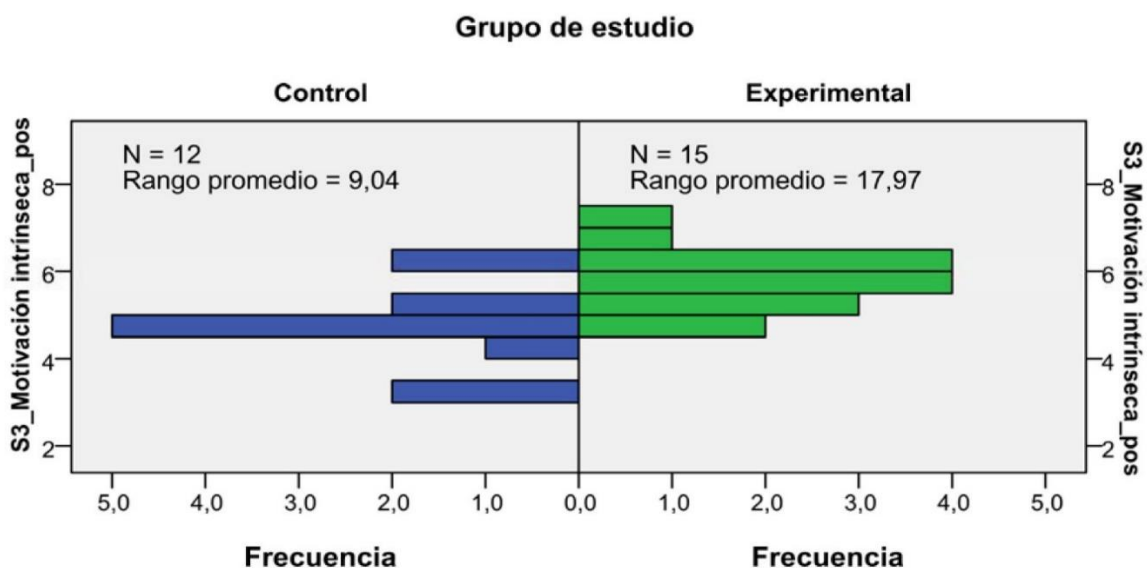


Figura 102. Gráfico de Mann-Whitney para la Motivación intrínseca de los postest.

En la primera gráfica vemos que la *Motivación intrínseca* de los alumnos del grupo de control en los pretest se distribuía entre el 2 y casi el 7, con una mayor concentración de valores en torno el 3 y unos huecos justo por debajo del 4 y el 6; mientras que la amplitud de rango de los valores del grupo experimental llega desde el 1 hasta el 7, con un caso que marca el máximo absoluto, aunque con un vacío en el 6. Esto viene a remarcar que existe una gran oscilación en

la motivación intrínseca de partida de ambos grupos, aunque aún más marcada en el caso del grupo experimental. Es decir, que hay alumnos muy motivados y muy poco motivados, aunque la mayoría se sitúan en valores intermedios.

En la segunda gráfica vemos que la *Motivación intrínseca* sube en ambos grupos en los postest, pero mientras en el grupo de control el incremento es más leve, de modo que los valores arrancan en el 3 y se concentran en torno al 4,5, manteniéndose los huecos anteriores; en el caso del grupo experimental, la valoración mínima se eleva desde el 1 –donde se situaba en algunos alumnos en los pretest– hasta casi el 5, de modo que todos los valores se concentran ahora de forma piramidal entre esta cifra y el 7. Vemos por tanto que la mejora de la *Motivación intrínseca* de los alumnos del grupo experimental fue generalizada, afectando a los valores situados en la parte baja de la tabla hasta la parte alta, mientras que en el grupo de control la variación fue menos intensa y más irregular.

Estos resultados parecen corroborar que la propuesta de educación literaria basada en canciones afectó a la vinculación emocional de los alumnos con los textos de análisis, tal como adelantamos anteriormente y propone la educación literaria. Una circunstancia que también confirman otros datos anidados recogidos, como el aumento de la participación activa de los alumnos en las tareas y de sus reacciones positivas durante las clases, donde la cifra registrada por el listado de control en el grupo experimental prácticamente quintuplicó a la del grupo de control. Lo mismo sucedió con las anécdotas producidas durante las clases, como los aplausos, el tarareo de canciones o las declaraciones directas, que ratificaron la aprobación del uso de la música en clase por parte de los alumnos.

Estos datos quedaron revalidados a su vez por la valoración de los alumnos al final del programa. Así, en una escala Likert de 1 a 7, la afirmación que más grado de acuerdo concitó en el grupo experimental fue que las canciones habían sido un elemento positivo, con una media de 6,73, apenas a unas décimas del máximo; seguida del deseo de que la música continuara en

la asignatura, que alcanzó una media de 6.60. Los alumnos afirmaron además que la música había aumentado su interés por las clases, con un 5,73, y había acercado la asignatura a sus gustos personales con un 5,6. Incluso los alumnos del grupo de control, que siguieron la propuesta convencional, se manifestaron en consonancia con sus compañeros ante las mismas preguntas formuladas de forma hipotética.

Todos los resultados recabados al respecto a la categoría *Motivación* –como había pasado anteriormente con los de la competencia literaria–, resultan coherentes con el cumplimiento de la segunda hipótesis de acción central: *Los alumnos de la propuesta de educación literaria basada en canciones mejoran de media su motivación situacional más que los alumnos de la propuesta convencional.*

Ambas hipótesis centrales, la vinculada con categoría *Literatura* y con la *Motivación*, fueron contrastadas en el cuasi-experimento mediante el uso de pruebas paramétricas y no paramétricas. Así, resumiendo, la distribución de los valores de en las variables de *Literatura* y de *Motivación* fueron normales y homogéneos en los pruebas previas a la administración de las propuestas didácticas dentro de cada uno de estos grupo y entre ambos. Pero mientras esta homogeneidad se mantuvo en el caso del grupo de control entre los valores de los pretest y los postest; en el grupo experimental los valores de los postest fueron significativamente diferentes no solo de los valores de los pretest, sino también de los valores alcanzados por el grupo de control en los postest. Asimismo, fue significativamente diferente la evolución de la media de la competencia literaria y la motivación de los dos grupos entre los pretest y los postest –entre los que medió la variable independiente, es decir las dos modalidades diferentes de propuestas–, en todos los casos a favor del grupo experimental.

Para aumentar la validez y la confianza del experimento, además de contrastar mediante distintas técnicas el impacto de la modalidad didáctica administrada a los grupos en las variables dependientes, quisimos comprobar si existía también una correlación entre estas últimas. Es

decir, si había existido una correspondencia o relación recíproca en la evolución de ambas. Empezamos por comprobar que había una correspondencia entre los resultados de las variables internas de cada uno de los constructos, el de la *Literatura* y el de la *Motivación*, para confirmar su confiabilidad, es decir, que había una coherencia interna en cada uno de ellos; y su validez, es decir, que medíamos lo que nos habíamos propuesto.

A continuación, constatamos que no existía una correlación de partida entre una categoría y otra, de modo que una mayor competencia literaria de los alumnos no se correspondía con una mayor motivación. Esta circunstancia cambió una vez administradas las dos modalidades de la variable independiente, de modo que los resultados de la competencia literaria sí correlacionaron en los posttest con las dimensiones extremas de la motivación, de modo que a mejores resultados en los test literarios correspondió una mayor *Motivación intrínseca* y menor *Amotivación*.

La última prueba estadística se dirigió a comprobar si la variable independiente, es decir, la modalidad didáctica administrada a los alumnos, había influido en la correlación entre las variables dependientes. Para ello calculamos la correlación parcial de estas últimas una vez controlado el factor que consideramos que podía causarla, en nuestro caso el grupo del alumno, ya que cada uno recibió una modalidad diferente de la variable independiente. De este modo, una vez neutralizado el efecto de las propuestas didácticas administradas –la convencional y la alternativa–, comprobamos que la competencia literaria dejó de correlacionar con todas las variables de la motivación, tal como sucedía al principio.

Los resultados de todas estas pruebas resultaron coherentes también con las dos hipótesis centrales de acción planteadas, esto es, que los alumnos del grupo experimental respondieron de una forma más positiva desde el punto de vista cognitivo y emocional ante la propuesta de la educación literaria basada en canciones que los del grupo de control ante la propuesta convencional, en la línea de la perspectiva teórica emancipadora y transformadora que orientó



la investigación. A eso hay que sumar que los alumnos del grupo experimental mostraron al final de esta intervención un alto grado de acuerdo en que el uso de canciones les había acercado cognitivamente y emocionalmente a los contenidos literarios.

Por último, realizamos un nuevo ciclo durante el curso 2014/15 administrando a otro grupo exclusivamente la propuesta de educación literaria basada en canciones para comprobar si esta se ajustaba también desde el punto de vista de los alumnos a las perspectivas teóricas que habíamos adoptado con el fin de poder atribuir a estas el carácter transformador y emancipador que nos habíamos marcado en nuestra investigación-acción crítica. Con este objetivo construimos y administramos tres cuestionarios distintos para identificar si la propuesta basada en canciones se adecuaba al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), al enfoque comunicativo y a la educación literaria. Los resultados fueron muy positivos en todos los casos con medias superiores a los 5,5 puntos en una escala de 1 a 7, lo que corroboró la conciliación de sus presupuestos teóricos.

En el primer caso, los alumnos consideraron en primer lugar que las canciones proporcionaban ejemplos textuales y auditivos adecuados para su nivel de español, es decir, que situó los contenidos en su zona de desarrollo próximo y les proporcionó a los alumnos un andamiaje lingüístico adecuado. En segundo lugar valoraron que el aprendizaje estaba más orientado al vocabulario que a la gramática –así como a la fluidez y el uso de la lengua que quedó a poca distancia–, tal como proponen los enfoques por tareas aplicado al aprendizaje del AICLE y, en tercer lugar, que este les facilitó un aprendizaje más interactivo y autónomo (con parejas y grupos) que el estudio directo de los textos literarios, reforzando así el papel activo del alumno y el papel facilitador del docente. Los alumnos consideraron también que la propuesta puso a su disposición más recursos y material, especialmente tecnológicos, creando un contexto más rico y variado, como proponen teorías recientes como la flexibilidad cognitiva, el conectivismo y el conexionismo.

En cuanto al enfoque comunicativo de la propuesta, los alumnos consideraron en primer lugar que esta facilitó la práctica de la lengua y la reflexión sobre el uso y el aprendizaje del español, y que permitió negociar significados para comprender el uso del lenguaje poético e intercambiar opiniones; además de incluir contenidos lingüísticos más relevantes, útiles, interesantes y atractivos que los textos literarios clásicos. Los alumnos mostraron un alto grado de acuerdo con que esta propuesta facilitaba la práctica y la reflexión sobre el uso y el aprendizaje del español; así como el uso creativo del lenguaje al plantear situaciones comunicativas más reales y la adopción de estrategias de aprendizaje más relevantes.

Respecto a la educación literaria los alumnos valoraron principalmente que el uso de canciones les ayudó a comprender e interpretar los contenidos literarios en juego de una forma más fácil y eficaz que los textos clásicos, y a relacionar los aspectos, temas o contenidos tratados con los presentes en los textos literarios que analizaron después. Es decir, que las canciones les permitieron actualizar y aprovechar su intertexto –no solo el de las canciones, sino el suyo propio– como organizadores previos o puentes cognitivos hacia las obras literarias. Los alumnos también confirmaron en este sentido que las canciones les ayudaron a identificar o relacionar aspectos, temas y contenidos de estas canciones con otros que ya conocían; así como a recordar aspectos, temas o contenidos para su reconocimiento posterior en otros textos. Así mismo, los alumnos mostraron un alto grado de acuerdo con que esta propuesta les ayudó a pensar de forma creativa y resolver las dudas que surgieron; sacar conclusiones, opiniones personales o hipótesis sobre estas ideas y situaciones; unos indicadores que permitieron confirmar el carácter metacognitivo y crítico del aprendizaje. Finalmente, los alumnos reconocieron que el análisis de canciones les ayudó a reflexionar sobre las ideas y situaciones presentes en estas, así como a detectar o valorar otros puntos de vista sobre algunas situaciones o temas de la vida real y su mundo interior de una forma significativa y crítica.

Junto a estos datos obtenidos de forma directa dentro del proyecto de investigación, el trabajo con alumnos en un contexto educativo real nos permitió extraer otros datos de pruebas externas a esta y reales que también resultaron muy reveladores. Así, la media de los alumnos de la intervención central que realizaron la prueba de *matura* de Literatura española –que se realiza al final del curso 3H, por lo que correspondió el curso 2014/15– fue del 80,7%; superior a las de los alumnos de este mismo liceo en los dos cursos anteriores, que fue del 74%, en el primero de ellos, y del 68,3%, en el segundo; y superior también a la media de ese mismo año de los 14 liceos con secciones bilingües de español en Polonia, que fue del 66,9%. Además, la media de los resultados del grupo de control en esta *matura*, es decir, de los alumnos que habían seguido la propuesta convencional se situó en el 70,3%, cerca de la media de los resultados precedentes de este mismo liceo y de los resultados del resto de liceos en ese curso; mientras que la media de los alumnos que habían seguido la propuesta alternativa fue de un 88,4%.

Por su parte, los alumnos que participaron en la intervención posterior desarrollada al curso siguiente, que recibieron en su totalidad la propuesta alternativa, obtuvieron una media en la *matura* de Literatura española del 88%, nuevamente por encima de las medias que había obtenido el mismo liceo en los cursos precedentes y de la del resto de liceos, que fue del 67,7%. En ambos casos, la media de estos alumnos fue la más alta de todos los liceos, según los datos facilitados por la Consejería de Educación en Polonia.

En cuanto a las olimpiadas de español, una prueba en la que los participantes debían comprender y analizar obras literarias, cabe destacar que varios alumnos que en algún momento siguieron la educación literaria basada en canciones resultaron premiados. Un alumno del grupo experimental del curso 2013/14 fue finalista de las IV Olimpiadas de español, celebradas ese año, lo que supone que quedó entre los 30 primeros de unos 1.500 participantes; mientras que otro de los alumnos del curso siguiente, resultó laureado después de recibir la propuesta alternativa, es decir, quedó entre los diez primeros.

## 29. Conclusions

The research project mainly consisted of identifying the research problem, which was teaching literature in a context of Content and Language Integrated Learning (CLIC); designing a proposal for its applied improvement, which we called song-based literary education; and confirming the main hypothesis, that is, that song-based education increased the students' literary competence and motivation.

The research method adopted was observed to be adequate for the characteristics of our research. The transformative-emancipatory mixed method (Creswell, 2009a; Sampieri et al., 2010), framed in an action research in the classroom conducted by the doctoral candidate with the collaboration of supervisors, allowed us to take advantage of the teacher-researcher profile (Latorre Beltrán, 2007), and offset the threats resulting from the exclusive use in the classroom of qualitative techniques (e.g., the observer's paradox), and quantitative techniques (e.g., the low number of students).

Thus, we used a sequential transformative approach with a prior intervention in which we diagnosed the problem, conducted focus groups, and applied questionnaires, which allowed us to design an alternative proposal of literary learning through the songs of the students' favorite singers and groups, which we connected to classic literary works and to literature in general. The rest of the research, which included the central and subsequent intervention, was developed with a concurrent transformative approach, materialized in an embedded or nested quasi-experiment, where we collected data using quantitative techniques in the quasi-experiment, and embedded qualitative techniques such as control listings, anecdotaries, rating questionnaires, and open questions.

Triangulation of all the collected results revealed that the song-based didactic proposal improved the students' literary competence and motivation towards Spanish literature. After controlling for the intervening variables, the quasi-experiment allowed us to confirm that the students who followed the song-based didactic proposal of literary education (the manipulated independent variable) improved their literary competence and their motivation (the two dependent variables). Students in the experimental group improved their mean literary results 15.4% more than did students in the control group, while their amotivation was reduced by 16.7%, and their intrinsic motivation increased 21.5% more than that of the control group, revealing a relationship between the follow-up of the didactic proposal and the results in literary competence and motivation. These results were supported by data collected through embedded qualitative techniques, which showed that the students of the alternative proposal participated more actively, more creatively, and more reflectively in the learning process than did the students of the conventional proposal. The questionnaires also revealed that music-based literary education was more meaningful from the cognitive and emotional point of view.

Through these conclusions, we could revalidate that the emancipatory theoretical perspective—which was song-based literary education—that guided the research:

It facilitates the construction of learning, making the contents accessible to the students, as recommended by Piaget's assimilation and accommodation, Vygotsky's zone of proximal development, Bruner's theory of scaffolding or, when learning second languages, Krashen's comprehensible input and Swain comprehensible output.

It significantly connects students' previous knowledge to the syllabus through its use as a prior organizer or cognitive bridge to the literary contents, in accordance with Ausubel's (2000) theory of meaningful learning, updated by Rodríguez Palmero (2008), in view of new perspectives.

It is related to the students' social and cultural context, whose shared cultural worldview emerges from thinking strategies, as proposed by Novak's humanist model and Gowin's humanist, social and critical visions, among others.

It assumes the interactionist acquisition of language (Larsen-Freeman & Long, 1991) in which the universal grammar (Chomsky, 1986) and the communicative situations to which students are exposed to develop their linguistic, communicative, and literary competences all play a role, as noted by Hymes, Habermas, or Van Dijk.

It adopts a communicative approach, according to Richards (2006) and Richards and Rodgers (2014), assumed by the *Common European Framework of References for Languages* (CEFR), allowing us to take advantage of task-based learning and the CLIC to teach linguistic content through literary content and vice versa, as proposed by Mehisto, Marsh, and Frigols (2008), Pérez Torres (2009), and Delmastro (2010).

It facilitates discussion, critical reflection, and recreation, as recommended in, among others, the updated taxonomy of Bloom (Ritchhart et al., 2011), and the critical thinking of Moreira (2005, 2012) and Swartz et al. (2013).

It intertwines different formats, texts, and disciplines from an interdisciplinary and hypertextual viewpoint to present the content—related and contextualized in real situations—as proposed by connectionism (Rumelhart & McClelland, 1986), connectivism (Siemens, 2005), and cognitive flexibility (Spiro, 1988, 2008).

It updates intertext readers to significantly connect them to classic works, a concept that Mendoza Fillola (2011a) develops from Bajtin's dialogism, Genette's palimpsest, Iser's implied reader, or Barthes, Rifaterre, or Kristeva's intertextuality. According to Mendoza Fillola (2006), students' shared references allow the establishment of "new associations and recognitions that become intertext readers' new reference units, which qualitatively enrich their literary competence" (p. 108).

It promotes emotional learning based on students' esthetic taste to find a balance between pleasant and educational aspects, as suggested by Bisquerra Alzina et al. (2010), Sanjuán Álvarez (2011), and López and Encabo (2013), as well as various neuroeducational studies (Mora, 2013) or the wonder approach to education (L'Ecuyer, 2014).

It links the academic literary contents to students' inner world, to their daily activities; that is, it draws on their literary competence in its broadest sense, as proposed by Zayas (2011b), committing them to and motivating them toward their learning, as stated by authors like Robinson and Aronica (2009, 2015), Washor and Mojkowski (2013).

### 30. Proposals for the future

In this thesis, we have considered teaching as an investigative and self-reflective activity carried out by a teacher-researcher with the aim of improving his educational practice and the syllabus, as the driving force not only of the students' learning process but also of educational change and, as proposed by psycho-pedagogues like Elliott (1990), Stenhouse (1998) or Latorre Beltrán (2007), to prevent research and educational theory from being developed by external researchers.

This proposal did not involve a change of the syllabus, but instead of the learning process because the students were exposed to the same literary contents that characterize the classics, taking advantage of the literary-musical intertextuality of modern songs, such that it was process-focused research (Mendoza Fillola, 2003). Moreover, it is an innovative and original project, "thought outside the box" to engage students in a subject—literature—that is essential in order to educate them in values, to understand society, history, and culture. Therefore, it is part of a new wave of creative school, concerned about bringing the school closer to the students' inner world.

This project was designed for the Spanish bilingual section of a Polish institute, where we confirmed that it had a positive influence not only on students' literary competence and motivation, but also on their perception of Spanish literature, as already shown by Cristóbal Hornillos and Villanueva Roa (2015b). However, it is still at the exploratory stage, and our goal is for the project to continue developing new cycles during the next years. With this aim, the didactic proposal was designed following clearly identifiable and reproducible standards that allow its systematic and scalable exploitation, and which are presented as a guideline in Annex XXVI. Thus, the project can be adapted to any teaching context of any literature, either first



language or foreign language, for students of any age and level. The only thing needed to replicate the project is to ask the students who are their favorite groups and singers, and then to design the didactic units based on the literary content that these groups and singers have in common with the literary works of reference.

In addition, the proposal can be included in study plans and syllabuses by preparing catalogs of songs and developing didactic units that connect them to the literary content and the corresponding classical literary works. As an example, the Spanish Ministry of Education recently published some of the didactic units designed for this thesis along with others in the work of Cristóbal Hornillos (2016) under the title: *Ten current songs to connect to the literary classics*.

We therefore present this didactic proposal as the seed for a song-based literary education method, with the aim of building cognitive and emotional bridges between the students and the literary classics. An alternative to the isolation in which the traditional teaching of literature all too often loses its way, ignoring the didactic potential and the literary nature of other artistic expressions, as we have seen in modern music. After all, the goal of this proposal is not to replace the classic literary works with songs but, on the contrary, to use songs to encourage students to understand and appreciate the literary works.

### 31. Referencias

- Abellán, J. L. (1996) *Historia del pensamiento español, de Séneca a nuestros días*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Abril, M. (2004): *Enseñar lengua y literatura*, Málaga: Aljibe.
- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento. Literatura y enseñanza de español como LE/2*. Madrid: Santillana.
- Aguirre Rodríguez (2010). Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras literarias en estudiantes de enseñanza media, en *Revista electrónica de diálogos Educativos*, nº 20, pp. 2-14.
- Albaladejo García, M. D. (2004). Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I), *Cuadernos Cervantes* nº 7, septiembre, pp. 37-43.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica, *MarcoELE*, nº 5, pp. 1-51. Recuperado de:  
<http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa*, Madrid: Mc Graw-Hill.
- Algarra, M. M. (2009). La comunicación como objeto de estudio de la teoría de la comunicación, *Analisi*, nº 38, pp. 152-172. Recuperado de:  
<https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n38/02112175n38p151.pdf>
- Allegroni, A. (2003). La enseñanza de literatura a extranjeros y la construcción del sentido. En Herrera de Bett, G. y otros (2003.) *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

- Altamirano Flores, F (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura, *Dialogía, Revista de lingüística, literatura y cultura*, nº 7, pp. 227-244, Ayacucho: Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Alvarado. L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico, *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 2008, nº 19. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Álvarez Álvarez C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa, *Estudios pedagógicos*, vol. 37, nº 2, p. 267-279. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953015>
- Anderson, J. R. (1999). *Learning and memory: an integrated approach*, 2ª edición. New York: Wiley.
- Ansari, D., De Smedt, B. y Grabner, R. H. (2012). Neuroeducation – A critical overview of an emerging field, *Neuroethics*, nº 5, pp. 105-117. doi: 10.1007/s12152-011-9119-3. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/227102863\\_Neuroeducation\\_-\\_A\\_Critical\\_Overview\\_of\\_An\\_Emerging\\_Field](https://www.researchgate.net/publication/227102863_Neuroeducation_-_A_Critical_Overview_of_An_Emerging_Field)
- Aravena, M., Kimelman E., Micheli B., Torrealba, R., y Zúñiga J. (2005), *Investigación Educativa*, Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de:  
<https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Arce Olivares, J. F. (2012). *Potenciales efectos de la aplicación de los Criterios de Excelencia para la Calidad Malcolm Baldrige en un Programa de Inglés de una Institución de Educación Superior*, Santiago: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:  
[https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/571764/1/DocsTec\\_12717.pdf](https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/571764/1/DocsTec_12717.pdf)
- Arroyo Pérez, J. (2014). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español*, Madrid: CNIIE.

- ASELE (2010). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, Salamanca: ASELE. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xxi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm)
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the Learning and retention of meaningful verbal material, *Journal of Educational Psychology*, nº 51, pp. 262-72.
- Ausubel, D. P. y Fitzgerald, D. (1961). Meaningful Learning and Retention: Intrapersonal Cognitive Variables, *Review of Educational Research*, vol. 31, nº 5, December, *Growth, development and learning*, pp. 500-510, Recuperado de  
<http://www.jstor.org/stable/1168901>.
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention, en *Journal of Educational Psychology*, nº 66, pp. 213-24.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1967). A cognitive structure theory of school learning. En *Instruction: Some contemporary viewpoints*, Siegel, L. (pp. 207-257), San Francisco: Chandler.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics, *Review of Educational Research*, pp. 251-257, vol. 48, nº 2, Spring, Recuperado de  
<http://www.jstor.org/stable/1170083>
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge*. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*, traducción de Ausubel (2000), Barcelona: ediciones Paidós.
- Banco Mundial (2014). *Datos de Polonia*, en <http://datos.bancomundial.org/pais/polonia>

- Bacon, F. (1984). *Novum Organon*, Barcelona: Ediciones Orbis.
- Baranguer, F. (2009) *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*, Posadas: Autoedición.
- Barthes, Roland (1989). *Placer del texto y lección inaugural de la cátedra de lingüística del Collège de France*, México: Siglo XXI.
- Barros, R., González, A. M. y Freire, M. (2006). *Curso de literatura. Español Lengua Extranjera*, Madrid: Edelsa.
- Benedetti, G., Casellato, M., Messori, G. (2004). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.
- Beyer, B. (2001). Developing a Scope and Sequence for Thinking Skill Instruction. En Costa A. (editor): *Developing Minds*, 3ª edición, pp. 248-252, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Berna Numpaque, N. R. y García Rojas, M. A. (2010). TPR-Storytelling. A key to speak fluently in english, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, nº 15, Bogota: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227521010>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*, 2ª edición, Madrid: La Muralla.
- Bisquerra Alzina, R (Coord.) (2010): *La educación emocional en la práctica*, Barcelona: Horsori.
- Bolívar, A, (2014). Evaluar contenidos más que competencias, en *Canal Educación*, Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado de <http://www.blogcanaleduacion.es/evaluar-contenidos-mas-que-competencias-en-la-lomce/>
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*, Barcelona: Plaza & Janes.

- Borràs Castanyer, L. (2002). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual. En Muro Munilla, M. A. (coord.). *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 272-287). Logroño: Asociación Española de Semiótica. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940299>
- Byram, M. y Grundy. P. (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bunge, M. (2013). *La ciencia. Su método y su filosofía*, (traducción) Pamplona: Editorial Laetoli.
- Caballero de la Torre, V. y Robles Rodríguez, J. F. (2005). Conexionismo: una útil herramienta para otras ciencias y un problemático modelo para la psicología, *Nexo. Revista de Filosofía*, nº 3, 77-91, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: [http://eprints.ucm.es/8570/2/Conexionismo\\_un\\_modelo\\_problematico\\_para\\_la\\_psicologiaC3%ADa\\_Robles\\_Caballero.pdf](http://eprints.ucm.es/8570/2/Conexionismo_un_modelo_problematico_para_la_psicologiaC3%ADa_Robles_Caballero.pdf)
- Cabrales, J. M. y Hernández, G. (2009). *Literatura española y latinoamericana*, Madrid: Sgel.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Tusquets. Barcelona.
- Cambra, M. (1994). Observations de classes, recherche et formation d'enseignants, en Lebel (editor). *La classe de FLE lieu du recherche*. Sevilla: Departamento de Filología Francesa.
- Cameron, R. (2009). The use of mixed methods in VET research, Recuperado de <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf>
- Campanario, J. M. (2004). El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias, *Enseñanza de las Ciencias*, vol. ° 22, nº 1, pp. 95-104, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, ICE. Recuperado de:

<http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21963/21797>

- Campbell, D. T. y Stanley, J.C. (1995). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. (7ª reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Camps Mundó, A., Guasch Boyé G. y Ruiz Bikandi U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 55, julio-septiembre, Barcelona: Grao.
- Camps Mundó, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 59, pp. 23-41, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771116>
- Caro Valverde, M. T. y Guerrero Ruiz, P (2006). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Caro Valverde, M. T. (2008). *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*, (tesis doctoral). Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/117>
- Carr, N. (2010), *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*, New York: Norton & Company, Inc.
- Carrera, F. X., Vaquero, E. y Balsells, M. A. (2011): Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Nº. 35, marzo. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35>
- Cea D´Ancona, M. A. (2001) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid: Síntesis.

- Chacón Tornero, A., y Molina Fernández, E. (2004). *Musicalización de textos ¿Cómo poner música a un texto?* Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- Chapman, S. y Routledge, P. (Eds). (2005). *Key Thinkers in Linguistics and the Philosophy of Language*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Chartier, A. M. y Hebrárd, J. (2002): *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa
- Chomsky, B. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colomer Martínez, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, pp. 21-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Colomer Martínez, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria, en *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, nº 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Colomer Martínez, T. (1996b) 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*, (pp. 123-142), Barcelona: Cuadernos de formación del profesorado, ICE.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, Londres, Wasting House.
- Conrado Torres, K. S. (2015). *Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje*, (tesis doctoral), Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22341>



Consejería de Educación en Polonia (s.d.) *Currículo de ELE en las secciones bilingües de los gimnazjum y liceos de Polonia*, Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/centros/centros-curriculos/curriculum0.pdf>

Consejería de Educación en Polonia (2011). Currículo de Literatura, Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/centros/centros-curriculos/curriculo-l-literat2011-12.pdf>

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*, Madrid: McCrawHill.

Cortés Gómez, C. F. (2008). La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios, en *Métodos Cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*. México: UNAM.

Costa, A. L. (ed.) (2001). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, 3.<sup>a</sup> ed., Alexandria (Virginia): Association for Supervision and Curriculum Development.

Coyle, D. (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice, *CLIL in Catalonia, from Theory to practice*, pp. 5-29. Barcelona: APAC.

Craig, R. (1999). Communication Theory as a Field, *Communication Theory*, vol. 9, p. 119-161.

Cristóbal Hornillos, R. y Villanueva Roa, J. D. (2015a): La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías, *Porta Linguarum*, pp. 139-151, n° 23, enero, Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de:

[http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf)

Cristóbal Hornillos, R. y Villanueva Roa, J. D. (2015b): El uso de canciones estimula el aprendizaje de la literatura, *Filologia IV Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula*, pp. 60-71, Varsovia: University of Vístula. Recuperado de:

<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-396a0b18-dff7-42c0-ae85-ab6edfd66ae8>

Cristóbal Hornillos, R. (2016). *Diez canciones actuales para conectar con los clásicos literarios*. Madrid: MECyD. Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/publicaciones/10-CANCIONES/DEFINITIVO-CON-NIPO-10-Canciones/DEFINITIVO%20CON%20NIPO%2010%20Canciones.pdf>

Creswell, J. W. (2009a). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3ª edición. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2009b). Mapping the field of mixed research, en *Journal of Mixed Methods Research*, nº 3 (2), pp. 95-108. Recuperado de:

<http://mmr.sagepub.com/content/3/2/95.full.pdf+htm>

Creswell, J. W. y Garret, A. L. (2008). The movement of mixed methods research and the role of educators, en *South Africa Journal of Education*, vol. 28, pp. 321-333. Recuperado de:

<http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/viewfile/176/114>

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., y Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. y Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2ª edición, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services, *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, nº 3, pp. 226-241. Recuperado de:

<http://mmr.sagepub.com/content/1/3/226.short>

- Darn, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A European Overview*, Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf>
- Dalton-Puffer C. (2011). *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles*, en *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 31, pp. 182–204. Cambridge: Cambridge University Press
- Denzin N. K. y Lincoln Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*, 3ª edición. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dodge, B. (2001). Focus: Five rules for writing a great WebQuest, en *Learning and Leading with Technology*, vol. 28 (8), pp. 6-9. Recuperado de: <http://webquest.org/sdsu/focus/focus.pdf>
- Delmastro, A. L. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, (tesis doctoral), Maracaibo: División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Zulia. Recuperado de: [http://tesis.luz.edu.ve/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=121](http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=121)
- Delmastro, A. L. (2009). Los mapas conceptuales como estrategia de andamiaje para la lectura de documentos hipertextuales, *Académica*, vol. 1, enero-junio, pp. 13-36, Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ.
- Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 22, pp. 93-124, Madrid: UCM. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA1010110093A/18686>
- Delmastro, A. L. y Balada, E. (2012). Modelo y estrategias de promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras, *Synergies*, n° 7, pp. 25-37, Venezuela. Recuperado de: <http://gerflint.fr/Base/venezuela7/delmastro.pdf>

- Derbyshire, K y otros (2013). Problematic Internet use and associated risks in a college sample, *Compr Psychiatry*, nº 54, pp. 415-22. Recuperado de:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23312879>
- Dessauer, F. (1964). *Discusión sobre la técnica*. Madrid: Ediciones Rialph.
- Díaz Barriga, A. (Coord.) (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Díaz-Barriga, A. y Luna Miranda A. B. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 43-68). Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Díaz Barriga., F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 2ª Edición, México: McGraw Hill.
- Díaz López, L., García Bajo, G., Escabias Lloret, P. y Marimón Llorca, C. (2013). *Curso de Literatura española moderna*, Madrid: Edinumen.
- Díaz López, D. M. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, año 48.1, p. 7-23.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3ª. ed.). Boston. Pearson Education.
- Egea Rodríguez, E. (2008) Métodos para la enseñanza de las lenguas extranjeras, *Innovación y experiencias educativas*, nº 2, Granada: CSI-F.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- Embajada de Polonia en el Reino de España (2014). *Economía polaca*, Recuperado de:  
[http://www.msz.gov.pl/es/p/madryt/es\\_a\\_es/relaciones\\_polaco\\_espa\\_nilde\\_olas/relaciones\\_economicas/economia\\_polaca/economia\\_polaca](http://www.msz.gov.pl/es/p/madryt/es_a_es/relaciones_polaco_espa_nilde_olas/relaciones_economicas/economia_polaca/economia_polaca)

- Escobar Martínez, M. D. (2010). *Literatura y música. Un modelo didáctico de interpretación intertextual en Educación Secundaria*, (tesis doctoral), Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/10762>
- Escobar Urmeneta, C., Evnitskaya, N, Moore, E, Patiño, A. (eds.) (2011). *AICLE – CLIL – EMILE Educació plurilingüe: Experiències, research & polítiques*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/106809/CON002\\_AICLE.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/106809/CON002_AICLE.pdf)
- Etxeberría Murgiondo, J. y Tejedor Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*, Madrid: La Muralla.
- Eurorai (s.d). *Situación del sistema educativo en Polonia*. Recuperado de: [http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20POLEN\\_definitiv\\_ES.pdf](http://www.eurorai.org/PDF/pdf%20seminar%20Karlsruhe/Karlsruhe-Situation%20in%20POLEN_definitiv_ES.pdf)
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Madrid: MECyD. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-aicle-en-el-contexto-escolar-europeo/investigacion-educativa/12139>
- Eurydice (2012). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: MECyD. Recuperado de: [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=16089](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16089)
- Eurydice (2012b). *Cifras clave de la Educación en Europa*. Madrid: MECyD. Recuperado de: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134ES.pdf)
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas par la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Lima: Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa.

- Extenda (2014). *Español como Lengua extranjera: Polonia*, en Agencia Andaluza de Promoción Exterior. Recuperado de <http://www.extenda.es/web/opencms/fondo-documental/lectorFondo.jsp?uid=dfd1689d-9723-11e4-bb89-15bb02173ab7>
- Fäcke, F. (2003). Autobiographical Contexts of Mono-Cultural and Bi-Cultural Students and their Significance in Foreign Language Literature Course, pp. 32-41. En Byram, M. y Grundy. P., *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fernández Martín, P. (2008) La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20, pp. 61-68, Madrid: UCM. Recuperado de:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110061A/18932>
- Fraile Vicente, A. (2015). *Estudio del programa de Historia de España en las Secciones Bilingües del Ministerio Español en Polonia*, (tesis doctoral), Valladolid. Recuperado de:  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1148742>
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Navarro, J; Fernández, M<sup>a</sup>.T<sup>a</sup>; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de:  
<http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/jrgamo.pdf>
- Galisson, R. (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, *ELA, Études de linguistique appliquée*, n° 79, julio-septiembre, Paris: Didier Érudition
- García Lázaro, J. B. y Trujillo Saez, F. (coord.) (2008): *LinguaRed: Red Profesional de Formación para el Profesorado de los Centros Públicos Bilingües de la Provincia de*

- Granada. Granada: Centro del Profesorado de Granada. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/LinguaRed.pdf>
- Gargiulo, S. B. (2008). Literatura y TICs. Dos herramientas valiosas para estimular la producción oral y escrita, *Puertas Abiertas*, vol. 4, nº 4, pp. 5-9, recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4547/pr.4547.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4547/pr.4547.pdf)
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Garrido, M. A. (2001). *Nueva introducción a la teoría de la Literatura*, Madrid: Síntesis.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris: Éditions du Seuil.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*, 10ª edición, Madrid: ediciones Morata.
- Giner de los Ríos, F (1973). *Ensayos*, Madrid: Alianza.
- Godin, S. (2012). *Stop stealing dreams (What is the school for?)*. Recuperado de: <http://sethgodin.typepad.com/files/stop-stealing-dreams-print.pdf>
- Gómez Capuz, J. (2004). La poética del pop: los recursos retóricos en las letras del pop español. *Anales de Literatura Española*. nº 17, (pp. 49-72): Universidad de Alicante.
- Gómez Capuz, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos un modelo alternativo de educación literaria para E.S.O. y Bachillerato, *Revista electrónica de estudios filológicos, Tonos digital*, nº. 17.
- González García, M. y Caro Valverde, M. T. (2009). Didáctica de la literatura. La educación literaria, en *Revista Digitum*. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>
- González Martínez, J. (2008). *Breve historia de la literatura española*, Barcelona: Octaedro.

- González Nieto, L. (1993). Los contenidos en el área de lengua y literatura, *Revista Aula de Innovación Educativa*, (versión electrónica), nº 11. Recuperado de:  
<http://www.grao.com/revistas/aula/011-la-educacion-infantil--determinacion-de-los-contenidos/los-contenidos-en-el-area-de-lengua-y-literatura>
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 11, nº 2, pp. 1-16. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11\\_02\\_Goodman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf)
- Gowin B. y Álvarez, M. C. (2005). *The Art of Educating with V Diagrams*, New York: Cambridge University Press.
- Granata, M. L., Barale, C. y Chada, M. C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación, *Fundamentos en Humanidades*, nº 1, San Luis: Universidad Nacional de San Luis. Recupedado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assesement of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS), *Motivation and Emotion*, nº 24, pp. 175-213.
- Guerrero Ruiz, P. (2006). Metodología de investigación en educación infantil: el modelo interpretativo ekfrástico. En Cano Vela. A. G. y Nieto López, E. *Programación didáctica y de aula, de la teoría a la práctica docente*, (pp. 83-108). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de Investigación en Educación Literaria (El Modelo Ekfrástico)*, Murcia: Diego Marín.
- Guerrero Ruiz, P. y Cano Vela, A. G. (2009). La intertextualidad poesía-música como estrategia didáctica. Un ejemplo del Cancionero, *Lenguaje y Textos*, Núm. 29, pp. 103-124, La Coruña: Universidad de La Coruña.



Guillén Díaz, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico, *Enunciación*, vol. 17 n° 1, enero-junio, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782255>

Gutiérrez Gutiérrez, A. P. (2009). La educación literaria, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol 1, n° 2. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/apgg.htm>

Guyot, V. (2000). Territorio de enseñanza. La escuela. En Telléz, M. *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Guzmán Arredondo, A. (2014). *El enfoque de métodos mixtos. Una nueva metodología en la investigación educativa*, Chihuahua: Idea Editorial.

Hardiman, M., Magsamen, S., McKhann, G. y Eilber, J. (2009). *Neuroeducation: Learning, Arts, and the Brain*. New York / Washington, D. C.: Dana Press. Recuperado de: <http://steam-notstem.com/wp-content/uploads/2010/11/Neuroeducation.pdf>

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth Edition. Essex, England: Pearson-Longman.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010a). *Metodología de la investigación*,. 5ª edición, México: Mc Graw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010b). Ampliación y fundamentación de los métodos mixtos, [material anexo en CD], en Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. *Metodología de la investigación*,. 5ª edición, México: Mc Graw-Hill.

Hodge, R. (1999). Canción. En Van Dijk, T. A. (editor). *Discurso y Literatura. Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios*, (pp. 149-146). Madrid, Visor, 1999.

- Hoyos Ragel, M.C., Gómez Gómez, R., Molina Moreno, M., Urbano Marchi, B. y Villoria Prieto, J. (eds). (2002). *El reto de la lectura en el siglo XXI*, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Immordino-Yang, M. H. (2015) *Emotions, learning and the brain. Exploring the educational implications of affective neuroscience*, New York: W.W. Norton & Company.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2014). *El español: una lengua viva. Informe 2014*, Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>
- Instituto Cervantes (2015). *El español: una lengua viva. Informe 2015*, Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: [http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf)
- Ivankova, N. V. y Stick, S. L. (2007). Students' persistence in a distributed doctoral program in educational leadership in higher education: A Mixed Methods Study, *Research in Higher Education*, vol 48, nº 1, February 2007. Recuperado de: [https://umanitoba.ca/centres/aging/media/Ivankova\\_and\\_Stick\\_\(2007\)-RHE.pdf](https://umanitoba.ca/centres/aging/media/Ivankova_and_Stick_(2007)-RHE.pdf)
- Jacobs, A. M. (2015). Neurocognitive poetics: methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception, *Frontiers in Human Neuroscience*, nº 9, abril, Recuperado de: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2015.00186/full#B204>
- Jacobs, G., y Farrell, T.S.C. (2003). Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm, *RELC Journal*, nº 34, p. 5-30, Singapur: Southeast Asian Ministers of Education Organization.
- Jäger, Werner (1995). *Paideia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Jiménez Calderón, F. (2013). El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP, *MarcoELE*, nº 17, pp. 1-11. Recuperado de: <http://marcoele.com/el-texto-literario-a-partir-del-paradigma-pcpp/>
- Johnson-Laird, P. N. (2004). The history of mental models. En Maktelow, K. y Chung, M. (eds.) (2004) *Psychology of Reasoning: Theoretical and Historical Perspectives*, (pp. 179-211). New York: Psychology Press.
- Johnson-Laird, P. N. (2013). Mental models and cognitive change, *Journal of Cognitive Psychology*, vol. 25, nº 2, 131-138
- Johnson-Laird, P. N. y Oatley. K. (2010). Emotions, music, and literature. En Lewis, M., Haviland-Jones, J., y Feldman-Barrett, L.F. (eds). *Handbook of Emotions*, (pp. 102-113), 3ª edición. New York: Guilford Press.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, J. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational Researcher*, Vol. 33, nº. 7, pp. 14–26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/content/33/7/14.full.pdf>
- Jouni, K., (2008) El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso, *Didáctica. Lengua y Literatura*, pp. 149-176, vol. 29, Madrid: UCM. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110149A/18965>
- Jover Gómez-Ferrer, G. (2011). El currículo oficial de Lengua y Literatura en la educación secundaria. n Ruiz Bikandi. U. (coord.) *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar*, (pp. 151-176). Barcelona: Grao.
- Kagan, J. (2009). Keynote: Why the Arts Matter Six Good Reasons for Advocating the Importance of Arts in School. En Hardiman, M., Magsamen, S., McKhann, G. y Eilber, J. *Neuroeducation: Learning, Arts, and the Brain* (pp. 29-36). New York / Washington, D. C.: Dana Press. Recuperado de: <http://steam-notstem.com/wp-content/uploads/2010/11/Neuroeducation.pdf>

- Corrigan K. A. y Schellenberg E. G. (2015). Genres, contextual factors, and individual differences. En Huston, J. P., Nadal, M., Mora, F., Agnati, L. F. y Cela Conde, C. J. *Art, Aesthetics and the brain* (pp. 263-284). Oxford: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780199670000.001.000
- Khatib, B. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom, en *English Language Teaching*, en *English Language Teaching*, vol. 4, pp. 201-208, Toronto: Canadian Center of Science and Education. Recuperado:  
<http://www.tabaar.com/Schools/Files/Attachments/Ingmg/Literature%20in%20EFLESL%20Classroom.pdf>
- Kim, SH., Baik, SH, Park, CS, Kim, SJ, Choi, SW. y Kim, SE. (2011). Reduced striatal dopamine D2 receptors in people with Internet addiction, *Neuroreport*, n° 22, pp. 407-411. Doi: 10.1097/WNR.0b013e328346e16e.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). *Culture in Language Teaching*, Iranian Journal of Language Teaching Research, n° 1, Enero, pp. 57-78.
- Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Revising Bloom's Taxonomy, Theory into Practice*, vol. 41 n° 4, Otoño, Columbus: College of Education, The Ohio State University.
- Kühn S. y Gallinat J. (2015). Brains online: Structural and functional correlates of habitual Internet use, *Addict Biol.*, n° 20, pp. 415-422, Recuperado de:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24612094>
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor, en Gibbs, R.W., (ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. pp. 17-38. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lamarca, M. J. (2007): *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*, (tesis doctoral), en <http://www.hipertexto.info>
- Landero, L. (1994): Experiencia pedagógica de un escritor, *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, nº 63, 26-34, Barcelona, Editorial Torre de Papel.
- Langé, G. (ed.) (2001). *Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*, Roma: Ministerio de Educación Pública y University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Recuperado de [www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf](http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf)
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Routledge.
- Latorre Beltrán, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, cuarta edición, [versión electrónica] Barcelona: Graó.
- Latorre Beltrán, A. (2009). La investigación acción. En Bisquerra Alzina, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*, 2ª edición, Madrid: La Muralla.
- Lázaro Carreter, F. (coord.) (1973). *Literatura y educación*, Madrid: Castalia.
- L'Ecuyer, C. (2014). The Wonder Approach to learning, *Frontiers in Human Neuroscience*, nº 6, octubre.  
Recuperado de: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2014.00764/full>
- Leech, N. L., y Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation, *School Psychology Quarterly*, vol. 22, nº 4, pp. 557–58. Recuperado de: [http://class.classmatandread.net/qual/-qualanalysis\(2\).pdf](http://class.classmatandread.net/qual/-qualanalysis(2).pdf)
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de lamedialización, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>

- Lineros Quintero, Rocío (2012). Didáctica de la Literatura, *Contraclave*. Recuperado de <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>
- Lomas. C. (coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Cuadernos de formación del profesorado, ICE, Barcelona.
- Lomas C. (2002): La educación literaria en la enseñanza obligatoria, en *Kikiriki*, nº 64, 2002, págs. 43-50, Madrid: Cooperación educativa. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_490/a\\_6664/6664.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html)
- Longo, G. (2011): Cognitive neuroscience, reading literary texts, and emotional education, *Formazione & Insegnamento*, Roma: CIRDFFA Publishers. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.756&rep=rep1&type=pdf>
- López González, A. M. (2009). El tratamiento de la asignatura de Literatura española en el bachillerato bilingüe a partir de un enfoque por temas y tareas, *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 649-668, Madrid: Fundación Comillas. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0649.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0649.pdf)
- López González, A. M. (Coord.) (2011). *Antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia*. Varsovia: Consejería de Educación de España en Polonia. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/c985d309-05e9-4d09-89de-8cbbe2dc5f06/consejerias-exteriores/polonia/publicaciones/antologia-l-lit-2011.pdf>
- López González, A. M. (Coord.) (2012). *Unidades didácticas para la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia*. Varsovia: Consejería de Educación de España en Polonia. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/publicaciones/L-COMPLETO-SIN-LAS-SOLUCIONES/L%20COMPLETO%20SIN%20LAS%20SOLUCIONES.pdf>

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). Lenguaje integrado, currículum y aprendizaje para toda la vida, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 13, pp. 201-214, Madrid: UCM.

Recuperado de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0101110203A/19569>

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico. Barcelona: Octadro

López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*, [versión de Kindle], Madrid: Editorial Síntesis.

Lorenzo, J. F., Trujillo, F. y Vez, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis.

Maley, A. y Duff. A. (1989). *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: objeto, concepto y finalidad. En Rajadell i Puiggròs, N. (coord.), Sepúlveda, F. (coord.). *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 25-60). Madrid: Uned

Mainer, J. C. (2014). *Historia mínima de la literatura española*, Madrid: Turner Publicaciones.

Marco López, A (2000). El mito de Fausto. Tratamiento literario, plástico y musical. En Mendoza Fillola. En A. (coord.). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.  
Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>

Marsh, D., y Langé, G. (eds.). (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Marsh, D., y Langé, G. (eds.). (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*.

Jyväskylä, Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Marsh, D. Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols Martín M. J. (2011). *European Framework for CLIL*

*Teacher Education*. Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas. Recuperado de:

[http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework\\_Marsh.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/14881/CLIL-Framework_Marsh.pdf?sequence=1)

Marsh, D. y Wolff, D. (eds.). (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*.

Frankfurt: Peter Lang.

Martín-Albo, J., Núñez, J. L. y Navarro, J. G. (2009). Validation of the Spanish Version of the

Situational Motivation Scale (EMSI) in the Educational Context, *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 12, nº 2, p. 799-80. Recuperado de:

<http://www.gem.ulpgc.es/index.php/publicaciones/articulos/25-validation-of-the-spanish-version-of-the-situational-motivation-scale-emsj-in-the-educational-context>

Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas

extranjeras, *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. ° 5, pp. 54-70, Cáceres:

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. Recuperado de:

<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/issue/viewIssue/167/137>

Martín Sánchez, M. A. (2010). Implicaciones educativas de la Reforma y la Contrarreforma en

la Europa del Renacimiento, *Cauriencia, revista anual de ciencias eclesiásticas*, vol. V,

pp. 215-236, Cáceres: Universidad de Extremadura. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3430586.pdf>

Martín Sánchez, M. A. y Nevado Fuentes, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en

los siglos XVI-XVIII. El caso del español, *Ogigia, revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 5, pp. 5-18, Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2800813.pdf>



- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez Adrián, M. (2011). An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes, *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, nº 11, Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655768>
- Martínez Celis, C. P. (2013). *El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación*, (tesis doctoral), Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Jiménez, J. (Coord.) (2013). *Unidades didácticas para la antología de textos literarios para las Secciones Bilingües de Polonia*. 2ª edición aumentada, Varsovia: Consejería de Educación de España en Polonia. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/polonia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula, *Agenda Académica*, vol. 7, nº 1, Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperada de: <http://alad.cele.unam.mx/modulo2/unidad1/investigacion-accion.pdf>
- Rumelhart, D. E., McClelland, J.L., y PDP Research Group (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Cambridge: MIT Press.
- MECyD (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Anaya. Descargado de [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)
- MECyD (2012). *El mundo estudia español 2012*, Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de:

- <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>
- MECyD (2013). *Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Sao Paulo: MECyD
- MECyD (2014). *El mundo estudia español 2014*, Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>
- MECyD (s.d). *Centros docentes*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html#titularidad.estado.espanol>
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. F. (2008). *Uncovering CLIL*, Oxford, Inglaterra: Macmillan.
- Meijer, P.C., Verloop, N., y Beijaard, D. (2001). Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching readingcomprehension, *The Journal of Educational Research*, nº 94 (3), pp. 171-184. Recuperado de:  
[http://www.jstor.org/stable/27542319?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/27542319?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Mendoza Fillola, A. (1993). El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural, *III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, p. 333-342, La Coruña: Universidad de La Coruña. Recuperado de:  
<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9236>
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

- Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la Literatura, *Signa, Revista de la Asociación Española de Semiótica*, nº5, pp. 265-288.
- Mendoza Fillola, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores, *Didáctica (Lengua y literatura)*, nº 10, págs. 233-270
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mendoza Fillola, 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 Fillola, A. (2002). El proceso lector: La interacción entre competencias y experiencias lectoras, *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.101-137.
- Mendoza Fillola, A. (2002b). La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En Hoyos Ragel, M.C., Gómez Gómez, R., Molina Moreno, M., Urbano Marchi, B. y Villoria Prieto, J. (eds). *El reto de la lectura en el siglo XXI*, (pp. 21-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mendoza Fillola, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, A. (2004): *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2004b): Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa, *redELE, Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera*, nº 1, junio, Madrid: MECyD. Recuperado de:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817)

- Mendoza Fillola, A. (2006). El intertexto lector, *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. Materiales para la formación del profesorado, vol, 2, pp. 93-124. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Mendoza Fillola, A (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona, ICE-Horsori, Universitat de Barcelona.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector, *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, nº 41, pp. 53-70, Madrid: Entimema. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649739>
- Mendoza Fillola, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 62, pp. 11-23, Barcelona: Grao.
- Mertens, D. M. (2011). Publishing Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, nº 5 (1), pp. 3-6. Recuperado de: <http://mmr.sagepub.com/content/5/1/3.full.pdf+html>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Millares, S. (2010). *Al son de de los poetas. Lengua y literatura a través de la música*, Madrid: Edinumen.
- Moate, J. (2011). Using a sociocultural CLIL pedagogical model to develop CLIL. En Escobar Urmeneta, C., Evnitskaya, N, Moore, E, Patiño, A. (eds.). *AICLE – CLIL – EMILE Educació plurilingüe: Experiències, research & polítiques*, (pp. 101-11), Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona
- Molina Gómez, S., Ferrerira Loebens, J. (2009), Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Actas del XIX Congreso Internacional de*

- la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, vol. 2., págs. 669-680. Cáceres: Universidad de Extremadura. Recuperado de:  
[www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0669.pdf](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf)
- Montalbán Pastor, M. y Martínez Romero, M. A. (2006). La literatura general (española y universal). En García Gutiérrez M. E. (coord.), *La educación lingüística y literaria en Secundaria* (pp. 11-44). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Recuperado:  
<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/V.1.antonia.pdf>
- Mora, Francisco (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arrimadas Gómez, I., López Gayarre, A., Morales Gálvez, C., Ocaña Villuendas, L., Ramírez Nueda, E. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Recuperado de:  
[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=8757\\_19](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=8757_19)  
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/cambioconceptual.pdf>
- Morales Vallejo, P. (2013): *Investigación experimental, diseños y contraste de medias*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de:  
<http://web.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Dise%F1osMedias.pdf>
- Moreira, M. A. y Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo, *Ciência e Educação*, vol. 9, n. 2, pp. 301-315, Bauru: Facultad de Ciência e Educação. Recuperado de:  
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/cambioconceptual.pdf>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning), *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, pp. 83-102, Madrid: La Salle Centro Universitario. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>

- Moreira, M. A. (2012). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones de la enseñanza, *Aprendizagem Significativa en Revista*, vol.2, nº 1, pp. 44-64. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: [http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID24/v2\\_n1\\_a2012.pdf](http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf)
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo, I. (ed.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, (pp. 287-304). Madrid: SGE.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística, *Revista de Educación*, nº 343, mayo-agosto 2007, pp. 55-70. Recuperado de: [www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re343/re343_03.pdf)
- Muñoz Molina, A. (1991). *La disciplina de la imaginación*. Madrid: Asociación de Profesores de Español.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Natoli, C. (2012). La literatura en la enseñanza de ELSE: Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta, *VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius*, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2471/ev.2471.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2471/ev.2471.pdf)
- Naranjo Pita, M. (1999). *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nastasi, B. K., y Schensul, S. L. (2005). Contributions of qualitative research to the validity of intervention research, en *Special issue of Journal of School Psychology*, nº 43, pp. 177–195

- Navés, T y Muñoz, C. (2000) Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En Marsh, D., y Langé, G. (editores.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, (pp. 1-16). Helsinki: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Nieto Martín. S. (coord.) (2010). *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*, Madrid: Dykinson.
- Nix, D., y Spiro, R. (1990). *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak, J. D. (2010). Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations, en *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 6, nº 3, septiembre, pp. 21 - 30, Trento, Italian e-Learning Association. Recuperado de: <http://rodallrich.com/advphysiology/ausubel.pdf>
- Nunan, David (2004). *Task-based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria, en *Estudios de Psicología*, nº 31 (1), pp. 89-100. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/233605008\\_Adaptacion\\_y\\_validacion\\_de\\_la\\_version\\_espanola\\_de\\_la\\_Escala\\_de\\_Motivacion\\_Educativa\\_en\\_estudiantes\\_de\\_educacion\\_secundaria\\_postobligatoria](https://www.researchgate.net/publication/233605008_Adaptacion_y_validacion_de_la_version_espanola_de_la_Escala_de_Motivacion_Educativa_en_estudiantes_de_educacion_secundaria_postobligatoria) [Adaptation and validation of the Spanish version of the Academ](https://www.researchgate.net/publication/233605008_Adaptacion_y_validacion_de_la_version_espanola_de_la_Escala_de_Motivacion_Educativa_en_estudiantes_de_educacion_secundaria_postobligatoria)
- Núñez Sabarís, X. (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española*, Biblioteca de RedEle nº 5, MECyD. Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/NUNEZ-S.html>

Ocampo González, A. (2015). Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español como L2: un estudio sobre las variables facilitación de la lectura y su legibilidad, *Investigaciones sobre Lecturas*, (ISL), nº 3, pp. 20-43. Málaga: Asociación Española de Comprensión Lectora. Recuperado de:

<http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/31>

Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures, *The Quality Report*, vol. 11, nº 3, pp. 474-498. Recuperado de

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf>

Ortega y Gasset, (J. 1983). *Goethe-Dilthey*, Madrid: Alianza.

Osoro Hernández, A. (2013). La programación didáctica: una oportunidad para la coherencia, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 62, enero-marzo, Barcelona: Grao.

Palacios González, S. (2011). El uso de los textos literarios clásicos españoles en el aula de E/LE, en *Congreso mundial de profesores de español*, Instituto Cervantes: Madrid , pp. 1-8, Recuperado de:

[http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios\\_gonzalez\\_serjio\\_texto\\_bibliografia.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/palacios_gonzalez_serjio_texto_bibliografia.pdf)

Paradinas Fuentes, J. L. (2007). Pasado, presente y futuro del modelo de educación, *Eikasa. Revista de Filosofía*, nº 11. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org>

Perdomo López, C. A. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria, *Lenguaje y textos*, nº 23, pp. 149-159, La Coruña: Universidad de La Coruña. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1369974>

Pennac, D. (1993): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.



- Peragón López, C. E. (2011). Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: Literatura española y latinoamericana, *MarcoELE*, pp. 1-21. Recuperado de: <http://marcoele.com/literatura-espanola-y-latinoamericana-2009/>
- Peragón López, C. E. (2014). Hacia la búsqueda del placer estético: algunas razones para incorporar los textos poéticos en el aula de ELE, *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, nº 4, pp. 53-68. Recupedo de: <http://riviste.unimi.it/index.php/tintas/issue/view/593>
- Pereira Pérez, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta, *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, nº 1, pp. 15-29. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pérez Torres, M. I. (2006). *Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora*, (tesis doctoral), Granada: Servicios Editoriales de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1034#.VpIzVBXhBP8>
- Pérez Torres, I. (2009). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. En V. Pavón, J. Ávila (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*, (pp. 171-180). Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba..
- Pérez Torres, I. (s.d.). Identificando la Lengua en CLIL / AICLE, publicado en: [http://www.isabelperez.com/clil/clil\\_m\\_2\\_lengua.htm](http://www.isabelperez.com/clil/clil_m_2_lengua.htm)
- Piaget J., Lazarsfeld, P. F. y Mackenzie J. M. (1995). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*, 7º reimpresión, Alianza, Madrid.
- Pinner R. (2012). Unlocking Literature through CLIL: Authentic materials and tasks to promote cultural and historical understanding. En Izumi, S., Ikeda, M. y Watanabe. Y. (Eds.): *New*

- Challenges in Foreign Language Education*, vol. 2, pp. 91-129, Tokio: Sophia University Press.
- Pintrich, P. R. (2001) *The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing, Revising Bloom's Taxonomy, Theory into Practice*, vol. 41 n° 4, otoño, Columbus: College of Education, The Ohio State University.
- Plano Clark, V. L. y Creswell, J. W. (2008). *The Mixed Methods Reader*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers editores.
- Ponce, O. M. (2011). *Investigación de métodos mixtos en educación*, Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Ponce, O. M. (2014). *Investigación de métodos mixtos en educación*, 2ª edición revisada y ampliada, Hato Rey: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Pozo J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 9ª edición, Madrid: Editorial Morata.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.
- Puig, Quim (2002): *Ruido, gritos y palabras: las letras de la música pop española (1977-2000)*, Rodríguez, F. (coord) *Comunicación y cultura juvenil*, (pp.109-128). Barcelona, Ariel.
- Quintana, E. (1993): *Literatura y enseñanza de ELE, Actas del III Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, pp. 89-92, Málaga: ASELE. Recuperado de:  
[www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0087.pdf](http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0087.pdf)
- RAE (2012). *Diccionario de la lengua española*, vigésimo segunda edición de 2001 actualizada con las enmiendas incorporadas, versión electrónica.

- Randy Kasten, G. (2012), *Critical Thinking: A Necessary Skill in the Age of Spin*. Recuperado de <http://www.edutopia.org/blog/critical-thinking-necessary-skill-g-randy-kasten>
- Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación en educación*, Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Reyzabal, M.V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la Literatura*. Madrid: La Muralla.
- Roa Venegas, J. y Herrera Clavero, F. (2011). *Investigación y análisis estadístico (SPSS)*, Ceuta: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y Garcés Jimenez, E. (1999). *Metodología de Investigación Cualitativa*, Granada: Editorial Aljibe.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2008). *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Octaedro
- Romero Olivaz M. F. Y Trigo Ibáñez, E. (2010). Didáctica y aprendizaje del lenguaje: una aproximación a la enseñanza de la gramática desde las variables del ámbito familiar, *Revista electrónica de estudios filológicos*, n° 20, Murcia: Universidad de Murcia.
- Recuperado de: [https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-18-ensenanza\\_de\\_la\\_gramatica.htm](https://www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-18-ensenanza_de_la_gramatica.htm)
- Ross, K. N. (2005). *Quantitative research methods in educational planning*, Paris: Unesco.
- Recuperado de: <http://new.iiep.unesco.org/es/formacion/training-materials/investigacion-cuantitativa/>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*, New York: Cambridge University Press. Recuperado de: [http://www.cambridge.org/other\\_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf](http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf)

- Richards, J. C y Rodgers T. S (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Segunda edición, New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C y Rodgers T. S (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*, Tercera edición, New York: Cambridge University Press.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*, San Francisco: Jossey-Bass
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revision de métodos. *Porta Linguarum*, nº 3, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Robinson, K. y Aronica, L (2009). *The element. How finding your passion changes everything*, Nueva York: Viking Penguin.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. Nueva York: Viking Penguin.
- Rodríguez, J. M. y Ramos, F. (2009), Conversaciones con Stephen Krashen, en *Andalucía educativa*, nº 68, pp. 38-41, Sevilla: Consejería de Educación Junta de Andalucía.
- Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/3ad54774-debd-49a4-ac42-78ea11573a84>
- Rosas, R, y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Psicología cognitiva y educación, Buenos Aires: Aique Didáctico.
- Ruiz Bikandi, U. (coord) (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura* (vol. II). Barcelona: Grao.
- Ruiz Bikandi, U. (coord) (2011b). *Lengua Castellana y Literatura: Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Grao.

- Ruiz Olabuenaga, J.I. (2012). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE, *Actas del XXI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Salamanca: ASELE. Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0057.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf)
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (1985): *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona: Editorial Montesinos.
- Sánchez Corral, Luis (2003): De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos, en Mendoza, A. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, pp. 319-348, Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez Lobato, J. y Sanchez Perez, A., Santos Gargallo, I., Moreno Garcia, C., Martin Peris, E., Alonso Belmonte, I. (2006). *La literatura en el aula de ELE. Carabela*, nº 59 (monográfico), Madrid: Sgel.
- Sánchez Pérez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Sgel.
- Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, 2ª edición, Murcia: Universidad de Murcia.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva, *Entelequia*, editorial eumet.net. nº 16. Recuperado de:  
[www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf](http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2013/e16a06.pdf)
- Sánchez Vera, J. J. (2013). *El uso del texto literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en el bachillerato sueco*, (tesina), Karlstads: Karlstads Universitet.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac Graw-Hill Interamericana de España.

- Sandín Esteban, M. P. (2010), Investigación-acción, en Nieto Martín. S. (coord.) *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa*, pp. 526-556, Madrid: Dykinson.
- Sanjuán Álvarez, M. (coord.) (2004). *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia, en *Ocnos*, nº 7, pp. 85-100. Recuperado de:  
[https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2011.07.07](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07)
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*, Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria, *Impossibilia*, nº 8, páginas 155-178. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372192>
- Sans Martín, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sanz Pastor, M. (2007). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: Perspectivas y propuestas, *Revista La enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 349-354.  
Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/ele\\_01.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf)
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, nº 336, pp. 165-176. Recuperado de: [www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_11.pdf)
- Schrott, R., y Jacobs, A. M. (2011). *Gehirn und Gedicht: Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren (Brain and Poetry: How We Construct Our Realities)*, München: Hanser.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*, sexta edición, Boston: Pearson Education.

- Shadish W., Cook T. & Campbell D. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston y New York: Houghton Mifflin Company.
- Shuell T. J. (2011). Cognitive Conceptions of Learning. En Salkind N. J. (editor). *Sage Ditections in educational psychology*, vol. 3 (pp. 79-109), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, nº 2, vol. 1, enero. El Learning Inc.  
Recuperado de: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm),
- Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused?*  
Recuperado de [http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism\\_selfamused.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_selfamused.htm)
- Soria Andurell, A (2015): Hipertexto y comprensión lectora. Efectos del formato hipertextualy la comprensión lectora en la comprensión y la memoria textual, *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, nº 4, pp. 51-70, Málaga: Asociación Española de Comprensión Lectora.  
Recuperado de:  
[http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/52/pdf\\_11](http://comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/52/pdf_11)
- Sorókina Biryukova, T (2002). *La tecnología del saber escrito: el hipertexto en el medio cibernético*, México DF: Departamento de Educación y Comunicación.
- Sorókina Biryukova, T (2005). Alternativas hipertextuales: la versatilidad de lectura y de producción escrita, *Revista Casa del Tiempo*, nº 75, abril, pp. 34-42, México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Spiro, R. (1988). *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ell-structured domains*. Illinois: Univesity of Illinois at Urbana-Champaign.
- Spiro, R. (2008). *Cognitive Flexibility Theory, Hypertext, and the Post-Gutenberg Mind: Rand Spiro's Home Page*. Recuperado de <http://postgutenberg.typepad.com/>
- Spiro, R. y Jehng, J. (2009). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. En Nix, D., y Spiro,

- R. *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology*, (pp. 163-205), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*, cuarta edición, selección de textos por. J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez Rodríguez, J. M. y Gargallo López, B. (2002). La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. Factores relevantes, *Education in the knowledge society (EKS)*, nº 3, Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14164/14572>
- Swartz R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2010). *Thinking-Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*, New York: Teachers Colleague Press, Columbia University.
- Swartz R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*, Madrid ediciones SM.
- Tabash Blanco, N. (2009). El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita, en *Revista de Lenguas Modernas*, nº 10, pp. 187-214. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/8887>
- Tallis, R. (2014). *Aping Makinnd. Neuromania, darwinitis and the misrepresentation of Humanity*. London / New York: Routledge.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches, en *Applied Social Research Methods Series*, vol. 46, Thousand Oaks, CA: Sage
- Tennyson, R. D. (2010). Historical Reflection on Learning Theories and Instructional Design, in Contemporary Educational Technology, *Contemporary Education Tecnology*, vol 1, pp. 1-16, Anadolu University. Recuperado de: <http://www.cedtech.net/articles/11/111.pdf>



- Trujillo Sáez F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela:L1, L2, LE..., NL, *Revista de Educación*, n° 343. Mayo-agosto 2007, pp. 71-91, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343\\_04.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_04.html)
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*, Madrid: Cide.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME), *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, n° 21, pp. 323-349.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso, Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*, México: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. A. (editor) (1999). *Discurso y Literatura. Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios*, Madrid, Visor, 1999.
- Van Peer, W, Zyngier, S y Viana, V. (2010). *Literary Education and Digital Learning*, Hershey: Igi Global.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions, *Educational Psychology Review*, n° 17, pp. 147-177. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/227041792\\_Cognitive\\_Load\\_Theory\\_and\\_Complex\\_Learning\\_Recent\\_Developments\\_and\\_Future\\_Directions](https://www.researchgate.net/publication/227041792_Cognitive_Load_Theory_and_Complex_Learning_Recent_Developments_and_Future_Directions)
- Van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning, *Educational Psychologist Review*, n° 38, pp. 5-13. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/27699619\\_Taking\\_the\\_Load\\_Off\\_a\\_Learner's\\_Mind\\_Instructional\\_Design\\_for\\_Complex\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/27699619_Taking_the_Load_Off_a_Learner's_Mind_Instructional_Design_for_Complex_Learning)

- Vandendorpe, C. (2003). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ventura Jorge, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 21, pp. 30-53, Cáceres: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. Recuperado de:  
<http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1629/1017>
- Velasco Maíllo, H. M. y Díaz de Rada Brun, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vergara Legarra, N. (2006). La literatura en ELE: Cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE, *Revista RedELE*, nº 6, MECyD. Recuperado de  
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/VERGARA.html>
- Verger, J. (1999). *Gentes del saber: en la Europa de finales de la Edad Media*, traducción de Teresa Garín Sanz, Madrid: Editorial Complutense.
- Verdión Castro, J. (2010). La canción popular moderna en español: rasgos de literariedad, *Especulo. Revista de estudios literarios*, nº 46, Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero46/canpopul.html>
- Vergnaud, G. (2009). The theory of conceptual fields, *Human Development*, nº 52, pp. 83-94. Recuperado de: <http://www.each.usp.br/cmapping/iiciclo/artigo-marco.pdf>
- Vicente-Yagüe, M. I. (2012): *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, recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/28060>

- Vicente-Yagüe, M. I. (2013): Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, *Dialogía*, nº 7, pp. 245-267, Ayacucho: Instituto de Estudios Mijail Bajtín y Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773394.pdf>
- Vicente Ruiz, P. A. (2003) Buenos tiempos para la lírica, *Literatura y jóvenes: amores y odios*, pp .83-94, Murcia: CPR Murcia II.
- Vicente Ruiz, P. A. (2010): La canción de consumo: análisis semiótico intertextual e incorporación al canon literario, *En los arrabales del libro de texto: apuntes para el esbozo de una didáctica de la acción comunicativa*, pp. 16-22. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/10563> , Murcia: Universidad de Murcia.
- Villanueva Roa, J. D. (2000). *Nuevas aportaciones sobre didáctica de la lecto-escritura en neolectores adultos a partir de textos significativos*, (tesis doctoral), Granada: Universidad de Granada.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Warning, R. (ed.) (1989). *Estética de la recepción*, Madrid, Editorial Antonio Machado.
- Washor, E. y Mojkowski C. (2013). *Leaving to learn: How out-of-school learning increases students engagement and reduces dropout rates*, Portsmouth, Inglaterra: Heinemann.
- Watson, J. B. (1994). Psychology as the Behaviorist Views it, *Psychological Review*, vol. 101, 248-253, Washington, DC: American Psychological Association.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problema solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, vol. 17, pp. 89-100, Pegamon Press.

- Yepes Espinosa, D. (2013). *Las prácticas experimentales como una herramienta didáctica y motivadora del proceso de enseñanza*, Manizales: Universidad de Colombia. Recuperado de: [http://www.bdigital.unal.edu.co/39499/1/8412021\\_2014.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/39499/1/8412021_2014.pdf)
- Zamora Pérez, E. C. (2000). *Juglares del siglo XX: la canción amorosa, Pop, Rock y de cantautor (Temas y tópicos literarios desde la década 1980-1990)*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Zayas, F. (2011a). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*, Barcelona: Ediciones octaedro.
- Zayas, F. (2011b). La educación literaria y las TIC, *Leer.es*, Madrid: MECyD. Recuperado de: [http://leer.es/recursos/navegar/detalle/-asset\\_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/educacion-literaria-y-tic-felipe-zayas;jsessionId=30276133C9432D0267E800A352B9BC70](http://leer.es/recursos/navegar/detalle/-asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/educacion-literaria-y-tic-felipe-zayas;jsessionId=30276133C9432D0267E800A352B9BC70)
- Zayas, F. (2013). Educación literaria y currículo, en *Enseñanza de la lengua y la literatura*. Recuperado de <http://www.fzayas.com/educacion-literaria-y-curriculo/>

### Referencias de materiales legales

- Acuerdo entre el Ministerio de Educación Nacional polaco y el Ministerio de Educación y Cultura español (1997), firmado en Varsovia el 6 de mayo de 1997.  
<http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/centros/Acuerdo-1997/Acuerdo%201997.pdf>
- Declaración sobre la cooperación para el desarrollo de la enseñanza de la lengua española en la República de Polonia y de la lengua polaca en España, firmado el 11 de octubre de 2011.  
<http://www.mecd.gob.es/dms-static/37bba39a-1043-47e7-9e77-6d4f280d3716/consejerias-exteriores/polonia/centros/convenio--pol-esp-11oct2011-esp-polaco.pdf>

Instrumento de Ratificación de España del Convenio entre el Gobierno de la República Popular de Polonia y el Gobierno de España sobre Cooperación Cultural y Científica, firmado en Varsovia el 27 de mayo de 1997. Recuperado de:

<http://www.boe.es/boe/dias/1978/04/19/pdfs/A09020-09021.pdf>

Ley de Educación de Polonia de 7 de septiembre de 1991 sobre el sistema educativo (DZ. U. n° 256 del 2004, pos. 2572 con cambios posteriores).

Ley de la Educación Superior de Polonia de 18 de marzo de 2011, que modificó la Ley de Educación Superior (en vigor desde el 1 de octubre del 2011)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, 4 mayo 2006, n°. 106, pp. 17158-17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE, 10 de diciembre de 2013, n°. 295, pp. 97858- 97921.

Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio, por la que se regula la ordenación y se establece el currículo del bachillerato, BOE, 18 de junio de 2008, n° 147, pp. 27492 a 27608.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, BOE, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.

Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOE, n°. 220, pp. 30228-30231.

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. BOE, 26 de junio, n° 152, (suplemento), pp. 1-42.

Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. BOE, 6 de agosto, n° 187, pp. 23941-23948.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, BOE, 8 diciembre 2006, nº 293, pp. 43053-43102.

Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE, 5 de enero de 2007, nº 5, pp. 677-773.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, BOE, 6 noviembre 2007, nº 266, pp. 45381-45477.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, BOE, 3 de enero de 2015, nº 3, pp. 169-546.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre del 2006, L 394/10. Recuperado:  
<https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>

Resolución de 11 de Julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de Lengua Española y Literatura y de Geografía e Historia de España para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller. BOE, 26 de julio de 2011, nº 178, Sec. I. pp. 84119- 84138.

Resolución del Ministerio de Educación Nacional de Polonia de 23 de diciembre de 2008 sobre el currículo básico de educación infantil y el de formación general en los respectivos tipos de centros escolares. Dz. U. Nº 4, pos. 17, 15 de enero de 2009, (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół)

Resolución del Ministerio de Educación Nacional de Polonia de 7 de febrero de 2012. En los planes de estudio en las escuelas públicas (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych).

Recuperado de: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000204>

Resolución del Ministerio de Educación Nacional de Polonia de 27 de agosto de 2012. Plan de estudios y la enseñanza general en determinados tipos de centros (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

Recuperado de: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977>

Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea, Diario Oficial n° C 207 de 12/08/1995 p. 0001 – 0005. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:31995Y0812\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:31995Y0812(01))

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación del 9 de febrero de 1976 que establece un programa de acción en materia de educación, D.O. n° C, 38.

The Constitution of the Republic of Poland, 2 de abril de 1997, Dziennik Ustaw n°. 78, item 483. Recuperado de: <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/angielski/kon1.htm>

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



## ANEXOS

# Impacto de la educación literaria basada en canciones en un contexto de AICLE

Autor:

Rubén Cristóbal Hornillos

Director:

Dr. Juan de Dios Villanueva Roa

Doctorado en Ciencias de la Educación

Granada, 2016





## Índice

<b>1. Cuestionario sobre gustos musicales .....</b>	<b>5</b>
1.1 Anexo I. Cuestionario administrado sobre gustos musicales.....	5
1.2 Anexo II. Resultados del cuestionario sobre gustos musicales.....	6
<b>2. Variables intervinientes .....</b>	<b>15</b>
2.1 Anexo III. Pretest sociocultural y de competencia digital .....	15
2.2 Anexo IV. Resultados de los pretest socioculturales .....	26
2.3 Anexo V. Resultados de los pretest de competencia digital .....	27
2.4 Anexo VI. Pretest de competencia lingüística .....	31
2.5 Anexo VII. Resultados de los pretest de competencia lingüística .....	34
<b>3. Variables dependientes .....</b>	<b>35</b>
3.1 Test de la categoría Competencia literaria .....	35
3.1.1 Anexo VIII. Pretest de Competencia literaria.....	35
3.1.2 Anexo IX. Postest de Competencia literaria .....	39
3.1.3 Anexo X. Relación de las variables de Literatura y los test .....	43
3.1.4 Anexo XI. Resultados de los pretest de Competencia literaria.....	45
3.1.5 Anexo XII. Resultados de los postest de Competencia literaria .....	48
3.2 Test de la categoría Motivación .....	51
3.2.1 Anexo XIII. Pretest y postest de Motivación.....	51

3.2.2	Anexo XIV. Relación de las variables de Motivación y los test .....	54
3.2.3	Anexo XV. Resultados de los pretest de Motivación.....	56
3.2.4	Anexo XVI. Resultados de los postest de Motivación .....	58
<b>4.</b>	<b>Otros datos anidados .....</b>	<b>60</b>
4.1	Cuestionario de valoración del uso de canciones por los alumnos.....	60
4.1.1	Anexo XVII. Test de valoración del uso de canciones (experimental) .....	60
4.1.2	Anexo XVIII. Test de valoración del uso de canciones (control) .....	61
4.1.3	Anexo XIX. Resultados de los test de valoración del uso de canciones .....	62
4.2	Cuestionarios de validación de la propuesta alternativa.....	63
4.2.1	Anexo XX. Cuestionario según el enfoque AICLE .....	63
4.2.2	Anexo XXI. Cuestionario según el enfoque comunicativo .....	64
4.2.3	Anexo XXII. Cuestionario según la educación literaria.....	65
4.3	Resultados de los cuestionarios de validación de la propuesta alternativa.....	66
4.3.1	Anexo XXIII. Resultados según enfoque AICLE y por tareas.....	66
4.3.2	Anexo XXIV. Resultados según el enfoque comunicativo .....	67
4.3.3	Anexo XXV. Resultados según la educación literaria.....	68
<b>5.</b>	<b>Manuales didácticos.....</b>	<b>69</b>
5.1	Anexo XXVI. Guion para las propuestas didácticas basadas en canciones .....	69
5.2	Anexo XXVII. Propuesta basada en textos literarios (convencional) .....	71
5.3	Anexo XXVIII. Propuesta basada en canciones (alternativa) .....	153

## 1. Cuestionario sobre gustos musicales

### 1.1 Anexo I. Cuestionario administrado sobre gustos musicales

#### CUESTIONARIO SOBRE GUSTOS MUSICALES

Nombre: \_\_\_\_\_ Sexo:  Hombre  Mujer Liceo y ciudad: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_ Edad: \_\_ Fecha \_\_\_\_\_

1. Escribe el nombre de algún grupo o cantante en español que conozcas (hasta un máximo de cinco) y ordénalas según tus gustos. Si recuerdas el nombre de alguna canción, escríbela a continuación.

---



---



---



---



---

2. Señala con qué frecuencia escuchas música en español:

A diario  Semanalmente  Ocasionalmente  Casi nunca.

3. Señala cómo sueles escuchar música en español:

En el ordenador  Móvil  Reproductor mp3  Otros: \_\_\_\_\_

4. Señala dónde sueles escuchar música en español:

En casa  En lugares públicos  En bares  Otros: \_\_\_\_\_

5. En una escala del 1 al 5, dónde 1 es “nada motivador” y 5 es “muy motivador” señala si consideras que la música puede ser un elemento motivador en el aprendizaje de la lengua y la literatura española.

1	2	3	4	5

## 1.2 Anexo II. Resultados del cuestionario sobre gustos musicales

Grupos mencionados y canciones (si hay)	Varsovia			Liceos de otras ciudades						Gimnazjum					
	1°	2°	Suma	Lublin	1°	2°	Bialystok	1°	2°	Bidgoszcz	Suma	2°	3°	Lublin	Suma
<b>Alacrán</b>	1		1								1				1
	1		1								1				1
<b>Ale Alejandro</b>							2				2				2
							1				1				1
	5	1	6			1	2				9				9
<b>Alex Ubago</b>		1	1								1				1
	1	1	2	1							3				3
<b>Alí Primera</b>	1		1								1				1
	1		1								1				1
<b>Anahí</b>					1						1				1
								1			1				1
								1	2		3				3
<b>Antonio Banderas</b>	1		1								1				1
	1		1								1				1
<b>Ariel Rot</b>											1				1
											1				1
<b>Astor Piazzola</b>									1		1				1
<b>Aventura</b>		1	1								1				1
		1	1								1				1
		2	2								2				2
<b>Beatriz Luengo</b>									1		1				1
									1		1				1
<b>Bebe</b>	1		1								1				1
	1		1								1				1
	1		1								1				1
	1		1								1				1
	1		1								1				1
	1		1						1		2				3
	1		1						1		2			1	3



















## 2. Variables intervinientes

### 2.1 Anexo III. Pretest sociocultural y de competencia digital

Pretest C – Competencia social y digital Fecha: 03/10/13 2H Grupo: \_\_ Nº alumno: \_\_

Instrucciones para hacer el cuestionario:

- Lee atentamente cada una de las preguntas, hay tiempo suficiente para contestar.
- Pon una "X" en la respuesta que más se ajuste a tu caso y redondéalo si quieres cambiar.
- Si no entiendes alguna pregunta o no tiene respuesta puedes dejarla en blanco.
- Las respuestas son **totalmente confidenciales** por lo que no cuenta para tus notas.
- Lo importante es que respondas **honestamente** la verdad, sin pensar si es bueno o malo.

#### 1. DATOS PERSONALES Y SOCIALES

A) Sexo

Hombre	Mujer

B) Edad

17	18	19	20

C) Número de hermanos  
(incluido tú)

1	2	3	4	5	6 o más

D) Número de personas de tu hogar  
(incluido tú)

1	2	3	4	5	6	7 o más

E) Cuántos libros crees que hay en tu casa

0 a 25	De 25 a 100	Más de 100	Más de 500

¿Cuántas de estas cosas tienes en casa?	Ninguno	Uno	Dos	3 o más
Televisores de pantalla plana				
Televisores sin pantalla plana				
Ordenadores conectados a internet				
Ordenadores sin internet				
Tablet , Ipad o similares				
Smartphone o Iphone con tarifa de internet				
Smartphone o Iphone sin tarifa de internet				
Móviles (sin contar los smartphone)				
Libros electrónicos				
Videoconsolas (playstation, Xbox, wii...)				

<b>¿Cuánto tiempo dedicas a las siguientes actividades?</b>	<i>Nada o casi nada</i>	<i>Varias veces al mes</i>	<i>Varias veces a la semana</i>	<i>Varias veces al día</i>
Salir con los amigos				
Estudiar o hacer deberes				
Ver películas				
Ver programas de entretenimiento				
Ver programas de información				
Usar internet para estudiar, hacer deberes, buscar información relacionada				
Usar internet para jugar y entretenerse				
Usar internet para comunicarme (redes sociales y correos)				
Leer libros, novelas, poesía				

<b>Señala si son verdad o no las siguientes situaciones</b>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Solo en algunas ocasiones</i>	<i>No, nunca</i>
Mi madre/padre o familiar me revisa las tareas escolares			
Un profesor particular me revisa la tarea escolar			
Mi madre/padre o familiar me revisa la agenda escolar			
Acabo las tareas que me mandan en casa			
Mi madre/padre o familiar se encarga de que pueda comprar el material necesario de clase (libros, cuadernos...)			
Mi madre/padre o familiar me marca un tiempo mínimo de estudio diario			

Hablo en mi casa de las tareas de trabajo que tengo que realizar y de mis notas			
Mi familia da más importancia al trabajo escolar que a las actividades de ocio.			

## 2. INFORMACIÓN GENERAL

¿Usas actualmente alguno de estos dispositivos tecnológicos? Si contestas sí señala cuánto lo usas.

	<i>Tienes o usas</i>		<i>En caso afirmativo indica la frecuencia de uso semanal</i>			
	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Nunca</i>
Ordenador o PC						
Ordenador portátil						
Teléfono móvil						
PDA o agenda electrónica						
Reproductor de música o vídeo (MP3 y MP4)						
Consola (PlayStation, Wi o Xbox 360, entre otras)						
Consola portátil (como PSP o Nintendo DS entre otras)						
Cámara de fotos digital						
Cámara de vídeo digital						
Televisión						
Reproductor y/o grabador de CD/DVD						
Otros (indica cuál):						



### 3. UTILIZACIÓN DE DISPOSITIVOS DIGITALES

-De aquí en adelante utiliza la siguiente escala para responder a cada pregunta:

5 = “Sí y lo sabría explicar” si piensas que sabes hacer la acción sin dificultades y podrías explicársela a otra persona.

4 = “Sí, siempre” para decir que puedes hacer la acción sin dificultades.

3 = “Sí, pero con ayuda” si puedes hacerlo con ayuda de otra persona o tienes dificultades para hacerlo tú sólo.

2 = “No soy capaz” si crees que no eres capaz o no sabes realizar la cuestión propuesta.

1 = “Lo desconocía” para decir que no conoces qué se puede hacer.

<b>A) Di si eres capaz de realizar las siguientes acciones.</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Enciendo y apago cualquier ordenador, móvil, consola, cámara de fotos o MP3.	5	4	3	2	1
Distingo que es un PenDrive, una tarjeta de memoria, un disco duro interno o externo, un CD o un DVD, entre otros.	5	4	3	2	1
Guardo información en un disquete, CD, DVD, disco duro o tarjeta de memoria.	5	4	3	2	1
Paso información de un ordenador o una consola a un móvil, a una cámara de fotos, a un MP3 o a otra consola.	5	4	3	2	1
Conecto móviles, ordenadores, impresoras o auriculares con cable, infrarrojos, wifi o bluetooth, entre otros.	5	4	3	2	1
Identifico distintos tipos de conexiones de móviles, ordenadores o consolas (USB, miniUSB, RCA, HDMI, VGA, USB o Euroconector, entre otros).	5	4	3	2	1

<b>B) ¿Qué sabes de los ordenadores?</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Diferencio si un ordenador o portátil es mejor que otro según sus características.	5	4	3	2	1

Sé qué es un Sistema Operativo (Windows, Mac o Linux).	5	4	3	2	1
Reconozco las palabras más comunes de un sistema operativo (archivo, carpeta o programa, entre otros).	5	4	3	2	1
Organizo archivos y carpetas según mis intereses.	5	4	3	2	1
Elimino un virus de mi ordenador.	5	4	3	2	1
Hago copias de seguridad de mis archivos y carpetas.	5	4	3	2	1
Borro archivos innecesarios de mi ordenador.	5	4	3	2	1
Identifico los elementos básicos del ordenador y sus funciones (pantalla, teclado, ratón, o torre, entre otros).	5	4	3	2	1
Configuro los elementos básicos del ordenador (pantalla, teclado, ratón o sonido, entre otros).	5	4	3	2	1
Instalo una impresora.	5	4	3	2	1
Cambio la tinta a una impresora.	5	4	3	2	1
Instalo una Webcam o cámara web.	5	4	3	2	1
Instalo un teclado o un ratón	5	4	3	2	1
Conecto equipos de audio, cámaras de video o cámaras de foto al ordenador.	5	4	3	2	1

<b>C) ¿Qué sabes de los móviles?</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Diferencio si un móvil es mejor que otro según sus características.	5	4	3	2	1
Reconozco las palabras más comunes de un teléfono móvil (SIM, PIN, PUK, SMS, Guía o Contactos, entre otros).	5	4	3	2	1
Identifico los elementos básicos de un	5	4	3	2	1

teléfono móvil y sus funciones (pantalla, teclado, batería o cargador, entre otros).					
Hago llamadas de teléfono.	5	4	3	2	1
Hago videollamadas de teléfono.	5	4	3	2	1
Envío y recibo mensajes de texto (SMS) en el teléfono móvil.	5	4	3	2	1
Recibo mensajes multimedia (MMS) con fotos, vídeo o sonido en el teléfono móvil	5	4	3	2	1
Bajo tonos o politonos y los pongo como tono de llamada.	5	4	3	2	1
Conecto el móvil a otros móviles, ordenadores o MP3	5	4	3	2	1

<b>D) ¿Qué sabes de los reproductores y grabadores de música y de vídeo?</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Diferencio si un reproductor de música (MP3) o vídeo (MP4, vídeo o DVD) es mejor que otro en función de sus características.	5	4	3	2	1
Diferencio diferentes tipos de reproductores de música y vídeo (iPod, MP3, MP4 o DVD, entre otros).	5	4	3	2	1
Reconozco las palabras más comunes de los reproductores y/o grabadores de música y vídeo (track, pause, play o rec)	5	4	3	2	1
Reconozco para qué sirven los botones de pause, play, rec o avanzar, entre otros.	5	4	3	2	1
Identifico los elementos básicos de un MP3 o MP4 (pantalla, batería, auriculares o cargadores, entre otros).	5	4	3	2	1
Grabo fotos o vídeos con un DVD grabador.	5	4	3	2	1
Veo vídeos en un DVD o un MP4.	5	4	3	2	1
Grabo sonidos con una grabadora o MP3.	5	4	3	2	1

Escucho una canción con un MP3.	5	4	3	2	1
Conecto un MP3 a un ordenador o consola.	5	4	3	2	1
Conecto un DVD a un televisor.	5	4	3	2	1
Paso música y vídeos del reproductor al ordenador, consola o móvil y al revés.	5	4	3	2	1

#### 4. UTILIZACIÓN DE APLICACIONES MULTIPLATAFORMA

<b>A) Di qué sabes hacer en las siguientes situaciones.</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Instalo programas o juegos en un ordenador o móvil.	5	4	3	2	1
Desinstalo programas o juegos en un ordenador o móvil.	5	4	3	2	1
Instalo programas en un ordenador o móvil siguiendo las instrucciones de un manual o de la pantalla.	5	4	3	2	1
Bajo o descargo programas a un ordenador o móvil.	5	4	3	2	1
Utilizo programas de utilidades para comprimir archivos o ver documentos, por ejemplo (WinZip o Adobe Acrobat Reader, entre otros).	5	4	3	2	1
Reconozco con qué programa se puede abrir un archivo viendo si su formato es .pdf, .jpg, .mp3, .avi, o .doc, entre otros.	5	4	3	2	1
Cambio el formato de un archivo para convertirlo en otro.	5	4	3	2	1
Utilizo el teclado y sus funciones de acceso rápido (Favoritos, Suspender, Ctrl+C o Ctrl+V, entre otros).	5	4	3	2	1

<b>B) ¿Qué sabes de los programas para navegar por Internet?</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Reconozco las palabras más comunes cuando navego por Internet (URL, hipervínculo, link, entre otros).	5	4	3	2	1
Distingo algunas formas de conectarse a Internet (ADSL, red telefónica o 3G, entre otras).	5	4	3	2	1
Reconozco distintos programas para navegar por Internet (Explorer, Firefox, Opera, Netscape, entre otros).	5	4	3	2	1
Navego por Internet a través de enlaces o hipervínculos.	5	4	3	2	1
Utilizo las funciones básicas de los navegadores (atrás, adelante, actualizar página, añadir favoritos o marcadores, entre otros).	5	4	3	2	1
Identifico diferentes formas de bajar música o películas (descarga directa o peer to peer (P2P), entre otros).	5	4	3	2	1
Diferencio distintas páginas web para bajar música o películas	5	4	3	2	1
Diferencio diferentes programas para bajar o descargar archivos, música o películas (eMule, Ares o BitTorrent, entre otros).	5	4	3	2	1
Bajo o descargo programas, fotos, música o películas.	5	4	3	2	1
Cargo o envío archivos a través de enlaces o hipervínculo, entre otros.	5	4	3	2	1
Subo archivos, fotos, música o películas en páginas web.	5	4	3	2	1

<b>C) ¿Y de los programas para escuchar o editar canciones de música?</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Reconozco programas para editar música y sonidos (Audacity o Wave, entre otros).	5	4	3	2	1
Reconozco programas para escuchar música (Media Player, Winamp, Real Player o Spotify entre otros)	5	4	3	2	1
Reconozco las palabras más comunes de los programas para editar canciones, música o sonidos (pista o track, lista de reproducción, entre otros).	5	4	3	2	1
Uso programas para crear o editar música (Audacity o Wave, entre otros).	5	4	3	2	1
Uso programas como Media Player, Winamp, Real Player o Spotify para escuchar música en mi ordenador.	5	4	3	2	1
Escucho música en mi ordenador, móvil, consola o MP3.	5	4	3	2	1
Creo, edito, guardo o reproduzco una canción.	5	4	3	2	1
Añado efectos de sonido a un clip de audio (aumentar o disminuir volumen, agregar efectos o añadir eco, entre otros).	5	4	3	2	1

## 5. INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN RED

<b>A) Di qué sabes cuando buscas información por Internet.</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Sigo pautas, normas o reglas para saber si la información que encuentro por Internet es verdadera o falsa.	5	4	3	2	1
Utilizo buscadores como Google para buscar información por Internet.	5	4	3	2	1

Uso las opciones de búsqueda avanzada de los buscadores.	5	4	3	2	1
Establezco objetivos antes de buscar información en Internet.	5	4	3	2	1
Pienso en que sitios buscaré antes de empezar a buscar información en Internet.	5	4	3	2	1
Consulta bibliotecas digitales, enciclopedias virtuales o materiales educativos a través de Internet.	5	4	3	2	1
Distingo algunas herramientas para buscar información (Directorios, Buscadores, Bases de datos o Wikis, entre otros).	5	4	3	2	1
Busco información y contenidos en Internet de distinto formato (texto, audio o vídeo, entre otros).	5	4	3	2	1
Guardo o bajo textos, imágenes, sonidos o vídeos que encuentro por Internet.	5	4	3	2	1
Guardo información dentro o en una página web.	5	4	3	2	1
Clasifico la información que encuentro por Internet según mis intereses.	5	4	3	2	1
Recupero la información que me he bajado o guardado de Internet.	5	4	3	2	1
Recupero la información que he guardado dentro de una página web.	5	4	3	2	1
Intercambio o paso información que encuentro por Internet con amigos a través correo electrónico, chat o foros, entre otros.	5	4	3	2	1

<b>B) Di qué sabes cuando te comunicas o hablas con otras personas.</b>	<i>Sí, y lo sabría explicar</i>	<i>Sí, siempre</i>	<i>Sí, pero con ayuda</i>	<i>No soy capaz</i>	<i>Lo desconocía</i>
Entiendo, leo y escribo textos con palabras y símbolos abreviados que normalmente se usan en SMS o chats (Ksa, XD, :P,	5	4	3	2	1

ordnadr, por ejemplo).					
Uso auriculares o micrófonos para hacer audioconferencias, videoconferencias o grabar mensajes, entre otros.	5	4	3	2	1
Reconozco herramientas de comunicación como el chat, la videoconferencia, o la audioconferencia, entre otros.	5	4	3	2	1
Soy capaz de realizar una audioconferencia.	5	4	3	2	1
Hago videoconferencias a través del móvil o ordenador, entre otros.	5	4	3	2	1
Chateo con otra persona.	5	4	3	2	1
Reconozco qué herramientas de comunicación són el correo electrónico o el foro, entre otros.	5	4	3	2	1
Envío y recibo mensajes de correo electrónico.	5	4	3	2	1
Adjunto archivos en un mensaje de correo electrónico.	5	4	3	2	1
Envío un mensaje a un foro de discusión o debate.	5	4	3	2	1
Sigo el hilo o el debate en un foro.	5	4	3	2	1
Abro o registro una cuenta de correo electrónico y la configuro.	5	4	3	2	1



## 2.2 Anexo IV. Resultados de los pretest socioculturales

Var.	Alumnos del grupo de control											Alumnos del grupo experimental											M. Arit G.1	M. Arit G.2					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22			23	24	25	26	27
1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1,83	1,80
2	18	18	18	18	18	18	17	18	18	17	17	18	18	18	18	17	17	17	18	18	18	18	18	18	18	18	18	17,75	17,80
3	2	1	2	1	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	1	6	1	4	2	1	4	1	1	2	2	2	1,75	2,20	
4	3	3	4	3	3	3	4	3	5	2	3	5	3	3	4	2	7	3	3	6	2	3	6	4	4	4	3,25	3,93	
5	4	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3,33	3,47	
6	1	2	2	1	0	1	1	2	0	2	0	2	0	1	3	1	0	1	1	1	3	0	1	3	3	2	1,17	1,53	
7	0	0	0	1	1	0	3	2	1	1	0	2	0	0	0	2	2	2	1	2	0	1	1	0	0	1	0,75	0,80	
8	2	2	3	3	1	3	3	1	2	3	1	3	3	1	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	2,25	2,53	
9	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,17	0,20	
10	2	1	1	0	0	1	3	0	2	0	0	2	0	0	3	1	0	1	3	1	1	0	0	3	2	0	1,00	1,07	
11	0	2	3	3	3	1	2	3	1	2	1	3	2	2	3	2	1	3	2	4	1	1	3	3	3	3	2,00	2,40	
12	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0,33	0,40	
13	3	3	0	0	0	2	1	0	3	3	1	0	1	0	1	1	1	2	3	2	3	1	1	3	0	3	1,33	1,47	
14	0	0	3	1	0	1	3	1	0	0	1	3	0	0	0	3	3	1	1	2	1	0	0	1	0	0	0,83	1,07	
15	0	0	1	1	0	1	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	2	1	2	2	0	0	2	3	0	0,58	0,93	
16	3	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3,00	2,53	
17	4	3	4	4	3	4	2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	4	2	4	4	3	3,42	3,13	
18	2	2	1	3	2	3	4	3	3	1	2	2	3	2	2	3	3	1	2	3	3	2	2	2	2	2	2,33	2,33	
19	2	3	1	1	2	3	1	1	3	4	2	1	3	3	1	3	1	3	1	2	3	1	1	3	1	2	2,00	1,93	
20	2	3	1	4	2	3	2	2	1	2	2	3	2	3	3	1	3	1	3	3	1	1	3	2	3	3	2,25	2,20	
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3,92	3,73	
22	1	2	3	1	1	4	3	1	1	4	1	3	2	3	1	1	4	1	2	4	1	4	2	3	3	2	2,08	2,40	
23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	2	4	3	4	4	3,83	3,67	
24	3	3	2	3	2	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	4	3	2	2	4	2,92	2,93	
25	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2,67	2,80	
26	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	1	1	1	3	1	2	2	3	3	2	1	3	2	2,50	1,93	
27	3	2	2	3	3	2	1	2	3	3	2	1	3	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2,25	2,67	
28	1	2	1	2	2	2	1	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1,58	1,53	
29	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1,25	1,27	
30	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,92	3,00	
31	1	1	1	2	1	2	1	1	3	2	2	1	2	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1,50	1,87	
32	1	3	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	3	2	1	1	1	1	1	1,75	1,53	

2.3 Anexo V. Resultados de los pretest de competencia digital

Var.	Alumnos del grupo de control												Alumnos del grupo experimental												M. G.1	M. G.2			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		
1	1	2	4	5	5	3	2	1	2	4	1	1	3	1	4	3	3	1	1	5	3	3	5	1	1	5	1	2,58	2,67
2	3	5	3	5	3	4	4	5	4	4	5	4	3	3	4	3	5	3	4	4	4	5	1	5	4	5	4	4,08	3,80
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	4	5	3	5	5	5	5	5,00	4,60
4	1	4	1	5	1	1	4	3	1	4	5	4	3	1	1	3	4	1	3	4	3	1	1	1	1	1	3	2,83	2,07
5	1	5	5	5	1	4	1	5	3	1	5	1	4	4	4	5	4	1	5	5	5	1	5	4	5	5	5	3,08	4,13
6	1	1	2	1	1	5	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	2	3	3	1	1	1	1	3	3	1	3	1,67	1,73
7	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1,17	1,27
8	4	4	3	4	4	3	4	3	4	1	3	4	4	4	1	3	4	1	3	4	1	4	3	3	4	3	3	3,42	3,00
9	3	1	3	3	4	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1	3	3	1	1	2,08	1,47
10	4	4	3	4	4	4	3	3	2	3	3	4	4	4	4	1	4	1	3	5	3	3	2	4	3	4	3	3,33	3,20
11	1	1	3	3	1	4	1	2	2	5	3	1	3	3	1	1	1	1	3	4	1	3	3	1	3	1	3	2,25	2,13
12	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,25	1,20
13	5	5	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4,67	4,93
14	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4,83	4,60
15	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	4	4	5	5	4	4,75	4,60
16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	4	4,83	4,73
17	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4,67	4,60
18	3	5	1	1	1	5	4	3	3	1	5	4	3	3	3	4	4	5	4	3	2	2	3	3	4	3	3	3,00	3,27
19	4	3	3	3	3	5	4	4	5	1	3	4	3	2	5	4	2	5	4	3	3	4	4	4	3	5	2	3,50	3,53
20	4	5	5	3	3	5	5	5	5	2	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	5	4	5	2	4,33	4,33
21	5	5	5	4	4	4	4	3	5	2	5	4	5	4	5	4	5	5	4	3	4	3	4	4	5	5	4	4,17	4,27
22	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	3	4	5	5	4,67	4,53
23	3	4	3	1	2	5	5	4	5	3	3	4	3	4	3	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3	5	3	3,50	3,27
24	5	5	4	1	2	5	4	4	5	2	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	3	3	3	4	4	4	1	3,83	3,67
25	5	5	5	2	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	2	4	5	5	3	4,50	4,33
26	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4,92	4,93
27	5	5	5	5	3	5	3	3	5	3	5	4	5	4	4	5	3	5	5	3	5	3	4	5	4	5	5	4,25	4,33
28	5	3	5	4	3	5	5	4	5	2	5	5	4	4	5	5	3	5	4	3	4	3	3	5	5	4	3	4,25	4,00

29	5	5	5	2	5	5	3	2	2	5	4	3	2	5	5	3	5	4	4	2	4	3	5	5	3	4	4,00	3,80	
30	5	5	3	1	3	5	4	3	5	3	5	3	4	5	5	5	3	4	3	4	3	3	4	5	4	3	3,92	4,07	
31	5	5	5	3	3	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	3	4	4	3	4	5	5	4	4	4,42	4,40	
32	5	5	5	4	4	5	5	4	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5	3	4	4	2	4	4	3	5	4	4,58	4,13
33	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	3	5	4	5	5	3	5	4	4	4	5	5	5	4	4,33	4,40	
34	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4,67	4,60	
35	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	4,58	4,80	
36	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00	5,00	
37	3	5	1	5	2	5	5	1	2	4	5	2	5	1	4	4	5	4	4	4	3	5	5	5	5	3	3,58	3,93	
38	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00	5,00	
39	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,92	4,80	
40	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4,75	4,60	
41	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4,75	4,80	
42	4	5	5	3	2	5	4	3	3	4	4	5	2	4	5	2	5	5	5	5	4	4	5	3	5	4	3,75	4,07	
43	5	5	3	4	4	5	5	2	4	3	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4,08	4,67	
44	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,58	4,87	
45	5	5	5	3	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,50	4,87	
46	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4,58	4,87	
47	3	5	5	5	3	5	4	4	5	3	4	5	3	5	5	2	4	5	5	3	2	3	4	5	5	3	4,08	3,93	
48	5	5	5	5	4	5	4	2	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	5	5	4,42	4,67	
49	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4,58	4,73	
50	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00	5,00	
51	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,92	4,93	
52	5	5	5	5	3	5	4	4	5	4	5	5	4	3	1	5	4	5	3	5	5	4	5	5	5	5	4,58	4,13	
53	5	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	3	5	5	5	5	4,67	4,53	
54	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4,67	4,60	
55	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4,67	4,67	
56	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	2	5	1	5	5	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	4,75	4,07	
57	3	5	5	3	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	3	4,42	4,47	
58	2	5	3	2	3	5	5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	5	5	3,83	4,20	
59	4	5	5	4	3	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	4	2	4	4	4	4	5	3	4	4	4,50	4,20	

60	3	5	2	1	2	5	5	4	3	4	4	5	4	4	5	5	3	3	4	5	5	3	4	2	3	2	5	3	3	5	3	3	5	3	3	5	3	3,58	3,53
61	4	5	2	5	4	4	5	3	5	3	5	5	5	4	5	4	4	3	4	3	5	4	3	4	4	4	4	3	3	3	5	5	5	5	5	4,17	4,00		
62	4	5	4	4	4	5	4	5	2	5	4	5	5	5	4	4	3	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4,33	4,00		
63	5	5	3	3	2	3	5	2	4	1	5	5	5	3	5	4	4	3	3	5	4	2	3	4	4	4	2	3	4	5	4	4	4	4	4	3,58	3,73		
64	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	3	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4,75	4,60			
65	5	5	5	5	1	4	5	3	5	4	5	5	5	3	4	4	4	4	4	3	5	4	3	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	4,33	4,20			
66	5	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,75	4,73				
67	2	5	5	3	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	3	4	4	4	4	5	2	4	5	2	4	2	4	2	5	5	3	4,25	3,73						
68	4	5	5	4	3	5	5	3	5	4	5	5	5	5	5	4	5	3	5	4	5	4	5	3	5	3	5	4	5	5	2	4,42	4,33						
69	2	5	1	3	3	5	5	4	5	4	5	5	5	5	3	1	4	5	4	2	5	2	5	2	5	2	5	4	5	5	1	3,92	3,67						
70	3	5	5	3	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	2	5	4	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	4,42	4,13						
71	5	5	5	3	4	5	5	3	5	3	5	5	5	5	4	4	4	4	3	5	3	5	3	5	3	2	3	5	5	4	4,42	3,93							
72	4	5	5	3	4	5	5	4	4	4	4	5	5	4	3	2	5	1	4	4	2	5	2	1	1	5	2	1	5	5	4	4,42	3,20						
73	2	5	1	2	1	3	4	2	3	5	4	4	4	4	2	4	4	1	1	4	2	2	2	2	2	2	5	1	3	3	1	3,00	2,60						
74	4	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4,67	4,47							
75	5	5	2	3	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	2	5	4	4	4	4	4	5	3	5	5	4	4,25	4,40						
76	2	3	1	1	2	2	4	1	2	5	4	4	4	2	2	1	5	1	1	5	2	2	2	2	2	4	4	4	3	2	1	2,58	2,47						
77	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	3	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4,92	4,60							
78	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4,92	4,80							
79	2	4	1	3	3	1	5	2	2	4	3	4	2	2	1	4	1	4	1	4	5	1	2	1	4	1	4	1	3	2	3	2,83	2,40						
80	2	4	1	1	4	2	4	3	3	4	3	4	3	4	2	2	1	4	1	4	5	3	2	3	5	3	3	2	2	2	2,92	2,80							
81	4	5	5	5	4	4	5	2	5	3	5	5	5	3	4	4	5	4	3	5	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4,33	4,07							
82	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,92	4,87							
83	4	5	5	4	4	5	4	2	5	4	5	5	5	3	3	1	5	3	4	4	4	5	3	5	3	5	5	5	4	4,33	3,93								
84	2	5	5	4	4	4	5	2	5	4	5	4	5	4	3	1	5	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4,08	4,00							
85	2	5	5	4	4	4	5	2	5	3	5	4	4	4	4	1	5	1	4	5	2	5	3	4	3	4	1	5	4	4	4,08	3,47							
86	3	5	5	4	4	3	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	1	5	5	4,33	4,00							
87	3	5	5	4	4	3	4	3	5	5	4	5	4	5	4	1	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	3	5	5	4,17	4,07							
88	5	3	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4,50	4,40							
89	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4,75	4,53							
90	1	5	3	5	4	4	5	4	4	5	3	5	5	2	4	1	4	3	4	3	2	2	2	2	2	1	1	5	5	2	4,08	2,73							

91	4	5	5	4	3	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	1	5	5	4	4,50	4,20		
92	2	5	5	4	5	5	3	5	5	4	5	1	4	4	3	2	4	4	4	4	4	3	5	5	4	4,33	3,80		
93	2	5	5	4	4	5	3	5	3	2	4	1	4	3	2	2	4	4	1	2	4	2	5	5	4	4,17	3,07		
94	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	3	5	5	4	4	4	4	2	4	4	4	4	5	5	5	4,58	4,33		
95	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	1	5	5	4	4	4	4	4	4	5	1	5	5	5	5	4,75	4,13		
96	5	5	1	2	3	4	5	4	4	5	3	5	5	4	4	4	4	3	1	1	5	5	5	3	4,00	3,67			
97	5	5	5	5	3	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	3	5	5	5	5	4	4,67	4,53			
98	5	5	3	3	3	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	5	3	4,33	4,33			
99	3	5	1	3	3	5	2	5	5	4	5	5	5	4	4	3	3	4	4	4	4	5	5	2	3,92	4,13			
100	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,83	4,93			
101	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,83	4,73			
102	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4,92	4,87			
103	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4,83	4,93			
104	5	5	1	5	4	5	4	1	5	5	4	1	5	5	1	4	4	4	5	4	5	4	5	5	4,08	4,13			
105	5	5	1	5	4	5	4	1	3	4	4	1	5	5	1	4	3	4	4	3	3	5	5	5	3,83	3,73			
106	5	5	5	5	5	5	2	5	4	5	4	5	5	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	4,67	4,67			
G.1	2,42	2,83	2,92	3,50	2,58	3,17	2,33	2,58	2,42	2,75	2,83	2,42	2,75	2,42	2,33	2,25	2,83	1,83	2,67	3,67	2,33	2,42	2,25	2,67	3,00	2,75	2,92	2,73	2,61
G.2	4,67	5,00	4,00	4,17	3,83	5,00	4,83	4,67	4,67	2,83	5,00	4,83	4,67	4,50	4,67	4,83	4,83	5,00	4,67	4,67	3,50	3,83	4,17	4,17	4,83	4,50	4,00	4,46	4,46
G.2	4,71	4,64	4,50	3,29	4,86	4,57	3,86	4,71	2,93	4,57	4,50	4,29	4,00	4,50	4,43	4,07	4,79	4,57	3,64	3,57	3,57	3,64	4,36	4,29	4,57	3,43	4,20	4,11	4,11
G.3	4,67	5,00	4,56	4,67	4,11	4,67	4,89	4,11	4,56	4,56	4,89	4,78	4,56	4,67	4,44	4,78	4,89	5,00	4,89	4,44	4,67	4,33	4,33	4,33	5,00	5,00	4,56	4,62	4,66
G.4	4,58	5,00	4,83	4,42	3,75	4,75	4,67	3,67	4,75	4,08	4,75	4,50	4,92	4,17	4,42	5,00	4,33	4,83	5,00	4,58	4,75	4,08	4,58	4,08	4,67	5,00	4,67	4,48	4,61
G.5	3,63	5,00	4,00	3,38	3,50	4,88	5,00	3,88	4,75	4,25	4,88	4,75	4,25	4,25	3,75	4,88	4,88	4,38	4,63	3,25	3,75	3,75	4,63	3,88	4,13	5,00	3,88	4,32	4,22
G.6	4,00	5,00	4,36	3,64	3,45	4,73	5,00	3,27	4,73	3,73	5,00	5,00	4,45	3,55	3,36	4,82	4,00	4,18	4,45	3,00	4,73	3,45	3,64	4,73	5,00	3,64	4,33	4,02	4,02
G.7	3,38	4,50	2,63	3,13	3,50	3,38	4,63	2,75	3,75	4,75	4,25	4,50	3,75	3,13	2,88	4,63	3,00	3,75	4,88	2,50	3,38	3,00	4,75	3,25	4,00	3,63	3,00	3,76	3,57
G.8	3,36	4,86	4,86	4,50	4,00	4,14	4,79	3,29	5,00	3,93	4,93	4,79	4,00	4,21	2,86	4,79	3,43	4,07	4,36	3,36	3,79	3,57	3,93	3,00	5,00	4,93	4,14	4,37	3,96
G.9	4,14	4,29	3,00	3,79	3,36	4,07	4,14	2,64	4,00	4,14	4,29	4,14	4,07	4,00	3,00	4,29	4,29	3,36	3,79	3,64	3,29	3,57	3,43	4,29	4,29	3,71	3,83	3,77	3,77
Total	4,01	4,65	4,08	3,92	3,58	4,42	4,51	3,45	4,41	3,84	4,58	4,45	4,22	3,93	3,62	4,50	4,07	4,12	4,41	3,73	3,83	3,60	3,93	3,68	4,46	4,55	3,86	4,16	4,03

## 2.4 Anexo VI. Pretest de competencia lingüística

Pretest D – Dominio del español	Fecha: 03 /10/13	2H Grupo: ___	Nº alumno: ___	Resultado:
---------------------------------	------------------	---------------	----------------	------------

## 1. Rodea la letra que crees que es la respuesta correcta como en el ejemplo.

	RESPUESTA					RESPUESTA			
1. ¿ _____ eres? a) Dónde b) De dónde c) A dónde d) En dónde	a	<b>b</b>	c	d	15. A: Oiga, perdone ¿cómo se llega al metro más cercano? B: _____ hasta el semáforo y allí _____ a la derecha. a) Id/ girad b)Vaya/ gire c) Venga/ Voltee d) Ve/gire	a	b	c	d
2. A: Está lloviendo bastante, ¿no? B: Sí, pero no _____ frío. a) es b) está c) hace d) hay	a	b	c	d	16. (En una agencia de viajes) A: ¿Conoce Atenas? B: No, _____. a) no he estado nunca b) no estuve alguna vez c) no he estado alguna vez d) no estaba nunca	a	b	c	d
3. (Dos compañeros de trabajo hablando) A: Y tú, ¿qué haces los fines de semana? B: Pues... _____ mucho salir con amigos, ir al cine.... a) me gusto b) a mí gusta c) me gusta d) me gustan	a	b	c	d	17. (Haciendo planes) A: ¿Cuándo vas a ir a esquiar? B: Pues la semana _____. a) seguida b) que viene c) próximo d) futura	a	b	c	d
4. (En la cocina) A: ¿Qué hacemos de comer? B: _____ pizza en el congelador. a) Está una b) Hay una c) Es la d) Allí es	a	b	c	d	18. (Dos amigos hablan del fin de semana) A: El viernes por la noche _____ en Nixon`s con María B: ¡Qué suerte! a) estuve b) he estado c) fui d) he ido	a	b	c	d
5. A: No _____ nada tener que limpiar los cristales. B: _____. a) te gusta/Yo sí b) me gusto/A mí también c) me gusta/A mí tampoco d) gusto/Yo no	a	b	c	d	19. A: ¿Has ido a ver a Rosa? B: No, _____ no he ido a verla, no he tenido tiempo. a) ya b) entonces c) ahora d) todavía	a	b	c	d
6. (Al llegar a casa) A: ¿Ha llamado alguien? B: No, no ha llamado _____. a) alguien b) nada c) --- d) nadie	a	b	c	d	20. A: Oye, Helen, ¿por qué estudias español? B: Pues porque lo necesito _____ trabajar en Latinoamérica. a) por b) a c) para b) en d) porque	a	b	c	d
7. A: ¿Puedo abrir la ventana? Es que tengo _____ calor. B: Sí, claro. Ábrela, ábrela. a) muy b) suficiente c) mucho d) tan	a	b	c	d	21. A: ¿ _____ te gusta más? ¿El día o la noche? B: El día a) Quién b) Cuál c) Qué d) A cuál	a	b	c	d
8. (En una tienda de ropa) A: Quería unos pantalones. B: ¿Cómo _____ quiere? a) les b) unos c) los d) ellos	a	b	c	d	22. Antes no _____ nada, pero desde que tomo "Sleepmador" _____ estupendamente. a) dormí/ duermo b) he dormido/ he dormido c) dormía/duermo d)duermo/dormí	a	b	c	d
9. A: ¿A qué hora abren los bancos en España? B: _____ a) 8 b) son las c) a las 8 d) las 8	a	b	c	d	23. Cuando _____ a Marta, _____ en la ONU, pero ahora no sé qué hace. a) conocí/trabajaba b) conozca/trabaja c) conocía/trabajó d) supe/laboró	a	b	c	d
10. Normalmente _____ sobre las doce todos los días. a) Nos acuestamos b) nos acostamos c) se acostan d) acostarse	a	b	c	d	24. A: ¿Y habla usted idiomas? B: Sí, hablo muy bien francés y estudio inglés _____ seis años. a) desde hace b) desde c) desde que d) al cabo de	a	b	c	d
11. Mis zapatos no son _____ caros _____ los tuyos. a) más/como b) tan/como c) tan/que d) los/de	a	b	c	d	25. Empecé a montar a caballo cuando tenía 10 años y _____ seis meses gané mi primer premio en un concurso. a) después b) dentro c) desde d) al cabo de	a	b	c	d
12. (Por teléfono) A: Oiga, ¿está Pedro? B: No, _____ en casa de un amigo. a) estudiado b) es estudiando c) está estudiando d) estudiando	a	b	c	d	26. (Un padre enfadado a su hija) A: ¡Mira cómo tienes las manos, _____! a) lávalas b) lávatelas c) lávelas d) láveselas	a	b	c	d
13. Odio tener que _____ temprano los fines de semana. a) se levantar b) me levanto c)levantarme d) el desayuno	a	b	c	d					
14. A: ¿ _____ alguna vez en Panamá? B: No, nunca. a) Has estado b) Estabas c) Has ido d) Fuiste	a	b	c	d					

27. A: ¿Por qué no te vienes mañana a esquiar? B: Me _____, pero no _____ esquiar. a) gustaba/puedo b) gusta/conozco c) gustará/sé d) gustaría/ sé	<b>RESPUESTA</b>	41. (Haciendo planes para el fin de semana) A: Si _____ el domingo, no _____ a la playa. a) lloverá/ iremos b) llueva/ iríamos c) llueve/ vamos d) llovería/fuéramos	<b>RESPUESTA</b>
28. A: ¿Sabes que me empieza a gustar Javier? Pero, por favor Tere no _____ a nadie. B: No te preocupes, soy una tumba. a) se lo cuentas b) le cuentas c) se le cuentas d) le cuentas		42. A: ¿Tiene hora? B: No, pero _____ las tres o tres y diez a) serán b) serían c) sean d) fueran	
29. (Una madre a sus hijos) Niños, _____ los dientes antes de irnos a la cama, por favor. a) lavad b) os lavéis c) lavados d) lavaos		43. (Una madre a su hijo que no quiere comer) A: _____ te _____ la sopa, no te doy el helado. a) Hasta cuando/acabes b) Hasta que no/acabes c) Hasta que/ acabas d) Cuando/acabas	
30. A: ¿Le has dicho a Paco que mañana hacemos una fiesta? B: Sí, ya _____ he dicho. a) le lo b) le c) se lo d) se le		44. A: A Raquel no hay quien la entienda. Habíamos hablado de hacer algo el domingo y al final no me llamó ni nada. B: Bueno, puede ser que _____. Es un poco despistada. a) se olvidaría b) se olvidara c) se olvidaba c) se olvidó	
31. _____ me han dado la beca para estudiar en España, voy a tener que dejar el trabajo. a) Sin embargo b) Por que c) Entonces d) Como		45. Me _____ colorado al hablar en público. a) parezco b) hago c) vuelvo d) pongo	
32. Estamos buscando una secretaria que _____ español e inglés. a) hablando b) hable c) habla d) hablado		46. (Un médico) A: Cuando _____, tómete estas pastillas. a) se levante b) se levantará c) se levantara d) se levantaría	
33. (Preparando una fiesta) A: ¿Compramos más vino? B: No creo que _____ necesario. a) esté b) está c) es d) sea		47. El otro día estaba preparando una presentación y cuando ya _____ más de tres horas escribiendo se me apagó el ordenador. Entonces me di cuenta de que no había grabado el documento, me dio un ataque de histeria y _____ gritar. a) estaba...me puse b) estaba...dejé de c) llevaba...dejé de d) llevaba... me puse a	
34. (En el horóscopo de una revista) Aries. Tendrá una semana muy ocupada, pero es posible que _____ a una persona muy interesante en su trabajo. a) sepa b) conozca c) supo d) conocerá		48. (En una ferretería) A: ¿tiene algo _____ cerrar esta caja? a) puedo con que b) pueda con el c) con lo que pueda d) con el que puedo	
35. (Una pareja en casa) A: ¿Cuándo te _____ unos días de descanso? B: Uy, no sé... cuando _____. Ahora tengo mucho trabajo. a) tomes/pueda b) tomarás/pueda c) tomarás/podré d) tomes/puedo		49. A: ¿Sabes que queremos ir a Roma en Semana Santa? B: Pues os recomendaría que _____ el billete ya. a) reservad b) reservéis c) reservarais d) reserven	
36. Es normal que _____ una prueba de nivel antes de matricularnos en las clases de español. a) hagamos b) hacer c) hacemos d) tendremos		50. A: No sé qué pasa pero Juan siempre <u>se mete en líos</u> . B: ¿Te han contado lo último? a) se carga de trabajo b) se enamora c) se complica la vida d) siempre llega tarde	
37. A: ¿_____ decirme _____ ha llegado el de Madrid? a) Debes/ si que b) Podría/ si c) Querría/ -- d) Sabes/ que		51. A: A las once siempre tengo un hambre terrible. B: Si te _____ antes, te _____ tiempo de desayunar. a) levantes/daría b) habrías levantado/daría c) levantarás/ daría d) levantarás/hubiera dado	
38. A: En mi ordenador se pueden ver películas en DVD. B: ¿Ah sí?, pues en _____ no. a) mi b) yo c) el mío d) mío		52. (Una pareja discutiendo porque uno no quiere ir de fiesta) A: ¡Ya te he dicho que no quiero ir! B: ¡Venga, nos lo vamos a pasar muy bien ! A: _____ no pienso ir. a) Aunque insistirías b) A pesar que insistir c) Por mucho que insistas d) Con tal de insistir	
39. (En el coche) A: ¿Quieres que _____ yo un rato? B: No, deja, no estoy cansado. a) conducía b) conduzco c) conducir d) conduzca			
40. Me pone de muy mal humor que _____ cuando estoy durmiendo la siesta. a) me despiertan b) me despierten c) ser despertado d) despertarme			

53. A: Mira, que esta tarde no voy a ir a tu casa. B: _____.	<b>RESPUESTA</b>	64. A: ¿Por cuánto te han salido las gafas? B: _____ veinte mil, con el carnet de estudiante.	<b>RESPUESTA</b>
a) ¿Por supuesto? b) ¿Es que? c) Faltaría más d) ¿Y eso?	a b c d	a) Vienen a salir por unas b) Devienen saliendo unas	a b c d
54. (Una noticia en el periódico) "El ministro _____ que _____ a dimitir"		c) Acusan de salir unas d) Llegan saliendo unas	a b c d
a) rechaza/poder b) niega/vaya		65. De repente _____ una idea para solucionar el problema de las tuberías.	
c) prometiera/iría d) insiste/fuera	a b c d	a) ocurrió b) se ocurrió c) me ocurrió d) se me ocurrió	a b c d
55. Nunca en mi vida _____ tanto como este mes. El viernes ya no podía más, me metí en la cama y _____ toda la tarde.		66. <u>Me sacan de quicio</u> las puertas giratorias.	
a) trabajé /estaba durmiendo b) he trabajado/estuve durmiendo		a) Me encantan b) No soporto	
c) trabajo /estaba durmiendo d) trabajo /estuve durmiendo	a b c d	c) Me revuelven d) Me vuelven loco.	a b c d
56. ¿Has leído el periódico de hoy? Dice que unos científicos han inventado algo _____ podrían hacerse ricos rápidamente. Se trata de una máquina que sirve para que podamos descansar sin tener que dormir.		67. A: ¿Sabes que a Pepe no le han dado la beca? B: ¡Vaya por Dios! ¡ _____ !	
a) con lo que b) con la que c) por la que d) por el que	a b c d	a) Con la falta que le hacía b) Estuvo desgraciado	
57. A: ¡Qué raro que Arturo y su mujer se hayan separado! ¡Con lo que se querían! B: ¿Quererse? ¡Qué va! No sólo no se querían _____ se llevaban fatal.		c) Fue decepcionante d) Tendido supino	a b c d
a) sino b) pero que c) sino que d) pero	a b c d	68. (Una madre amenaza a su hijo que no quiere comer) A: ¿ _____ quieres tomarte la carne? Pues no hay postre.	
58. A: ¿Qué pasó el otro día? B: Pues nada, que Laura llevaba un reloj nuevo precioso. Rafael le preguntó si le _____ mucho y ella le contestó que no. Así que le pidió que le _____ uno igual.		a) Por supuesto de que no b) Conque no	
a) había costado...compraría b) costaría...comprara		c) Inclusive no d) A pesar así nunca	a b c d
c) costaría...compraría d) había costado...comprara	a b c d	69. A: ¿Te gusta entonces el armario? B: Sí, pero yo le cambiaría los _____.	
59. A: Hija mía, ten cuidado con el sol. Ponte un poco de crema antes _____ demasiado tarde. B: No necesito crema. Además pienso quedarme en el jardín hasta que _____ de noche.		a) pesos b) alfileres c) tiradores d) ojales	a b c d
a) de que sea.... se haga b) de ser.... se haga		70. (Dos hermanas peleándose) A: Seguro que me has cogido tú la falda y me la has manchado. B: ¡ _____ mentirosa! La falda la manchaste tú.	
c) de ser..... se hará d) de que sea.... se hará	a b c d	a) Serás b) Eres c) Fuiste d) Serías	a b c d
60. A: ¿Tú crees que va a llover? B: En Londres nunca se sabe. Yo llevaría un paraguas <u>por si las moscas</u> .		71. "El museo del Prado _____ una de las colecciones de cuadros más importantes del mundo"	
a) para la lluvia b) para espantar las moscas		a) adopta b) consulta c) cuenta con d) refiere a	a b c d
c) por si acaso d) vale la pena	a b c d	72. A: ¡Qué pequeña se te ha quedado la chaqueta! B: Ya... es que _____ por lavarla con agua caliente.	
61. Últimamente Álvaro siempre está a <u>dos velas</u> , y eso que no para de trabajar.		a) ha empequeñecido b) ha reducido	
a) sin dinero b) muy cansado c) muy deprimido d) harto	a b c d	c) ha disminuido d) ha encogido	a b c d
62. Por poco que _____, conseguirás aprobar.		73. (Dos estudiantes comparando lenguas) A: Pues el español es mucho más útil que el alemán. B: ¡Hombre, claro, _____ !	
a) estudies b) estudias c) estudiarías d) has estudiado	a b c d	a) dónde va a parar b) vete tú a saber	
63. _____ al retraso de las ayudas económicas, mereció la pena el proyecto.		c) quién lo diría d) ande yo caliente	a b c d
a) Si bien b) A pesar de c) Aun d) Pese	a b c d	74. "El hecho de que no _____ agua en las zonas áridas del desierto, no _____ la presencia humana."	
		a) haya/impide b) haya/impida c) hay/impida d) hay/impide	a b c d
		75. "Este modelo de vídeo graba automáticamente. _____ su calidad de imagen y sonido es insuperable."	
		a) En sentido opuesto que b) Ni que decir tiene que	
		c) Sin necesidad de que d) Permitiendo que	a b c d



## 2.5 Anexo VII. Resultados de los pretest de competencia lingüística

	Alumnos del grupo de control												Alumnos del grupo experimental												M. G.1	M. G.2	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			25
PTOS	48	47	63	43	54	41	51	58	45	53	49	55	63	57	41	51	57	43	51	53	58	48	51	43	53	52	59
%	64,9	63,5	85,1	58,1	73,0	55,4	68,9	78,4	60,8	71,6	66,2	74,3	85,1	77,0	55,4	68,9	77,0	58,1	68,9	71,6	78,4	64,9	68,9	58,1	71,6	70,3	79,7

### 3. Variables dependientes

#### 3.1 Test de la categoría *Competencia literaria*

##### 3.1.1 Anexo VIII. Pretest de *Competencia literaria*

Pretest A1 - Literatura Española	Fecha: 03 /10/13	2H Grupo: ____	Nº alumno: ____	Resultado:
----------------------------------	------------------	----------------	-----------------	------------

*“Descripción del Dómine Cabra” El buscón. Francisco de Quevedo.*

- 1 Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán),
- 2 los ojos avicinados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas
- 3 de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas de resfriado, que aun no fueron de vicio
- 4 porque cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas;
- 5 los dientes, le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gahate largo como de
- 6 avestruz, con una nuez tan salida, que parecía se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos, las manos como un
- 7 manojo de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas.

1. Explica brevemente los siguientes temas y tópicos literarios e identifícalos en el texto.	CORRECCIÓN BIEN/REG/MAL/SC		
1. Los vicios humanos:			
2. Las apariencias:			
3. La Recusatio:			
2. Encuentra en el fragmento las siguientes series de palabras.			
4. Adjetivos descripción física:			
5. Verbos de acciones cotidianas:			
3. Localiza en el texto un ejemplo de los siguientes recursos literarios.			
6. Hipérbole:			
7. Comparación:			
8. Personificación:			
9. Animalización:			
10. Polimembración:			
4. Señala el recurso literario que se producen en estas expresiones.			
11. “Parecía tenedor o compás” y “Él era un clérigo cerbatana”:			
12. “Largo solo en el talle:			
13. “Era achipobre y protomiseria”:			
5. Define brevemente los siguientes conceptos relacionados con la poesía:			
14. Ritmo estrófico:			
15. Rima regular:			
16. Rima Irregular:			
17. Rima Libre:			
18. Rima en palabra llana,			
19. Rima en palabra aguda:			
20. Estribillo:			

Pretest A2 - Literatura Española	Fecha: 03/10/13	2H Grupo: ____	Nº alumno: ____	Resultado:
----------------------------------	-----------------	----------------	-----------------	------------

- 1 Mientras por competir con tu cabello,  
 2 oro bruñido al sol relumbra en vano;  
 3 mientras con menosprecio en medio el llano  
 4 mira tu blanca frente el lilio bello;
- 5 mientras a cada labio, por cogerlo.  
 6 siguen más ojos que al clavel temprano;  
 7 y mientras triunfa con desdén lozano  
 8 del luciente cristal tu gentil cuello:
- 9 goza cuello, cabello, labio y frente,  
 10 antes que lo que fue en tu edad dorada  
 11 oro, lilio, clavel, cristal luciente,
- 12 no sólo en plata o viola troncada  
 13 se vuelva, mas tú y ello juntamente  
 14 en tierra, humo, polvo, sombra, nada.

Luis de Góngora

1. Explica brevemente los siguientes temas y tópicos literarios e identifícalos en el texto.		CORRECCIÓN BIEN/REG/MAL/SC		
1. Donna Angelicata:				
2. Carpe Diem:				
3. Tempus fugit:				
2. Señala los siguientes aspectos sobre este poema.				
4. Tipo de los versos y nombre por su medida:				
5. Cómo es el tipo de rima:				
3. Localiza en el texto un ejemplo de los siguientes recursos literarios.				
6. Metáforas:				
7. Asíndeton:				
8. Cultismo:				
9. Paronomasia:				
10. Aliteración:				
11. Epíteto:				
12. Paradoja:				
4. Identifica los dos campos semánticos más importantes del texto y señala sus palabras.				
13. Campo semántico 1:	Palabras:			
14. Campo semántico 2:	Palabras:			
5. Une los siguientes tópicos literarios sobre el amor con su explicación.				
15. Amor post mortem	a) Concepción del amor como un sentimiento vinculado al gozo del cuerpo.			
16. Amor mixtus	b) Amor presentado como una servidumbre de la que el hombre debe liberarse.			
17. Religio amoris	c) Concepción del amor como una enfermedad que niega todo poder a la razón.			
18. Furor amoris	d) Concepción idealizada del amor en el que el poeta trata de conquistar a la amada.			
19. Amor cortés	f) Carácter eterno del amor, que perdura después de la muerte física.			
20. Amor carnal	g) Carácter complejo del amor físico y espiritual, cuando se dan conjuntamente.			

Pretest A3 - Literatura Española	Fecha: 03/10/13	2H Grupo: ____	Nº alumno: ____	Resultado
----------------------------------	-----------------	----------------	-----------------	-----------

LAURENCIA:  
 1 Dejadme entrar, que bien puedo,  
 2 en consejo de los hombres;  
 3 que bien puede una mujer,  
 4 si no a dar voto, a dar voces.  
 5 ¿Conocéisme?  
 6 ESTEBAN: ¿Santo cielo!  
 7 ¿No es mi hija?  
 JUAN ROJO:  
 10 No conoces a Laurencia?  
 LAURENCIA:  
 11 Vengo tal, que mi diferencia os pone  
 12 en contingencia quién soy.

13 ESTEBAN: ¡Hija mía!  
 14 LAURENCIA: No me nombres tu hija.  
 15 ESTEBAN: ¿Por qué, mis ojos? ¿Por qué?  
 16 LAURENCIA: Por muchas razones,  
 17 y sean las principales:  
 18 porque dejas que me roben  
 19 tiranos sin que me vengues,  
 20 traidores sin que me cobres.  
 21 Aún no era yo de Frondoso,  
 22 para que digas que tome,  
 23 como marido, venganza;  
 24 que aquí por tu cuenta corre;  
 25 que en tanto que de las bodas

26 no haya llegado la noche,  
 27 del padre, y no del marido,  
 28 la obligación presupone;  
 29 que en tanto que no me entregan  
 30 una joya, aunque la compren,  
 31 no ha de correr por mi cuenta  
 32 las guardas ni los ladrones.  
 33 Llevóme de vuestros ojos  
 34 a su casa Fernán Gómez;  
 35 la oveja al lobo dejáis  
 36 como cobardes pastores.

*Fuenteovejuna. Lope de Vega*

1. Explica brevemente los siguientes temas y tópicos literarios e identifícalos en el texto.	CORRECCIÓN BIEN/REG/MAL/SC		
1. El honor:			
2. La rebeldía:			
3. Vita Militia:			
4. Homo homini lupus:			
2. Encuentra en el fragmento las siguientes series de palabras.			
5. Adjetivos de descripción psicológica:			
6. Nombres sobre roles sociales:			
3. Localiza en el texto un ejemplo de los siguientes recursos literarios.			
7. Ironía:			
8. Metonimia:			
9. Anáfora			
10. Paralelismo:			
11. Repetición:			
12. Contraste:			
4. Fíjate ahora solo en los últimos diez versos y responde a las siguientes preguntas.			
13. Tipo de rima:			
14. Tipo y nombre de los versos:			
15. Los romances proceden de los Cantares de Gesta ¿Qué tipo de versos tenían estos y qué características tenían?			
5. Relaciona brevemente los siguientes conceptos con el pensamiento barroco:			
16. El pesimismo vital:			
17. La muerte:			
18. Las ilusiones:			
19. Theatrum mundi:			
20. El buen salvaje			

<b>Pretest A4 - Literatura Española</b>	<b>Fecha: 03/10/13</b>	<b>2H Grupo: ____</b>	<b>Nº alumno: ____</b>	<b>Resultado:</b>
---	------------------------	-----------------------	------------------------	-------------------

**La cigarra y la hormiga**

1 Cantando la Cigarra	12 sin trigo, sin centeno.	24 que alegre en otro tiempo,	36 con un trabajo inmenso!
2 pasó el verano entero,	13 Habitaba la Hormiga	25 nunca conoció el daño,	37 Dime, pues, holgazana,
3 sin hacer provisiones	14 allí tabique en medio,	26 nunca supo temerlo.	38 ¿qué has hecho en el buen tiempo?»
4 allá para el invierno;	15 y con mil expresiones	27 No dudéis en prestarme;	39 «Yo, dijo la Cigarra,
5 los fríos la obligaron	16 de atención y respeto	28 que fielmente prometo	40 a todo pasajero
6 a guardar el silencio	17 la dijo: «Doña Hormiga,	29 pagaros con ganancias,	41 cantaba alegremente,
7 y a acogerse al abrigo	18 pues que en vuestro granero	30 por el nombre que tengo.»	42 sin cesar ni un momento.»
8 de su estrecho aposento.	19 sobran las provisiones	31 La codiciosa hormiga	43 «¡Hola! ¿conque cantabas
9 Viose desproveyda	20 para vuestro alimento,	32 respondió con denuedo,	44 cuando yo andaba al remo
10 del precioso sustento;	21 prestad alguna cosa	33 ocultando a la espalda	45 Pues ahora, que yo como,
11 sin mosca, sin gusano,	22 con que viva este invierno	34 las llaves del granero:	46 baila, pese a tu cuerpo.»
	23 esta triste cigarra,	35 «¡Yo prestar lo que gano	

**Félix María de Samaniego**

1. Explica brevemente los siguientes temas y tópicos literarios e identifícalos en el texto.	CORRECCIÓN BIEN/REG/MAL/SC			
1. La solidaridad:				
2. El individualismo:				
3. El sacrificio:				
4. La banalidad humana:				
5. Fortuna mutabile:				
3. Localiza en el texto un ejemplo de los siguientes recursos literarios.				
6. Exclamación retórica:				
7. Interrogación retórica:				
8. Encabalgamiento:				
9. Hipérbaton:				
10. Antítesis:				
4. Señala si en los versos 11 y 12 se dan los siguientes recursos y explica por qué.				
11. Enumeración:				
12. Polisíndeton:				
13. Gradación:				
5. Define brevemente los siguientes conceptos y tópicos literarios.				
14. Las desigualdades:				
15. Vanitas vanitatis:				
16. La ciudad frente al campo:				
17. Tradición frente a modernidad:				
5. Contesta a las siguientes cuestiones.				
18. Define qué es un sustantivo abstracto y busca cuatro ejemplos en el texto:				
19 y 20. Piensa y escribe dos palabras de cada uno de los siguientes campos semánticos	{	La vida:		
		La muerte:		
		La fantasía:		
		La realidad:		

## 3.1.2 Anexo IX. Postest de Competencia literaria

<b>Literatura Española, 2013-14 (Postest A1)</b>	Corrección : 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	Contenidos: / 80	Nota
Nombre (sin apellido): _____ Fecha:29/11	Estilo y vocabulario: 5 4 3 2 1 0	Lenguaje: / 20	
Liceo José Martí, Varsovia, 2H grupo: __ Número: __	Orden y coherencia: 5 4 3 2 1 0	Total: / 100	

Lee el texto y después contesta a las preguntas: “Descripción del Dómine Cabra” El Buscón. Francisco de Quevedo.

- 1 Determinó, pues, don Alonso de poner a su hijo en pupilaje, lo uno por apartarle de su regalo, y lo otro por ahorrar de cuidado.
- 2 Supo que había en Segovia un licenciado Cabra, que tenía por oficio el criar hijos de caballeros, y envió allá el suyo, y a mí para que
- 3 le acompañase y sirviese.
- 4 Entramos, primer domingo después de Cuaresma, en poder de la hambre viva, porque tal lacería no admite encarecimiento. Él
- 5 era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (no hay más que decir para quien sabe el refrán), los
- 6 ojos avicinados en el cogote, que parecía que miraba por cuévanos, tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de
- 7 mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas de resfriado, que aun no fueron de vicio porque
- 8 cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los
- 9 dientes, le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gaznate largo como de
- 10 avestruz, con una nuez tan salida, que parecía se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos, las manos como un
- 11 manojito de sarmientos cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas.

1. Explica los siguientes conceptos y señala si aparece algún ejemplo en el texto.	CORRECCIÓN				
	100%	75%	50%	25%	0%
- Vicios humanos:	2	1.5	1	0.5	0
- Falsas apariencias:	2	1.5	1	0.5	0
- Recusatio:	2	1.5	1	0.5	0
2. Encuentra en el fragmento cuatro ejemplos de palabras de cada una de estas:					
- Adjetivos de descripción física:	2	1.5	1	0.5	0
- Sustantivos abstractos:	2	1.5	1	0.5	0
3. Escribe un ejemplo de estos recursos literarios que aparezca en el texto.					
- Hipérbole:	2	1.5	1	0.5	0
- Comparación:	2	1.5	1	0.5	0
- Animalización:	2	1.5	1	0.5	0
- Polimembración:	2	1.5	1	0.5	0
4. Señala el recurso literario que hay en estas expresiones sin usar los del ejercicio anterior.					
- “Las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina”:	2	1.5	1	0.5	0
- “Parecía tenedor o compás”:	2	1.5	1	0.5	0
- “Largo solo en el talle”:	2	1.5	1	0.5	0
- “Era achipobre y protomiseria”:	2	1.5	1	0.5	0
5. Define brevemente estos temas o tópicos literarios relacionados con el amor.					
- Amor post mortem:	2	1.5	1	0.5	0
- Amor mixtus:	2	1.5	1	0.5	0
- Religio amoris:	2	1.5	1	0.5	0
- Furor o Signum amoris:	2	1.5	1	0.5	0
- Amor cortés:	2	1.5	1	0.5	0
- Amor carnal:	2	1.5	1	0.5	0

SUMA :

1 Mientras por competir con tu cabello,  
 2 oro bruído al sol relumbra en vano;  
 3 mientras con menosprecio en medio el llano  
 4 mira tu blanca frente el lilio bello;  
 5 mientras a cada labio, por cogerlo.  
 6 siguen más ojos que al clavel temprano;  
 7 y mientras triunfa con desdén lozano  
 8 del luciente cristal tu gentil cuello:  
 9 goza cuello, cabello, labio y frente,  
 10 antes que lo que fue en tu edad dorada  
 11 oro, lilio, clavel, cristal luciente,  
 12 no sólo en plata o viola troncada  
 13 se vuelva, mas tú y ello juntamente  
 14 en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Luis de Góngora

6. Explica brevemente los siguientes temas y tópicos literarios e identificalos en el poema.		CORRECCIÓN				
		100%	75%	50%	25%	0%
- Donna Angelicata:		2	1,5	1	0,5	0
- Carpe Diem:		2	1,5	1	0,5	0
- Tempus fugit:		2	1,5	1	0,5	0
7. Contesta a las siguientes preguntas sobre la métrica y la rima del poema.						
- Mide los versos de la primera estrofa del poema separando las sílabas:		2	1,5	1	0,5	0
- Tipo de los versos y nombre por su medida:		2	1,5	1	0,5	0
- Qué tipo de rima hay en estos versos:		2	1,5	1	0,5	0
- Completa el esquema de la rima del poema: (     ,     ,     ,     )		2	1,5	1	0,5	0
- Señala el nombre de estrofas que reconozcas en el poema:		2	1,5	1	0,5	0
8. Escribe el nombre de los siguientes fenómenos y pon algún ejemplo si hay en el poema.						
- Cuando una palabra acaba en vocal y otra empieza por vocal:		2	1,5	1	0,5	0
- El verso que no rima con ningún otro:		2	1,5	1	0,5	0
- El poema que no tiene un esquema métrico:		2	1,5	1	0,5	0
- La parte de un poema que se repite:		2	1,5	1	0,5	0
9. Escribe un ejemplo de estos recursos literarios que aparezca en el poema.						
- Metáforas:		2	1,5	1	0,5	0
- Asíndeton:		2	1,5	1	0,5	0
- Cultismo:		2	1,5	1	0,5	0
- Paranomasia:		2	1,5	1	0,5	0
- Aliteración:		2	1,5	1	0,5	0
- Epíteto:		2	1,5	1	0,5	0
- Paradoja:		2	1,5	1	0,5	0
10. Identifica dos campos semánticos del poema y señala cuatro palabras de cada uno.						
- Campo semántico 1:	Palabras:	2	1,5	1	0,5	0
- Campo semántico 2:	Palabras:	2	1,5	1	0,5	0

SUMA :

<b>Literatura Española, 2013-14 (Postest A2)</b> Nombre (sin apellido): _____ Fecha: 06/02 Liceo José Martí, Varsovia, 2H grupo: __ Número: __	Corrección :	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	Contenidos: / 80	Nota
	Estilo y vocabulario:	5 4 3 2 1 0	Lenguaje: / 20	
	Orden y coherencia:	5 4 3 2 1 0	Total: / 100	

LAURENCIA: 13 ESTEBAN: ¡Hija mía!  
 1 Dejadme entrar, que bien puedo, 14 LAURENCIA: No me nombres tu hija.  
 2 en consejo de los hombres; 15 ESTEBAN: ¿Por qué, mis ojos? ¿Por qué?  
 3 que bien puede una mujer, 16 LAURENCIA: Por muchas razones,  
 4 si no a dar voto, a dar voces. 17 y sean las principales:  
 5 ¿Conocéisme? 18 porque dejas que me roben  
 6 ESTEBAN: ¿Santo cielo! 19 tiranos sin que me vengues,  
 7 ¿No es mi hija? 20 traidores sin que me cobres.  
 JUAN ROJO: 21 Aún no era yo de Frondoso,  
 10 ¿No conoces a Laurencia? 22 para que digas que tome,  
 LAURENCIA: 23 como marido, venganza;  
 11 Vengo tal, que mi diferencia os pone 24 que aquí por tu cuenta corre;  
 12 en contingencia quién soy. 25 que en tanto que de las bodas

26 no haya llegado la noche,  
 27 del padre, y no del marido,  
 28 la obligación presupone;  
 29 que en tanto que no me entregan  
 30 una joya, aunque la compren,  
 31 no ha de correr por mi cuenta  
 32 las guardas ni los ladrones.  
 33 Llévome de vuestros ojos  
 34 a su casa Fernán Gómez;  
 35 la oveja al lobo dejáis  
 36 como cobardes pastores.

*Fuente: ovejuna. Lope de Vega*

	CORRECCIÓN				
	100%	75%	50%	25%	0%
<b>1. Encuentra estos motivos y tópicos literarios en el texto y explícalos brevemente.</b>					
-El honor:	2	1.5	1	0.5	0
-La rebeldía:	2	1.5	1	0.5	0
-La discriminación femenina:	2	1.5	1	0.5	0
-Homo homini lupus:	2	1.5	1	0.5	0
<b>2. Encuentra en el fragmento ejemplos de las siguientes series de palabras:</b>					
-Dos adjetivos de descripción psicológica:	2	1.5	1	0.5	0
-Cuatro nombres sobre roles sociales:	2	1.5	1	0.5	0
<b>3. Encuentra en el texto un ejemplo de los siguientes recursos literarios.</b>					
-Ironía:	2	1.5	1	0.5	0
-Metonimia:	2	1.5	1	0.5	0
-Anáfora:	2	1.5	1	0.5	0
-Paralelismo:	2	1.5	1	0.5	0
-Repetición:	2	1.5	1	0.5	0
-Contraste:	2	1.5	1	0.5	0
<b>4. Analiza los últimos 16 versos (del 21 al 36) y responde a las siguientes preguntas.</b>					
-Di qué versos riman y cómo riman:	2	1.5	1	0.5	0
-Di el nombre y el tipo de los versos según su medida:	2	1.5	1	0.5	0
-Di el nombre de la estrofa o la serie de versos que componen:	2	1.5	1	0.5	0
<b>5. Relaciona brevemente los siguientes conceptos con el pensamiento barroco:</b>					
-El pesimismo vital:	2	1.5	1	0.5	0
-La muerte:	2	1.5	1	0.5	0
-Las ilusiones:	2	1.5	1	0.5	0
-Theatrum mundi:	2	1.5	1	0.5	0
-El buen salvaje:	2	1.5	1	0.5	0

SUMA :



**Fabula de la cigarra y la hormiga**

1 Cantando la Cigarra	13 Habitaba la Hormiga	25 nunca conoció el daño,	37 Dime, pues, holgazana,
2 pasó el verano entero,	14 allí tabique en medio,	26 nunca supo temerlo.	38 ¿qué has hecho en el buen tiempo?»
3 sin hacer provisiones	15 y con mil expresiones	27 No dudéis en prestarme;	39 «Yo, dijo la Cigarra,
4 allá para el invierno;	16 de atención y respeto	28 que fielmente prometo	40 a todo pasajero
5 los fríos la obligaron	17 la dijo: «Doña Hormiga,	29 pagaros con ganancias,	41 cantaba alegremente,
6 a guardar el silencio	18 pues que en vuestro granero	30 por el nombre que tengo.»	42 sin cesar ni un momento.»
7 y a acogerse al abrigo	19 sobran las provisiones	31 La codiciosa hormiga	43 «¡Hola! ¿conque cantabas
8 de su estrecho aposento.	20 para vuestro alimento,	32 respondió con denuedo,	44 cuando yo andaba al remo?
9 Viose desproveída	21 prestad alguna cosa	33 ocultando a la espalda	45 Pues ahora, que yo como,
10 del precioso sustento:	22 con que viva este invierno	34 las llaves del granero:	46 baila, pese a tu cuerpo.»
11 sin mosca, sin gusano,	23 está triste cigarra,	35 «¡Yo prestar lo que gano	
12 trigo, sin centeno.	24 que alegre en otro tiempo,	36 con un trabajo inmenso!	

Félix María de Samaniego

6. Encuentra estos motivos y tópicos literarios en el texto y explícalos brevemente..	CORRECCIÓN				
	100%	75%	50%	25%	0%
-La solidaridad:	2	1,5	1	0,5	0
-El individualismo:	2	1,5	1	0,5	0
-El sacrificio:	2	1,5	1	0,5	0
-La banalidad humana:	2	1,5	1	0,5	0
-Fortuna mutable:	2	1,5	1	0,5	0

7. Encuentra en el texto un ejemplo de los siguientes recursos literarios.					
-Exclamación retórica:	2	1,5	1	0,5	0
-Interrogación retórica:	2	1,5	1	0,5	0
-Encabalgamiento:	2	1,5	1	0,5	0
-Hipérbaton:	2	1,5	1	0,5	0
-Antítesis:	2	1,5	1	0,5	0
-Enumeración:	2	1,5	1	0,5	0
-Polisíndeton:	2	1,5	1	0,5	0
-Encadenamiento:	2	1,5	1	0,5	0

8. Define y relaciona brevemente cada concepto con una obra del Barroco o la Ilustración:					
-Las desigualdades:	2	1,5	1	0,5	0
-Libre albedrío:	2	1,5	1	0,5	0
-El secreto:	2	1,5	1	0,5	0
-Tradición frente a modernidad:	2	1,5	1	0,5	0

9. En el texto tiene gran importancia el “tiempo” y el “lugar”. Contesta a estas cuestiones.					
-Encuentra dos ejemplos de distintos tiempos verbales y explica a qué momento se refieren:	2	1,5	1	0,5	0
-Encuentra un ejemplo de adverbio de “lugar” y otro ejemplo adverbio de “tiempo”:	2	1,5	1	0,5	0
-Algunas preposiciones como “en” también pueden indicar “lugar” y “tiempo”. Encuentra un ejemplo en el texto de:	2	1,5	1	0,5	0
-“en” con valor de lugar:					
-“en” con valor temporal:					

SUMA :



	<b>6. Vocabulario</b>	38. Verbos: Acciones y tiempos	5				38	
		39. Adjetivos: Descripción física	4				4	
		40. Adj.: Descripción psicológica			5		5	
		41. Sustantivos: Roles sociales			6		6	
		42. Sust.: Cuerpo humano		13			39	
		43. Sustantivo abstractos				18	5	
		44. Sustantivos: La naturaleza		14			40	
<b>3. Retórica</b>	<b>7. Recursos semánticos</b>	45. Metáfora		6			32	
		46. Comparación	7				7	
		47. Personificación	8				10	
		48. Animalización	9				8	
		49. Cosificación	11				11	
		50. Metonimia			8		8	
		51. Hipérbole	6				6	
		52. Contraste			12		12	
		53. Paradoja		12			38	
		54. Antítesis				10	30	
		55. Doble sentido	12				12	
		56. Ironía			7		7	
		<b>8. Recursos gramaticales</b>	57. Epíteto		11			37
			58. Hipérbaton				9	29
	59. Encabalgamiento					8	28	
	60. Enumeración					11	31	
	61. Asíndeton			7			33	
	62. Polisíndeton					12	32	
	63. Polimembración		10				9	
	64. Anáfora				9		9	
	65. Paralelismo				10		10	
	66. Repetición				11		11	
67. Exclamación retórica					6	26		
68. Interrogación retórica					7	27		
69. Cultismo			8			34		
70. Neologismos	13					13		
<b>9. Recursos fónicos</b>	71. Paronomasia		9			35		
	72. Aliteración		10			36		

3.1.4 Anexo XI. Resultados de los pretest de *Competencia literaria*

Var.	Alumnos del grupo de control											Alumnos del grupo experimental																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	G. 1	G. 2		
1	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	1	1	0,67	0,67	0,8	1	0,75	2	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,67	0,75		
2	0,67	0	2	0,67	0,67	0,7	0	0,67	0,67	0,7	0,67	0,67	1,3	1,25	2	1,25	2	1,25	1,25	1	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	0	1,25	0,67	1,25		
3	0	0,67	0,67	0,67	0,67	0,7	0,67	0,67	0,67	0,7	1	1	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0	0,75	0,75	1	1	0,75	0,67	0,75		
4	1,33	2	2	1,33	1,33	1,3	0	1,33	1,33	1,3	1,33	1,33	1	1	0	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1,33	1,00	
5	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0	0,67	0,67	1	1	0,67	0,67	1	0	1	2	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0,67	1,00	
6	0	0,33	0,33	0,33	0,33	0,3	0,33	0,33	0,33	0,3	1	0	0	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0	0,75	0,75	1	2	0,75	0,75	0,33	0,75	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0	0,25	0,25	0	1	0,25	0,25	1,00	0,25	
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	1	1	0,75	0,75	1,00	0,75	
9	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0	0,33	0,33	0	1	0,33	0,33	0,3	0	0,25	1	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0	0,25	0,25	0	0,25	0,25	0,25	0,33	0,25	
10	0	0,67	0,67	0,67	0,67	0,7	0,67	0,67	0,67	0,7	0	2	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0,67	0,50	
11	0	0,33	0,33	0,33	0,33	0,3	0,33	0,33	0,33	0,3	1	0	1	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0,25	0	0,25	0,25	0	0	0,25	0,25	0,33	0,25	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1,00	1,00	
13	1	1	1	1	2	1	1	0	1	1	1	1	1,3	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	2	1,33	1,33	1,33	1	1,00	1,33	
14	1,33	1,33	1,33	1	2	1,3	1,33	1	1,33	1,3	1,33	1,33	1,7	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	1,67	2	1,67	1,67	1,67	2	1,33	1,67	
15	1,33	1,33	1,33	0	2	1,3	1,33	2	1,33	1,3	1,33	1,33	1,3	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	2	1,33	1,33	1,33	1	1,33	1,33		
16	1	1	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	0,8	0	0,75	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	2	0,75	0,75	0,75	1,00	0,75	1,00	0,75	
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0,00	0,50	
18	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1,00	1,00	
19	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,00	0,00	
20	1,33	2	2	1,33	1,33	1,3	0	1,33	1,33	1,3	1,33	1,33	1	1	0	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1,33	1,00	
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	0	1,00	1,00	
22	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0	0,67	0,67	1	1	0,67	0,67	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,67	0,00	
23	0,67	0,67	0,67	0	2	0,7	0,67	0	0,67	0,7	0,67	0,67	1,3	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	1,33	2	1,33	1,33	1,33	1	0,67	1,33	
24	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67	0	0,67	0,67	1	1	0,67	0,67	0,8	0	0,75	0	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,75	0,75	0,67	0,75	0,67	0,75
25	0,67	0	2	0,67	0,67	0,7	0	0,67	0,67	0,7	0,67	0,67	0,8	0,75	0	0,75	1	0,75	0,75	1	0,75	0,75	1	0,75	0,75	0,75	1	0,75	0,67	0,75	
26	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	2,00	
27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	2,00	
28	0,67	2	0	0,67	0,67	0,7	0	0,67	0,67	0,7	0,67	0,67	1,5	1,5	2	1,5	2	1,5	1,5	2	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	0	1,5	0,67	1,50	





3.1.5 Anexo XII. Resultados de los postest de *Competencia literaria*

Var.	Alumnos del grupo de control												Alumnos del grupo experimental												G.1	G.2					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			25	26	27		
1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	2	1	1	2	1	2	1	1	1	0,5	1	0,5	1	2	2	2	1	1,5	0,50	1,33
2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	0,5	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	0,83	1,37
3	2	2	2	0	2	0,5	1	2	1	2	2	0,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	2	2	2	1,5	2	1,42	1,93
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,83	2,00
5	1,5	0,5	1,5	0	0	0	1	1,5	0	1,5	0,5	0	2	0	1	1	1	5	1	2	0,5	2	1	1	1	1	0	1,5	0,67	1,33	
6	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1,5	0	2	2	0	2	2	2	1,5	0	1,5	0	2	2	2	2	2	0	2	0,17	1,40	
7	0,5	2	1,5	0,5	0,5	2	2	2	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2	2	0,5	0,5	0,5	0,5	2	2	2	2	2	0,5	1,5	0,5	0,5	1,21	0,97
8	1	0	2	1	1	1	1	2	1,5	2	1	1,5	0	2	1	0,5	2	2	0	2	2	2	1	1,5	2	0	2	1,21	1,23		
9	2	2	2	2	0	0	2	0	2	2	0	0,5	2	0	0	2	2	0,5	0	1,5	0	2	0	1,5	0	0	2	1,17	0,80		
10	0	1	1	0	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	1	1	0,5	1	2	0,5	0	1,5	1	0	0,5	1	1	0,5	1	1	0,50	0,83		
11	0,5	1,5	2	0	2	0	0	0	1	0,5	0	2	0,5	0	0,5	1	0,5	2	2	2	2	2	2	2	2	0,5	0	1	1,5	0,63	1,17
12	2	0	1,5	1,5	2	2	1	2	1,5	2	2	1	2	0,5	0,5	0,5	2	1,5	2	1	1,5	2	1,5	1	1,5	1	1,5	2	0	1,54	1,30
13	1	0	1,5	0,5	1,5	0,5	1	0	1	1,5	0,5	0	1,5	1,5	0	2	1,5	1,5	1,5	1	0,5	1,5	1,5	1	0	1	1,5	0,75	1,17		
14	2	0	1,5	1,5	1,5	1	1	1,5	1	1,5	1	1	1,5	1,5	2	1,5	2	2	2	1,5	1,5	1	2	1	1,5	2	2	1,21	1,67		
15	2	1	2	0	0	1	1	2	1	0	2	1,5	1	2	0	2	1,5	2	0	1,5	2	2	2	2	2	0	1	1,13	1,33		
16	2	1	2	2	2	2	2	2	0,5	2	2	2	2	1	0	2	1,5	1	2	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	1,79	1,67	
17	0,5	0	2	0	2	0	1,5	1,5	0	0	1	2	0,5	0,5	0	1	0	0	2	1,5	0	2	1,5	0	0	2	0	1,5	0,83	0,83	
18	0	0	2	0	1,5	0,5	1,5	2	0,5	1,5	0,5	0	0	0	2	2	2	1,5	0	1,5	2	1	2	1	2	0	0	0,83	1,13		
19	2	0,5	1,5	0	0	0	2	0,5	0,5	0	0,5	2	1,5	0	1,5	2	0,5	0	1	1,5	0	2	2	0	0,5	2	0	0,79	0,97		
20	2	1,5	2	1,5	1,5	0	1,5	2	2	2	2	2	1,5	1,5	1,5	2	2	2	2	2	1,5	2	2	2	1	2	2	2	1,67	1,80	
21	0	0	1,5	0	1,5	0	0	2	1	1	1,5	0,5	2	0,5	1	1,5	1,5	0	2	1,5	1,5	1,5	2	0	1,5	1	2	0,75	1,30		
22	1,5	1,5	2	0	0	1,5	0	1,5	0,5	2	2	2	2	0	2	2	1,5	1	0	2	2	1,5	2	2	0	0,5	0	2	1,21	1,23	
23	0,5	0,5	2	0,5	2	0	2	1	1	2	1	0	2	0	0	2	2	1	2	2	2	1,5	2	2	2	0,5	2	2	1,04	1,53	
24	1,5	2	2	1	0	0,5	1,5	1,5	0,5	2	0,5	0	1,5	0	1,5	0	2	0,5	1	2	2	0	1,5	1	1	1	1	1,5	1,08	1,10	
25	0	1,5	1,5	0	1,5	0	1,5	1	0	1,5	1,5	1,5	2	1,5	0	0,5	1,5	0	2	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	2	1,5	0,96	1,37	
26	2	2	2	2	2	1,5	2	2	2	2	2	1,5	2	2	0,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,92	1,90
27	1,5	1,5	2	0	2	0	0	2	1	1,5	1,5	0	2	1,5	1	1,5	1,5	0	2	1,5	2	0	2	2	2	2	2	1	1,08	1,47	
28	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	0	2	0,17	0,93	

29	0	1,5	2	0	2	0	0	2	0	2	2	0	2	1,5	0	0	2	0,5	2	1,5	1,5	0	2	2	2	1,5	2	2	1,5	1,5	1	0,96	1,30	
30	2	1,5	2	1,5	2	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	2	2	2	2	1,5	2	2	1,5	2	2	2	2	2	1,5	1,5	2	1,5	1,5	2	1,5	1,50	1,83
31	2	2	2	0	2	0	1,5	1	1,5	1,5	1,5	0	2	2	2	2	1,5	2	2	2	0	2	2	2	2	1,5	1,5	2	1,5	1,25	1,73			
32	0	2	0	0	1,5	0	0	2	1,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0,5	2	0	0	0,67	0,40				
33	2	2	2	0	0	0	2	2	1	2	1,5	2	2	2	1,5	1,5	2	1	2	2	2	2	1,5	2	1,5	1	2	2	1,38	1,73				
34	2	2	1,5	0	0	0	1,5	1,5	1,5	2	1,5	2	2	2	1,5	1,5	2	2	1,5	2	2	1,5	1,5	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,29	1,60				
35	0	0	2	0	0	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0,50	0,23				
36	2	0,5	2	2	2	0	2	1,5	0	2	1	1,5	2	2	1,5	2	2	2	1,5	1,5	2	2	2	1	1	1,5	2	2	1,38	1,73				
37	1,5	1	2	0	0	1	1	1	0	1,5	2	2	2	2	1	0	2	1	0,5	2	0	2	2	1,5	2	0	0,5	0	1,08	0,97				
38	1,5	0	2	0	0	0	1,5	2	2	0	1,5	1	2	2	2	1	2	2	1,5	2	1,5	2	2	2	1	1,5	0,5	2	0,96	1,67				
39	1,5	2	2	2	2	2	1,5	1,5	1	2	1,5	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	2	2	2	1,5	2	2	1,5	2	1,71	1,90				
40	2	1	1	1	2	1	1	2	0	0	2	1	2	2	1	1	0,5	0	2	2	2	2	2	2	0	2	2	1	1,17	1,30				
41	2	1	2	1,5	2	2	1,5	2	2	1,5	2	2	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1,79	1,90				
42	1,5	2	2	0	2	0	0	1	0	1,5	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,00	2,00				
43	0,5	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	0	2	2	0	0	1,5	0	0	0,08	0,77				
44	2	2	2	0	2	0	0	2	0	1	2	0	2	2	2	2	0,5	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	1,5	2	2	1,08	1,83			
45	2	2	2	0,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,88	1,87				
46	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,5	2	2,00	1,90				
47	2	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	2	0	0	1,5	0,5	0	2	0	2	2	2	2	0	2	0	0	0,67	0,93				
48	2	0	2	0	0	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,5	1,5	2	1,33	1,87				
49	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0,33	0,80					
50	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	2	0	0	2	0,5	0	0	2	0	0	2	2	0	2	0	0,50	0,70					
51	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	2,00				
52	0	0	2	2	0	0	0,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,5	0,5	2	2	2	2	2	1,21	1,60					
53	0	0	0,5	0	0	0	1	1	0	1	2	0	2	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0	1,5	0,5	1	0,5	0	0	0,5	0,46	0,50					
54	2	0	2	0	0	0	0	1	2	0,5	2	0	2	2	0	0	0	1	0	0	0	2	2	2	2	0	2	0,79	1,13					
55	0	0	2	0,5	2	0	0	1,5	0,5	0	0	0	2	0	2	0	0,5	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0,54	0,63				
56	0	1	1	2	1	0	0	1	2	2	0,5	2	2	1	2	1,5	2	0	0	20,5	0	0	1	2	0	2	2	1,04	1,25					
57	1,5	0,5	2	0,5	0,5	0,5	2	1,5	1,5	2	0,5	0,5	2	2	0,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,13	1,67				





### 3.2 Test de la categoría *Motivación*

#### 3.2.1 Anexo XIII. Pretest y postest de *Motivación*

Postest B - Motivación final	Fecha: _____	2H Grupo: __	Nº alumno: __
------------------------------	--------------	--------------	---------------

Instrucciones para hacer el cuestionario:

- Lee atentamente cada una de las preguntas, hay tiempo suficiente para contestar.
- Pon una "X" en la respuesta que más se ajuste a tu caso y redondéalo si quieres cambiar.
- Las respuestas son **totalmente confidenciales** por lo que no cuenta para tu calificación.
- Lo importante es que respondas **honestamente** la verdad, sin pensar si es bueno o malo.

#### 1. ESCALA DE MOTIVACIÓN SITUACIONAL

Elige entre 1 y 7, teniendo en cuenta que 1 es no se corresponde en absoluto con mi situación, 4 se corresponde medianamente y 7 se corresponde totalmente

¿Por qué vas a clase de <u>Literatura Española</u> ?	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque creo que esta asignatura es <b>interesante</b> .	1	2	3	4	5	6	7
2. Por <b>mi propio bien</b> .	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque se supone que <b>debo</b> hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Puede que haya buenas razones para realizar esta asignatura. pero yo <b>no veo ninguna</b> .	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque <b>disfruto</b> con esta actividad.	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque creo que esta asignatura es <b>buena</b> para mí.	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque es algo que <b>tengo que hacer</b> .	1	2	3	4	5	6	7
8. Hago esta asignatura, pero <b>no estoy seguro</b> de si vale la pena.	1	2	3	4	5	6	7
9. Porque esta asignatura es <b>divertida</b> .	1	2	3	4	5	6	7
10. Por <b>decisión personal</b> .	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque <b>no tengo otra alternativa</b> .	1	2	3	4	5	6	7
12. No lo sé, <b>no veo qué me aporta</b> esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque <b>me siento bien</b> realizando esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque creo que la asignatura es <b>importante</b> para mí.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque creo que <b>tengo que hacerlo</b> .	1	2	3	4	5	6	7
16. <b>No estoy seguro de que sea conveniente</b> continuar con esta asignatura.	1	2	3	4	5	6	7

## 2. ESCALA DE MOTIVACIÓN EDUCACIONAL

Elige entre 1 y 7, teniendo en cuenta que 1 es no se corresponde en absoluto con mi situación, 4 se corresponde medianamente y 7 se corresponde totalmente

<b>¿Por qué quieres aprobar el <u>Liceo y/o el Bachillerato de español</u>?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1. Porque necesito, al menos, conseguir esto para encontrar un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque siento placer y satisfacción cuando aprendo nuevas cosas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque creo que hacerlo me ayudará a prepararme mejor para la carrera o la profesión que he elegido.	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque realmente me gusta asistir a clase.	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinceramente no lo sé, creo que estoy perdiendo el tiempo aquí	1	2	3	4	5	6	7
6. Por el placer que siento cuando me supero en los estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para demostrarme que soy capaz de terminar el Liceo.	1	2	3	4	5	6	7
8. Para conseguir un puesto de trabajo más prestigioso.	1	2	3	4	5	6	7
9. Por el placer que siento cuando descubro cosas nuevas que nunca había visto antes.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque me permitirá acceder a la universidad o al mercado laboral en el campo que más me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque para mí, el instituto es divertido.	1	2	3	4	5	6	7
12. Antes tenía buenas razones para venir, pero ahora me pregunto si vale la pena continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Por el placer que siento cuando consigo uno de mis objetivos personales.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque quiero “vivir bien” una vez que termine mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

16. Por el placer que siento al ampliar mis conocimientos sobre los temas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación universitaria o profesional.	1	2	3	4	5	6	7
18. Por el placer que siento cuando participo en debates con profesores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
19. No sé por qué vengo aquí y, sinceramente, no me importa.	1	2	3	4	5	6	7
20. Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21. Para demostrarme que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para poder conseguir, posteriormente, una mejor carrera o un mejor salario.	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque creo que la educación que recibo en el instituto mejorará mi competencia formativa o laboral.	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me estimula leer sobre los temas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
26. No lo sé, no entiendo que hago aquí.	1	2	3	4	5	6	7
27. Porque las clases me producen satisfacción personal cuando trato de conseguir lo máximo en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque quiero demostrarme que puedo superar mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

3.2.2 Anexo XIV. Relación de las variables de *Motivación* y los test

Generales (bloques)	Variables dependientes secundarias		Test	
	Intermedias (grupos)	Variables (indicadores)	1	2
<b>Motivación situacional</b>	<b>Motivación intrínseca</b>	1. Interés de la actividad	1	
		2. Disfrute de la actividad	5	
		3. Diversión en la asignatura	9	
		4. Recompensa personal	13	
	<b>Regulación identificada</b>	5. Bien personal	2	
		6. Beneficio de la materia	6	
		7. Importancia de la asignatura	14	
	<b>Regulación externa</b>	8. Obligación supuesta	3	
		9. Obligación impuesta	7	
		10. Obligación personal	15	
	<b>Amotivación situacional</b>	11. Ausencia de razones	4	
		12. Inercia ante la duda	8	
		13. Falta de aportaciones	12	
		14. Duda sobre la conveniencia	16	
<b>Motivación educativa</b>	<b>Amotivación educativa</b>	15. Pérdida de tiempo		5
		16. Dudas sobre continuar		12
		17. Desinterés		19
		18. Incomprensión		26
	<b>Regulación externa</b>	19. Necesidad del título		1
		20. Trabajar mejor		8
		21. Vivir bien		15
		22. Mejor sueldo		22
	<b>Regulación introyectada</b>	23. Prueba de capacidad		7
		24. Importancia personal		14
		25. Prueba de inteligencia		21
		26. Prueba de superación		28
	<b>Regulación identificada</b>	27. Posibilidad de elección futura		3
		28. Mejora de elección futura		10
29. Ayuda a la elección futura			17	
30. Mejora de la competencia futura			24	
<b>Motivación intrínseca al conocimiento</b>	31. Satisfacción al aprender		2	
	32. Placer ante el descubrimiento		9	
	33. Placer a conocimientos específicos		16	
	34. Interés por aprender		23	

<b>Motivación intrínseca al logro</b>	35. Placer ante la superación	6
	36. Placer por la consecución de objetivos	13
	37. Satisfacción ante la dificultad	20
	38. Satisfacción personal ante el estudio	27
<b>Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes</b>	39. Gusto por ir a clase	4
	40. Diversión en el instituto	11
	41. Placer ante los debates con docente	18
	42. Estimulación de la lectura significativa	25

3.2.3 Anexo XV. Resultados de los pretest de *Motivación*

Var.	Alumnos del grupo de control												Alumnos del grupo experimental												G.1	G.2			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			25	26	27
1	3	1	1	6	1	3	1	2	1	4	1	1	1	4	1	4	2	5	3	2	1	2	1	3	1	3	1	2,08	2,27
2	5	3	1	1	4	4	1	4	3	5	1	2	1	5	2	5	2	5	2	4	6	3	1	4	3	4	2	2,83	3,27
3	1	2	1	4	4	3	1	4	4	4	2	1	1	4	4	1	3	4	4	1	4	1	4	4	1	4	1	2,58	2,93
4	4	3	1	4	2	4	1	5	2	4	1	1	1	5	2	5	4	3	4	6	1	3	1	4	1	4	1	2,67	3,00
5	7	3	4	3	6	3	7	5	4	7	5	1	1	6	5	6	4	6	5	4	4	7	2	7	4	5	5	4,58	4,73
6	7	4	1	7	6	3	4	6	5	7	5	2	4	6	4	6	4	6	6	5	2	7	2	6	2	4	6	4,75	4,67
7	7	3	1	6	5	3	5	6	2	7	5	2	2	4	4	6	4	4	6	6	2	7	1	5	2	4	4	4,33	4,07
8	4	4	7	3	5	4	6	4	5	4	3	7	6	2	5	7	4	4	6	4	4	4	5	5	4	5	5	4,67	4,67
9	3	2	7	3	4	5	5	4	2	4	6	7	7	3	5	4	4	3	6	3	4	3	5	3	3	6	6	4,17	4,33
10	2	2	6	3	5	4	6	6	5	2	4	6	6	3	5	4	4	3	6	4	4	4	4	4	5	5	5	4,25	4,40
11	3	4	6	3	5	5	5	6	4	5	4	7	7	3	4	2	4	3	5	3	5	6	4	3	5	3	6	4,75	4,20
12	3	2	6	3	5	4	4	4	4	2	4	6	6	2	5	2	5	2	5	3	3	5	4	3	4	4	6	3,92	3,93
13	3	2	7	4	5	6	4	2	6	3	4	5	6	2	4	1	5	2	4	3	3	5	4	3	4	2	4	4,25	3,47
14	3	2	6	2	5	5	6	4	5	3	5	6	7	3	5	2	4	2	6	3	5	7	5	3	4	5	6	4,33	4,47
15	1	2	1	2	1	5	3	1	3	1	5	1	1	1	2	2	1	4	3	2	1	3	2	1	1	1	2	2,17	1,80
16	4	3	1	2	2	3	1	4	2	5	3	1	2	3	5	4	1	5	5	6	7	7	7	6	1	1	4	2,58	4,13
17	1	1	1	4	1	5	3	2	2	3	3	1	1	1	2	2	1	1	2	3	2	3	1	1	1	1	1	2,25	1,53
18	1	1	1	6	1	5	3	4	1	1	5	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2,50	1,40
19	5	7	6	6	4	4	7	6	3	7	3	2	1	6	7	7	1	5	7	5	4	7	2	6	5	7	5	5,00	5,00
20	4	6	5	6	6	3	7	7	4	7	2	4	5	6	7	7	4	5	7	6	4	6	1	5	5	7	6	5,08	5,40
21	5	7	4	7	6	2	7	7	3	7	4	6	3	5	6	6	5	6	7	5	4	7	3	5	4	7	6	5,42	5,27
22	5	6	6	6	7	4	7	7	4	7	4	5	4	6	7	7	2	6	6	5	4	7	3	5	6	4	6	5,67	5,20
23	1	4	7	4	5	4	4	5	4	6	2	2	1	6	4	6	1	5	6	5	4	4	3	5	4	6	6	4,00	4,40
24	1	5	3	1	5	4	4	2	5	1	3	6	6	6	2	6	6	6	4	5	4	6	4	3	4	5	5	3,33	4,80
25	1	4	4	4	7	4	4	7	3	4	5	5	2	5	7	6	6	5	5	5	4	4	1	4	5	7	7	4,33	4,87
26	3	5	4	6	6	4	4	3	3	6	5	6	7	4	7	6	7	5	6	4	5	5	3	5	5	7	6	4,67	5,47

27	4	6	6	7	5	3	4	7	2	7	6	6	7	4	6	6	7	4	6	5	3	5	1	4	7	7	5,25	5,40	
28	3	6	6	6	6	3	7	5	5	7	5	6	7	3	6	6	7	6	6	5	4	6	5	4	6	7	5	5,42	5,53
29	5	5	4	2	6	2	4	6	4	7	5	6	5	3	5	6	6	4	5	4	4	6	2	3	6	6	6	4,67	4,73
30	4	5	7	4	7	5	7	4	5	6	6	6	6	5	7	6	6	5	6	5	5	5	4	7	7	7	5,50	5,73	
31	6	6	7	6	5	4	7	7	5	2	3	6	7	6	6	4	7	5	4	5	7	4	7	4	6	7	5,33	5,73	
32	5	4	6	5	6	4	7	4	5	3	4	6	7	5	7	5	7	6	4	5	4	5	6	4	5	6	7	4,92	5,53
33	2	4	7	4	6	3	7	5	6	2	5	6	7	4	6	4	7	4	4	5	5	5	6	5	5	6	7	4,75	5,33
34	2	5	6	4	6	4	7	3	5	2	6	7	7	4	6	3	7	6	3	3	3	6	3	6	7	6	4,75	4,87	
35	4	6	6	6	5	3	6	4	3	2	4	6	7	5	5	3	7	4	3	3	7	5	4	3	4	6	6	4,58	4,80
36	4	5	5	4	5	3	3	4	4	3	4	6	7	2	4	4	7	6	4	4	6	4	7	4	4	7	5	4,17	5,00
37	1	4	7	5	4	3	5	3	3	1	4	6	5	2	4	4	7	7	4	5	5	4	5	3	4	7	5	3,83	4,73
38	4	4	6	2	4	4	3	4	5	4	3	6	7	3	6	4	7	2	4	5	5	4	3	4	5	7	5	4,08	4,73
39	4	5	6	2	4	4	3	3	4	4	2	6	7	4	5	3	7	3	4	4	6	4	3	4	4	5	5	3,92	4,53
40	1	4	7	2	2	6	3	6	5	2	2	1	3	3	3	3	6	3	4	4	2	3	4	4	4	4	4	3,42	3,60
41	2	5	5	2	3	4	3	6	5	1	2	5	7	2	4	4	5	5	4	3	5	3	5	2	3	7	1	3,58	4,00
42	2	5	7	6	4	3	5	2	5	2	3	6	7	3	4	4	7	3	5	5	2	5	6	4	4	7	7	4,17	4,87
G1	3,25	2,25	1,00	3,75	2,75	3,50	1,00	3,75	2,50	4,25	1,25	1,25	1,00	4,50	2,25	4,50	2,25	4,00	3,25	4,00	2,25	3,00	1,75	3,75	1,50	3,75	1,25	2,54	2,87
G2	7,00	3,33	2,00	5,33	5,67	3,00	5,33	5,67	3,67	7,00	5,00	1,67	2,33	5,33	4,33	6,00	4,00	5,33	5,67	5,00	2,67	7,00	1,67	6,00	2,67	4,33	5,00	4,56	4,49
G3	3,00	2,67	6,67	3,00	4,67	4,33	5,67	5,00	4,67	2,67	3,67	6,33	6,33	2,67	5,00	5,00	4,00	3,33	6,00	3,67	4,00	3,67	4,67	4,00	4,00	5,33	5,33	4,36	4,47
G4	3,00	2,50	6,25	3,00	5,00	5,00	4,75	4,00	4,75	3,25	4,25	6,00	6,50	2,50	4,50	1,75	4,50	2,25	5,00	3,00	4,00	5,75	4,25	3,00	4,25	3,50	5,50	4,31	4,02
G5	1,75	1,75	1,00	3,50	1,25	4,50	2,50	2,75	2,00	2,50	4,00	1,00	1,25	1,50	2,50	2,50	1,00	3,00	3,00	2,50	3,00	2,75	2,75	2,50	1,00	1,00	2,00	2,38	2,22
G6	4,75	6,50	5,25	6,25	5,75	3,25	7,00	6,75	3,50	7,00	3,25	4,25	3,25	5,75	6,75	6,75	3,00	5,50	6,75	5,25	4,00	6,75	2,25	5,25	5,00	6,25	5,75	5,29	5,22
G7	1,50	4,50	4,50	3,75	5,75	4,00	3,75	4,25	4,50	4,00	3,75	4,75	4,00	5,25	5,00	6,00	5,00	5,25	5,25	4,75	4,25	4,75	2,75	4,25	4,50	6,25	6,00	4,08	4,88
G8	4,00	5,50	5,75	4,75	6,00	3,25	5,50	5,50	4,00	6,75	5,50	6,00	6,25	3,75	6,00	6,00	6,50	5,25	5,75	4,75	4,00	5,50	3,25	3,75	6,50	6,75	6,25	5,21	5,35
G9	3,75	4,75	6,50	4,75	5,75	3,75	7,00	4,75	5,25	2,25	4,50	6,25	7,00	4,75	6,25	4,00	7,00	5,25	3,75	4,50	4,75	4,25	6,25	4,00	5,50	6,50	6,75	4,94	5,37
G10	3,25	4,75	6,00	4,25	4,50	3,25	4,25	3,75	3,75	2,50	3,75	6,00	6,50	3,00	4,75	3,75	7,00	4,75	3,75	4,25	5,75	4,25	4,75	3,50	4,25	6,75	5,25	4,17	4,82
G11	2,25	4,75	6,25	3,00	3,25	4,25	3,50	4,25	4,75	2,25	2,25	4,50	6,00	3,00	4,00	3,50	6,25	3,50	4,25	4,00	3,75	3,75	4,50	3,50	3,75	5,75	4,25	3,77	4,25



3.2.4 Anexo XVI. Resultados de los postest de *Motivación*

Var.	Alumnos del grupo de control											Alumnos del grupo experimental											G.1	G.2						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22			23	24	25	26	27	
1	1	4	1	2	3	2	1	1	1	3	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1,83	1,53	
2	2	3	1	4	5	2	1	3	1	3	2	2	1	3	1	1	1	1	2	3	1	3	1	3	2	1	3	1	2,42	1,67
3	1	4	1	4	5	4	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2,25	1,33	
4	1	3	1	4	5	4	1	3	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	3	4	2,33	1,60	
5	7	5	4	7	5	5	2	6	4	7	4	2	5	4	1	2	5	4	3	4	4	7	4	4	3	6	5	4,83	4,07	
6	7	5	1	7	5	4	1	5	4	7	3	2	2	4	5	2	4	5	2	4	2	7	2	4	3	4	7	4,25	3,80	
7	7	4	1	5	4	4	1	6	4	7	3	2	1	4	4	2	5	1	4	2	7	1	4	3	4	4	4	4,00	3,40	
8	5	4	6	4	4	6	6	6	6	6	6	6	7	6	5	7	5	4	6	5	5	7	5	4	6	6	6	5,42	5,60	
9	6	3	6	6	4	6	7	5	6	3	4	5	7	5	6	7	6	5	6	3	5	7	4	5	5	5	6	5,08	5,47	
10	5	4	5	4	3	5	6	5	6	3	5	5	7	5	6	4	7	5	6	4	5	5	3	5	6	4	7	4,67	5,27	
11	5	4	6	3	4	4	6	5	4	4	5	6	7	5	6	7	6	6	6	6	6	5	6	5	4	6	7	4,67	5,87	
12	5	3	6	3	5	3	6	4	5	4	6	5	6	4	6	7	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	6	4,58	5,40	
13	6	3	6	4	5	6	6	5	5	5	3	3	5	5	6	7	7	6	6	5	4	6	6	5	4	5	5	4,75	5,47	
14	4	3	6	3	5	4	6	6	4	5	4	5	7	5	6	7	7	6	5	6	6	6	5	5	5	5	6	4,58	5,80	
15	1	2	2	2	2	5	2	2	1	1	1	1	1	4	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1,83	1,47	
16	2	5	2	2	6	6	2	4	1	2	2	1	1	4	3	1	1	5	1	5	5	1	5	5	1	1	4	2,92	2,87	
17	1	2	2	1	1	2	1	4	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1,58	1,20	
18	1	2	1	1	3	6	1	4	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1,92	1,47	
19	6	7	4	7	5	4	3	7	7	3	7	7	4	5	6	6	2	3	7	3	4	7	2	2	5	6	6	5,58	4,53	
20	5	7	4	6	5	2	3	7	7	3	7	6	6	4	5	7	6	2	6	2	5	7	6	5	7	7	6	5,17	5,40	
21	5	7	3	6	4	3	2	6	7	2	7	6	4	5	5	6	5	3	7	3	4	4	7	6	6	6	6	4,83	5,13	
22	6	7	2	4	5	3	2	7	7	4	7	6	5	5	5	6	5	2	6	3	4	6	7	5	7	6	6	5,00	5,20	
23	1	4	4	4	4	5	5	6	6	5	1	2	1	4	4	5	1	5	7	6	4	6	5	5	4	7	6	3,92	4,67	
24	5	5	4	2	2	4	4	6	7	5	5	5	6	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	7	4	4,50	4,80	
25	1	5	4	4	3	4	4	7	5	6	4	3	6	6	2	6	5	4	6	6	5	4	7	6	5	7	6	4,17	5,40	
26	4	5	3	3	3	4	4	6	3	6	5	5	6	5	6	6	6	7	4	5	5	5	5	5	5	5	6	5	4,25	5,47



## 4. Otros datos anidados

### 4.1 Cuestionario de valoración del uso de canciones por los alumnos

#### 4.1.1 Anexo XVII. Test de valoración del uso de canciones (experimental)

Postest C - Valoración del programa	Fecha:	2º Grupo: __	Nº alumno: __
-------------------------------------	--------	--------------	---------------

Instrucciones para hacer el cuestionario:

El objetivo de esta encuesta es conocer tu **valoración sobre el proceso de aprendizaje** de la literatura durante las últimas diez unidades. Para ello.

-Lee atentamente cada una de las preguntas, hay tiempo suficiente para contestar.

-Pon una "X" en la respuesta que más se ajuste a tu caso y redondéalo si quieres cambiar.

-Las respuestas son **totalmente confidenciales** por lo que no cuenta para tu calificación.

-Lo importante es que respondas **honestamente** la verdad, sin pensar si es bueno o malo.

**Valora** entre 1 y 7 tu opinión sobre las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que 1 es No estoy acuerdo 4 estoy más o menos de acuerdo y 7 estoy de acuerdo.

El uso de canciones en las clases de literatura...	1	2	3	4	5	6	7
1. Ha sido un elemento positivo de las unidades	1	2	3	4	5	6	7
2. Estaba relacionado con los contenidos estudiados	1	2	3	4	5	6	7
3. Ha acercado la asignatura a mis gustos personales	1	2	3	4	5	6	7
4. Me ha facilitado la comprensión de otros contenidos	1	2	3	4	5	6	7
5. Me ha facilitado la comprensión de los textos literarios	1	2	3	4	5	6	7
6. Me ha ayudado a comprender la rima y la métrica	1	2	3	4	5	6	7
7. Me ha ayudado a comprender los temas de las obras	1	2	3	4	5	6	7
8. Me ha ayudado a comprender los recursos retóricos	1	2	3	4	5	6	7
9. Me ha ayudado a resolver las actividades y ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
10. Creo que es un recurso recomendable para esta clase	1	2	3	4	5	6	7
11. Ha aumentado mi interés por las clases	1	2	3	4	5	6	7
12. Me gustaría que continuara en la asignatura	1	2	3	4	5	6	7

Para terminar añade **cualquier opinión o recomendación** que consideres sobre las últimas unidades:

Muchas gracias por tu colaboración

## 4.1.2 Anexo XVIII. Test de valoración del uso de canciones (control)

Postest C - Valoración del programa	Fecha:	2H Grupo: __	Nº alumno: __
-------------------------------------	--------	--------------	---------------

Instrucciones para hacer el cuestionario:

El objetivo de esta encuesta es conocer tu **valoración sobre el proceso de aprendizaje** de la literatura durante las últimas diez unidades. Para ello.

- Lee atentamente cada una de las preguntas, hay tiempo suficiente para contestar.
- Pon una "X" en la respuesta que más se ajuste a tu caso y redondéalo si quieres cambiar.
- Las respuestas son **totalmente confidenciales** por lo que no cuenta para tu calificación.
- Lo importante es que respondas **honestamente** la verdad, sin pensar si es bueno o malo.

**Valora** entre 1 y 7 tu opinión sobre las siguientes afirmaciones teniendo en cuenta que 1 es No estoy acuerdo 4 estoy más o menos de acuerdo y 7 estoy de acuerdo.

El uso de canciones en las clases de literatura...	1	2	3	4	5	6	7
1. Sería un elemento positivo de las unidades	1	2	3	4	5	6	7
2. Podría relacionarse con los contenidos estudiados	1	2	3	4	5	6	7
3. Acercaría la asignatura a mis gustos personales	1	2	3	4	5	6	7
4. Me facilitaría la comprensión de otros contenidos	1	2	3	4	5	6	7
5. Me facilitaría la comprensión de los textos literarios	1	2	3	4	5	6	7
6. Me ayudaría a comprender la rima y la métrica	1	2	3	4	5	6	7
7. Me ayudaría a comprender los temas de las obras	1	2	3	4	5	6	7
8. Me ayudaría a comprender los recursos retóricos	1	2	3	4	5	6	7
9. Me ayudaría a resolver las actividades y ejercicios.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sería un recurso recomendable para esta clase	1	2	3	4	5	6	7
11. Aumentaría mi interés por las clases	1	2	3	4	5	6	7
12. Me gustaría que formara parte de la asignatura	1	2	3	4	5	6	7

Para terminar añade **cualquier opinión o recomendación** que consideres sobre las últimas unidades:

Muchas gracias por tu colaboración

## 4.1.3 Anexo XIX. Resultados de los test de valoración del uso de canciones

Ítem	Alumnos del grupo de control												Alumnos del grupo experimental												G.1	G.2			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			25	26	27
1	7	7	7	3	5	5	5	6	7	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	6	7	7	5	6,00	6,73
2	6	6	6	4	5	5	5	7	6	6	7	6	6	7	7	7	6	7	6	7	6	3	7	6	7	5	4	5,67	6,07
3	7	7	5	3	5	6	3	7	5	7	7	7	5	5	7	7	6	6	5	6	6	4	6	5	6	5	5	5,75	5,60
4	6	6	6	4	5	5	4	7	6	5	7	6	6	5	6	7	5	6	7	5	6	2	6	5	7	6	3	5,58	5,47
5	6	6	6	4	5	6	3	4	6	6	7	6	6	5	5	7	5	5	7	5	6	2	7	4	7	5	3	5,42	5,27
6	6	7	4	3	5	4	4	6	5	7	6	6	5	4	7	7	5	7	4	4	6	2	5	3	6	6	7	5,25	5,20
7	6	7	5	5	5	6	3	6	7	5	6	7	6	4	5	7	5	6	4	5	7	2	6	4	6	6	4	5,67	5,13
8	6	7	5	3	5	5	3	4	5	6	7	6	6	4	3	7	5	7	4	6	6	4	7	3	5	6	7	5,17	5,33
9	6	7	6	3	5	5	2	5	6	7	7	6	6	4	4	7	5	5	5	6	6	4	6	3	6	6	3	5,42	5,07
10	7	7	6	3	5	7	4	5	6	7	7	7	7	6	7	7	6	5	6	6	6	5	7	5	7	7	4	5,92	6,13
11	7	7	2	4	5	5	4	7	6	5	7	6	6	6	6	7	6	5	5	5	5	5	7	3	7	6	5	5,42	5,73
12	7	7	4	4	5	7	5	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	6	6	6	6	5	7	7	7	7	6	6,08	6,60
<b>Total</b>	<b>6,42</b>	<b>6,75</b>	<b>5,17</b>	<b>3,58</b>	<b>5,00</b>	<b>5,50</b>	<b>3,75</b>	<b>5,75</b>	<b>6,08</b>	<b>6,17</b>	<b>6,75</b>	<b>6,42</b>	<b>6,08</b>	<b>5,25</b>	<b>5,92</b>	<b>7,00</b>	<b>5,92</b>	<b>6,17</b>	<b>5,50</b>	<b>5,58</b>	<b>6,17</b>	<b>3,67</b>	<b>6,50</b>	<b>4,50</b>	<b>6,50</b>	<b>6,00</b>	<b>4,67</b>	<b>5,61</b>	<b>5,69</b>

## 4.2 Cuestionarios de validación de la propuesta alternativa

### 4.2.1 Anexo XX. Cuestionario según el enfoque AICLE

Valoración del uso de canciones en clase	Fecha: _____	Curso y Grupo: __	Nº: __
--	--------------	-------------------	--------

Instrucciones para hacer el cuestionario:

-El objetivo de esta encuesta es valorar **el uso de canciones en la enseñanza de contenidos literarios frente a la opción contraria, pero no el de valorar esta asignatura.**

-Lee atentamente cada una de las preguntas, hay tiempo suficiente para contestar.

-Si no entiendes alguna palabra o expresión no dudes en preguntar al profesor.

#### 1. APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS

Elige entre 1 y 7, teniendo en cuenta que: 1 no estoy nada de acuerdo, 4 estoy medianamente de acuerdo y 7 estoy totalmente de acuerdo

Creo que el uso de canciones en la enseñanza de contenidos literarios...							
1. permite introducir contenidos literarios y usar la lengua en un sentido instrumental y comunicativo.	1	2	3	4	5	6	7
2. está adaptado a mi nivel de español e introduce nuevo vocabulario de una forma gradual.	1	2	3	4	5	6	7
3. se centra más en la fluidez y el uso de la lengua que en la gramática y la exactitud de esta.	1	2	3	4	5	6	7
4. proporciona ejemplos textuales y auditivos adecuados para mi nivel de español.	1	2	3	4	5	6	7
5. está más orientado al aprendizaje de vocabulario que al de la gramática.	1	2	3	4	5	6	7
6. responde más al interés del alumno que los textos literarios facilitando la implicación de este y la cooperación del profesor.	1	2	3	4	5	6	7
7. se adapta a los estilos de aprendizaje y a los contextos sociales y culturales de los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
8. facilita un aprendizaje más interactivo y autónomo (con parejas y grupos) que el estudio directo de los textos literarios.	1	2	3	4	5	6	7
9. usa más recursos y materiales, especialmente tecnológicos, lo que aporta un contexto más rico y variado.	1	2	3	4	5	6	7
10. permite un aprendizaje más significativo en el que los alumnos se sienten más implicados en el aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7

## 4.2.2 Anexo XXI. Cuestionario según el enfoque comunicativo

**2. ENFOQUE COMUNICATIVO LINGÜÍSTICO**

Elige entre 1 y 7, teniendo en cuenta que: 1 no estoy nada de acuerdo, 4 estoy medianamente de acuerdo y 7 estoy totalmente de acuerdo

<b>Creo que la enseñanza de contenidos literarios a partir de canciones...</b>							
1. favorece una interacción y comunicación más significativa que con el estudio directo de los textos literarios.	1	2	3	4	5	6	7
2. permite negociar significados para comprender el uso del lenguaje e intercambiar opiniones.	1	2	3	4	5	6	7
3. permite usar varias habilidades lingüísticas o modalidades.	1	2	3	4	5	6	7
4. tiene contenidos más relevantes, útiles, interesantes y/ o atractivos que con el estudio directo de los textos literarios.	1	2	3	4	5	6	7
5. facilita el descubrimiento de reglas del uso del lenguaje y la organización, así como el análisis del lenguaje.	1	2	3	4	5	6	7
6. favorece el uso creativo del lenguaje con la finalidad de usar la lengua con mayor precisión y fluidez.	1	2	3	4	5	6	7
7. usa estrategias de aprendizaje y de comunicación más eficaces que el estudio directo de los textos literarios.	1	2	3	4	5	6	7
8. se adapta mejor a los itinerarios, progresos, necesidades y motivaciones de cada uno para aprender español.	1	2	3	4	5	6	7
9. ayuda al profesor a facilitar la práctica de la lengua y la reflexión sobre el uso y el aprendizaje del español.	1	2	3	4	5	6	7
10. estimula más la colaboración e intercambio entre los alumnos que el estudio directo de los textos literarios.	1	2	3	4	5	6	7

¿Te gustaría volver a usar canciones para introducir los textos literarios? Justifica tu respuesta y añade cualquier opinión que consideres sobre este tema:

Muchas gracias por tu colaboración

## 4.2.3 Anexo XXII. Cuestionario según la educación literaria

Valoración del uso de canciones en clase	Fecha: _____	Curso y Grupo: ____	Nº: ____
--	--------------	---------------------	----------

Instrucciones para hacer el cuestionario:

-El objetivo de esta encuesta es valorar el uso de canciones en la enseñanza de contenidos literarios frente a la opción contraria, pero no el de valorar esta asignatura.

-Lee atentamente cada una de las preguntas, hay tiempo suficiente para contestar.

-Si no entiendes alguna palabra o expresión no dudes en preguntar al profesor.

### 1. EDUCACIÓN LITERARIA BASADA EN CANCIONES

Elige entre 1 y 7, teniendo en cuenta que: 1 no estoy nada de acuerdo, 4 estoy medianamente de acuerdo y 7 estoy totalmente de acuerdo

La audición de las canciones y las actividades de las fichas con estas me han permitido...							
1. comprenderlas o interpretarlas de forma más fácil y eficaz que si fuera un texto clásico.	1	2	3	4	5	6	7
2. reflexionar sobre las ideas y situaciones presentes en las canciones.	1	2	3	4	5	6	7
3. comparar o contrastar las ideas y situaciones que aparecen.	1	2	3	4	5	6	7
4. detectar o valorar otros puntos de vista sobre algunas situaciones o temas conocidos.	1	2	3	4	5	6	7
5. sacar conclusiones, opiniones personales o hipótesis sobre estas ideas y situaciones.	1	2	3	4	5	6	7
6. pensar de forma creativa y resolver las dudas que surgen.	1	2	3	4	5	6	7
7. analizar la canción con sentido crítico y confiar en que puedo hacer lo mismo con textos más complejos.	1	2	3	4	5	6	7
8. identificar o relacionar aspectos, temas y contenidos de estas canciones con otros que ya conocía.	1	2	3	4	5	6	7
9. recordar aspectos, temas o contenidos que aparecen como una base para su reconocimiento posterior en otros textos.	1	2	3	4	5	6	7
10. relacionar algunos aspectos, temas o contenidos con los que aparecen en los textos literarios que analizamos después.	1	2	3	4	5	6	7

Muchas gracias por tu colaboración



### 4.3 Resultados de los cuestionarios de validación de la propuesta alternativa

#### 4.3.1 Anexo XXIII. Resultados según enfoque AICLE y por tareas

Ítem y grado de acuerdo con las afirmaciones en una escala Likert de 1 a 7

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media
1	7	6	4	5	7	7	5	7	7	5	6,00
2	7	7	7	7	6	7	7	7	7	7	6,90
3	6	7	6	7	7	6	6	5	6	5	6,10
4	6	6	6	7	7	5	7	6	4	4	5,80
5	5	6	7	7	6	6	4	3	3	5	5,20
6	5	6	7	7	7	5	5	6	5	5	5,80
7	5	7	7	7	7	7	5	6	6	6	6,30
8	7	7	6	7	7	7	6	7	6	7	6,70
9	7	7	5	7	6	5	6	6	5	6	6,00
10	2	6	5	5	3	6	4	2	2	5	4,00
11	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	6,90
12	7	6	4	6	6	7	7	7	7	6	6,30
13	5	4	4	3	4	2	3	2	5	3	3,50
14	6	5	7	6	6	7	6	6	7	7	6,30
15	7	5	6	6	7	6	6	6	7	7	6,30
16	6	5	7	5	7	6	4	4	5	5	5,40
17	3	4	5	4	5	6	5	5	3	5	4,50
18	6	5	7	5	7	6	5	7	6	5	5,90
19	6	7	5	7	4	7	6	7	6	6	6,10
20	6	6	7	6	6	5	6	6	6	6	6,00
21	4	5	4	6	3	4	6	4	5	3	4,40
22	6	7	4	7	7	5	6	4	6	5	5,70
23	6	7	6	7	6	7	6	3	7	7	6,20
24	5	4	5	5	5	4	4	5	6	5	4,80
25	6	4	6	5	4	7	5	2	5	5	4,90
26	6	5	5	6	5	5	6	5	6	5	5,40
27	4	3	6	5	4	2	4	1	5	2	3,60
28	5	6	5	5	5	6	5	6	7	5	5,50
29	6	6	6	5	6	5	6	5	6	7	5,80
30	4	5	6	7	7	4	4	4	4	4	4,90
31	7	7	5	5	6	5	6	6	4	5	5,60
<b>Total</b>	<b>5,65</b>	<b>5,74</b>	<b>5,71</b>	<b>5,94</b>	<b>5,81</b>	<b>5,61</b>	<b>5,42</b>	<b>5,06</b>	<b>5,48</b>	<b>5,32</b>	<b>5,57</b>

## 4.3.2 Anexo XXIV. Resultados según el enfoque comunicativo

Ítem y grado de acuerdo con las afirmaciones en una escala Likert de 1 a 7

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media
1	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6,90
2	7	7	5	7	7	7	7	7	7	7	6,80
3	7	6	5	5	5	5	5	6	6	5	5,50
4	6	5	7	7	4	5	7	6	7	4	5,80
5	5	6	6	6	4	5	5	5	4	5	5,10
6	6	7	7	7	5	6	5	4	7	4	5,80
7	6	7	5	7	5	6	6	5	5	5	5,70
8	6	7	6	7	7	6	7	7	7	7	6,70
9	5	7	5	7	6	6	6	5	6	7	6,00
10	5	3	4	5	2	3	1	3	6	7	3,90
11	6	7	6	7	7	7	7	7	7	5	6,60
12	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7,00
13	2	3	4	1	4	5	6	4	5	1	3,50
14	7	6	7	7	6	6	7	6	6	7	6,50
15	5	5	6	5	6	5	6	6	6	5	5,50
16	6	4	4	6	4	5	6	5	5	6	5,10
17	5	4	2	5	3	6	5	4	4	5	4,30
18	6	5	6	7	4	4	7	7	7	7	6,00
19	5	6	6	7	7	7	6	6	6	7	6,30
20	6	7	6	6	6	6	7	6	5	6	6,10
21	4	3	5	4	3	4	2	3	6	4	3,80
22	5	6	6	4	5	6	5	3	3	5	4,80
23	3	7	6	3	7	7	3	5	7	4	5,20
24	4	5	5	6	5	4	6	4	5	4	4,80
25	5	5	5	7	5	4	7	3	6	4	5,10
26	5	6	5	6	6	5	5	6	6	6	5,60
27	3	7	4	2	2	7	1	1	5	3	3,50
28	6	5	7	6	6	5	7	6	7	6	6,10
29	6	7	6	7	7	6	6	6	6	7	6,40
30	4	5	4	4	4	5	6	5	6	5	4,80
31	6	7	5	7	6	7	6	6	7	7	6,40
<b>Total</b>	<b>5,32</b>	<b>5,77</b>	<b>5,45</b>	<b>5,77</b>	<b>5,23</b>	<b>5,61</b>	<b>5,61</b>	<b>5,19</b>	<b>5,94</b>	<b>5,45</b>	<b>5,54</b>

## 4.3.3 Anexo XXV. Resultados según la educación literaria

Ítem y grado de acuerdo con las afirmaciones en una escala Likert de 1 a 7

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media
1	6	6	6	7	7	7	4	6	6	6	6,10
2	7	7	7	7	7	7	4	7	4	4	6,10
3	6	6	5	6	6	4	5	5	7	7	5,70
4	7	4	5	5	3	7	5	5	5	5	5,10
5	6	4	2	4	4	4	3	6	5	5	4,30
6	6	6	7	6	7	6	7	6	6	7	6,40
7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	6,90
8	6	6	6	6	7	5	6	5	3	3	5,30
9	7	7	7	7	6	6	5	6	7	7	6,50
10	6	2	4	2	5	6	2	5	5	4	4,10
11	6	5	7	7	5	6	7	6	7	6	6,20
12	6	7	7	5	6	6	5	5	6	7	6,00
13	4	3	5	5	5	4	6	3	3	3	4,10
14	6	6	4	5	5	6	4	5	6	5	5,20
15	5	5	6	5	5	6	7	5	6	7	5,70
16	5	4	4	5	6	5	4	5	4	5	4,70
17	6	5	5	6	6	6	5	6	6	6	5,70
18	5	5	6	4	5	7	5	4	5	5	5,10
19	6	6	6	5	5	6	5	6	7	7	5,90
20	7	5	5	3	4	4	4	5	6	5	4,80
21	6	7	5	5	4	4	4	5	4	4	4,80
22	6	5	5	6	6	7	4	5	6	5	5,50
23	7	6	6	6	6	6	7	6	6	7	6,30
24	5	5	6	5	6	5	4	4	4	5	4,90
25	6	5	6	6	5	6	7	6	6	7	6,00
26	6	4	4	5	5	6	5	5	6	6	5,20
27	5	4	4	4	3	4	5	4	4	5	4,20
28	7	7	7	7	6	7	6	7	7	7	6,80
29	6	6	6	5	6	6	7	7	6	7	6,20
30	5	5	5	5	5	5	4	6	6	6	5,20
31	5	5	4	5	6	5	7	6	6	7	5,60
<b>Total</b>	<b>5,94</b>	<b>5,29</b>	<b>5,45</b>	<b>5,35</b>	<b>5,45</b>	<b>5,68</b>	<b>5,16</b>	<b>5,45</b>	<b>5,55</b>	<b>5,71</b>	<b>5,50</b>

## 5. Manuales didácticos

### 5.1 Anexo XXVI. Guion para las propuestas didácticas basadas en canciones

1) Identificar los conceptos literarios que se desean estudiar bien en los tres bloques y los nueve grupos identificados o en otros.

2) Averiguar los grupos o canciones preferidas por los alumnos.

3) Escuchar esas canciones e identificar en estas aquellos conceptos literarios que puedan vincularse con los del currículo, no solo por similitud, sino también por contraste y oposición.

4) Elaborar una tabla comparativa del intertexto identificado entre las canciones y los textos literarios clásicos ordenados por los bloques, grupos y conceptos literarios elegidos.

5) Diseñar una ficha de clase para introducir los conceptos literarios en la canción de una forma actual, cercana y significativa para el alumno.

6) Adaptar o desarrollar una unidad didáctica en el que se conecte progresivamente el intertexto presentado en la canción con el texto, autor o periodo literario que se desee.



5.2 Anexo XXVII. Propuesta basada en textos literarios (convencional)

				
				
LI	TE	RA	TU	RA
				
ES	PA	ÑO	LA	2H
				
				



Curso <b>2H</b>	Grupo <b>1</b>	Año <b>2013-14</b>	Semestre <b>1</b>
<b>BLOQUE 1</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Dómine Cabra, Francisco de Quevedo</li> <li>2. Sátira a la Nariz, Francisco de Quevedo</li> <li>3. Amor constante, Francisco de Quevedo</li> <li>4. Mientras por competir, Luis de Góngora</li> <li>5. Descripción del amor, Lope de Vega</li> </ol>		
<b>BLOQUE 2</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Fuenteovejuna: "Laurencia habla a los hombres", Lope de Vega</li> <li>7. Fuenteovejuna: "Escena de las torturas del juez", Lope de Vega</li> <li>8. La vida es sueño: "Monólogo de Segismundo"</li> <li>9. El sí de las niñas: "D. Diego y su prometida", Leandro Fernández de Moratín</li> <li>10. Fábula de La cigarra y la hormiga, Félix María de Samaniego</li> </ol>		
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El alumno debe aprender a reconocer y explicar conceptos relacionados con la métrica, la temática y la retórica.</li> <li>-En cuanto a la métrica debe distinguir y definir los distintos tipos de versos y rimas.</li> <li>-Sobre la temática debe conocer y relacionar con la época temas, tópicos e ideas.</li> <li>-Por último debe reconocer y explicar recursos y rasgos del lenguaje literario.</li> </ul>		
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apreciar la creación artística y comprender el valor y las claves de los géneros literarios del Barroco y la Ilustración reconociendo las singularidades de cada una de las épocas.</li> <li>-Favorecer la comprensión de la literatura clásica a través de la lectura y el análisis progresivo de textos literarios en relación con su contexto.</li> <li>-Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.</li> </ul>		
<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>	<p>Este programa profundiza en la competencia cultural y artística del alumno, a través de los textos literarios y musicales, y en la competencia en comunicación lingüística, con el análisis de fenómenos lingüísticos y la recreación de situaciones comunicativas. Así mismo se trabajan la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo, la competencia social y ciudadana, y la competencia en autonomía e iniciativa personal.</p>		
<b>EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El procedimiento de evaluación consiste en dos pruebas, una por cada bloque, con preguntas cortas abiertas y cerradas a partir de textos literarios analizados en el curso.</li> <li>-Cada pregunta se valora porcentualmente y el resultado es un promedio de estas.</li> <li>-Los criterios de evaluación de cada pregunta tienen que ver con el desempeño, la comprensión, la adecuación y la información de la respuesta según la rúbrica siguiente.</li> </ul>		



RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
<b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño excepcional por encima de lo esperado. Sin errores.</li> <li>Respuesta completa y explicaciones claras del concepto.</li> <li>Identifica todos los elementos importantes.</li> <li>Incluye buenos ejemplos e información que va más allá de lo enseñado en clase.</li> </ul>
<b>75%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño que alcanza lo esperado. Mínimo nivel de error.</li> <li>Respuesta bastante completa y presenta comprensión del concepto.</li> <li>Identifica bastantes de los elementos importantes.</li> <li>Ofrece información relacionada a lo enseñado en clase.</li> </ul>
<b>50%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño estándar. Los errores no constituyen una amenaza.</li> <li>Respuesta refleja un poco de confusión y una comprensión parcial del concepto.</li> <li>Identifica algunos elementos importantes.</li> <li>Provee información incompleta de lo discutido en clase.</li> </ul>
<b>25%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. Presenta frecuencia de errores.</li> <li>Demuestra poca comprensión del problema y faltan bastantes de los requisitos.</li> <li>No logra demostrar que comprende el concepto.</li> <li>Omite elementos importantes y hace mal uso de los términos.</li> </ul>
<b>0%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No satisface prácticamente nada de los requerimientos de desempeño.</li> <li>No comprende el problema.</li> <li>No aplica los requerimientos para la tarea.</li> <li>Omite las partes fundamentales del concepto o no contesta.</li> </ul>

	ESCALA				
	100%	75%	50%	25%	0%
CONCEPTO 1	X				
CONCEPTO 2		X			
CONCEPTO 3			X		
CONCEPTO 4				X	
CONCEPTO 5					X
TOTAL			X		

# UNIDAD 1. EL DÓMINE CABRA<sup>1</sup>

## 1. Contextualización y preparación

### 1.1. INTRODUCCIÓN AL GÉNERO.

En esta unidad vamos a leer y trabajar una novela barroca picaresca, conocida comúnmente como *El Buscón*, aunque su nombre es más largo. Para poder comprenderla bien vamos a tratar de recordar la información que ya hemos trabajado en unidades anteriores sobre la consolidación de la **novela moderna** y sobre el **género picaresco**. Vamos a dedicar el comienzo de la clase a recordarlo.

***A finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII se produce la consolidación de la novela moderna. ¿Recuerda cuáles fueron las circunstancias que favorecieron este hecho?***

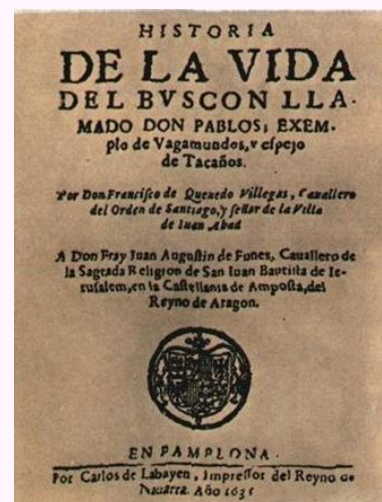
- ***Difusión de la imprenta***, que permite editar libros en las principales capitales. Hubo impresores conocidos en Burgos, Sevilla, Valencia, Salamanca, Valladolid, Segovia y, por supuesto, Madrid.
- ***El aumento de población*** en las ciudades favorece el comercio y la difusión del libro.
- ***El concepto de ocio o tiempo libre*** -algo que afectaba, sobre todo, a la población urbana- favorece la lectura de novelas como entretenimiento y distracción. Surge de este modo el término *novela* (procedente del italiano) para designar relatos de ficción, generalmente de mediana extensión (al estilo de las *Novelas Ejemplares* de Cervantes).

***Como ya vimos el curso pasado con *El Lazarillo*, uno de los géneros que triunfaron fue la picaresca, Aquí tienes algunas de sus características ¿recuerdas en qué consistían?***

**1. El pícaro, que da nombre al género, es el protagonista, pero ¿qué es un pícaro?**

*Un joven procedente de los bajos fondos que, a modo de antihéroe, es utilizado por la literatura como contrapunto al ideal caballeresco. Su línea de conducta está marcada por el engaño, la astucia, el ardid y la trampa ingeniosa. Vive al margen de los códigos de honra de las clases altas. Su libertad es su gran bien.*

**2. Estilo realista:** *Por oposición a las novelas de la época, como las novelas de Héroes de Caballería, de corte idealista, el Lazarillo presenta una visión realista del mundo: sus personajes son de carne y hueso y muchos de ellos se mueven, no por altos ideales, sino por intereses mezquinos. El realismo se manifiesta también en el hecho de enmarcar la acción en lugares concretos y bien conocidos por todos.*



<sup>1</sup> Esta unidad ha sido preparado a partir de la unidad didáctica elaborada por Noemí Lavín González.

**3. Narración en primera persona (carácter autobiográfico) y estilo directo:** *El protagonista narra sus propias aventuras, empezando por su genealogía, que resulta ser contraria a la del caballero por lo que normalmente aparece un estilo directo. El pícaro aparece en la novela desde una doble perspectiva: como autor y como actor. El autor nos hace creer que el personaje que mira hacia su pasado y narra una acción.*

**4. Carácter crítico y moralizante o Recusatio.** *Cada novela picaresca vendría a ser un gran "ejemplo" de conducta errónea que, sistemáticamente, resulta castigada. La picaresca está muy influida por los cuentos o "ejemplos", en los que un individuo, finalmente, es castigado o se arrepiente. La sátira y la ironía son elementos constantes en el relato picaresco sobre el comportamiento de sus amos. Todo ello será narrado por el pícaro con actitud crítica que retoma el tópico de la **recusatio**, que es el **rechazo de las actitudes o comportamientos ajenos**. Sus males son, al mismo tiempo, los males de una sociedad en la que impera la codicia y la avaricia, en perjuicio de los menesterosos que pertenecen a las capas más bajas de la sociedad.*

#### 1.2. LA DESCRIPCIÓN.

Describir es explicar, de forma detallada y ordenada, cómo son las personas, los lugares o los objetos. Hay varias formas de describir a una persona. Según se describan sus rasgos recibe distintos nombres.

#### 1. Escribe los nombres en su definición correspondiente:

Retrato   Etopeya   caricatura   prosopografía   autorretrato

<ul style="list-style-type: none"> <li>Es la descripción de los rasgos físicos de la persona, de su apariencia externa.</li> </ul>	<i>prosopografía</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es un tipo de descripción en la que los rasgos físicos y morales de la persona se presentan de manera exagerada, acentuando los defectos.</li> </ul>	<i>caricatura</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es la descripción de rasgos psicológicos o morales del personaje.</li> </ul>	<i>etopeya</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es una descripción combinada en la que se describen las características físicas y morales de la persona. Une la prosopografía y la etopeya.</li> </ul>	<i>retrato</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es la descripción de una persona hecha por ella misma. Se trata de una descripción subjetiva, pues el autor selecciona y destaca los rasgos que lo definen desde un punto de vista personal.</li> </ul>	<i>autorretrato</i>

**Aquí tienes un ejemplo de los recursos descriptivos mencionados arriba. Di cuáles.**

<p>“(…) Este que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos y de nariz corva, aunque bien proporcionada, las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro; los bigotes grandes, la boca pequeña (…)”</p> <p><i>Novelas ejemplares</i> (Miguel de Cervantes)</p> <p>A: <i>Autorretrato</i></p>	<p>“Don Gumersindo (...) era afable, servicial, compasivo, y se desvivía por complacer y ser útil a todo el mundo, aunque costase trabajos, desvelos, fatiga, con tal que no le costase un real. Alegre y amigo de chanzas y de burlas (...)”</p> <p><i>Pepita Jiménez</i> (Juan Valera)</p> <p>B: <i>Etopeya</i></p>
<p>Era una mujer más envejecida que vieja, y bien se conocía que nunca había sido hermosa. Debió de tener en otro tiempo buenas carnes; pero ya su cuerpo estaba lleno de pliegues y abolladuras como un zurrón vacío. Allí, valga la verdad, no se sabía lo que era pecho, ni lo que era barriga. La cara era hocihuda y desagradable.</p> <p><i>Fortunata y Jacinta</i> (Benito Pérez Galdós)</p> <p>C: <i>caricatura</i></p>	<p>Tenía la Benina voz dulce, modos hasta cierto punto finos y de buena educación, y su rostro moreno no carecía de cierta gracia interesante que, manoseada ya por la vejez, era una gracia borrosa y apenas perceptible. Más de la mitad de la dentadura conservaba. Sus ojos grandes y oscuros (…)</p> <p><i>Misericordia</i> (Benito Pérez Galdós)</p> <p>D: <i>Retrato</i></p>

### 1.3. EL BUSCÓN: LA NOVELA

#### 1. Lee las palabras ficticias de Quevedo sobre su novela

“*La vida del Buscón* (o *Historia de la vida del Buscón, llamado don Pablos; ejemplo de vagamundos y espejo de tacaños*) es mi única novela. La escribí con solo 25 años, hacia 1604, aunque nunca quise reconocer que yo fuera el autor para evitar problemas con la Inquisición. Mi intención al escribirla no era atacar a la sociedad de la época, sino a los falsos caballeros que, como mi personaje, quieren ascender en la escala social desafiando la jerarquía establecida por la pureza de sangre. ¡Qué osadía querer equipararse conmigo, que soy cristiano viejo! Elegí la novela picaresca porque era un género muy popular en mi época y porque la burla es más efectiva si es el propio personaje el que narra sus desgracias. También me movió a escribir esta obra el deseo de mostrar mi gran ingenio y dominio del lenguaje, además de mi gran sentido del humor.”



2. Completa el resumen del libro, en boca de su protagonista, con los artículos donde sean necesarios.



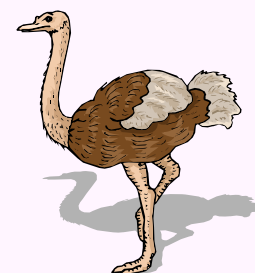
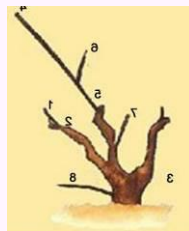
Me llamo Pablos y soy - hijo de *una* alcahueta, *0* bruja y *0* prostituta, y de *un* barbero ladrón. Mi hermano, también delincuente, murió en *la* cárcel de *una* paliza. Para procurarme *un* futuro mejor, mis padres me enviaron a *la* escuela, donde aprendí a leer y a escribir. En *la* calle me acerqué a *los* hijos de buena familia y, pese a recibir *0* amargas burlas, me hice amigo de don Diego Coronel, *0* hijo de *un* converso ennoblecido. Para escapar de mi pasado, decidí acompañar a don Diego *al* colegio como *0* criado, según *la* costumbre de *la* época. De este modo, entré en *el* internado *del* licenciado Cabra. Pasé después a *la* Universidad de *0* Alcalá, donde fui *0* víctima de *0* terribles novatadas. Fue allí donde me inicié en *el* robo y realicé todo tipo de *0* engaños para aparentar. Cuando me enteré de que mi padre había muerto en *la* horca, regresé a Segovia para recoger *la* herencia. Viajé por diversas ciudades, fui encarcelado, salí de *la* cárcel sobornando *al* juez y viví diversas situaciones que me llevaron a *0* América, donde tampoco conseguí prosperar.”

3. Mira estos dibujos. ¿Con cuál de estas partes del cuerpo los asociarías?

Cuello    manos    piernas    ojos    1: mano    2: cuello    3: piernas    4: ojos

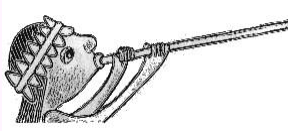


Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Hugo Barroso



## 1.3. EL VOCABULARIO DEL TEXTO

## 1. Con la ayuda de las ilustraciones, define las siguientes palabras:

**Cerbatana**

Canuto en que se introducen flechas u otras cosas, para hacerlos salir impetuosamente, soplando con violencia por uno de sus extremos.

**Bonete**

Especie de gorra, comúnmente de cuatro picos, usada por los eclesiásticos y seminaristas, y antiguamente por los colegiales y graduados.

**Sotana**

Vestidura que usan los eclesiásticos y los legos que sirven en las funciones de iglesia.

**Ceñidor**

Faja o cinturón que ciñe a la cintura.

**Mendrugo**

Pedazo de pan duro.

## 2. Ahora une las siguientes palabras con la definición correcta:

1. Lacería

2. Bermejo

3. Cogote

4. Cuévano

5. Búas:

6. Gaznate

7. Sarmiento

8. Tablillas de San

Lázaro

- a) Cesto grande y hondo, usado especialmente para llevar la uva en la vendimia.
- b) Parte superior de la garganta.
- c) Tumorcillos o granos producidos por diversas enfermedades.
- d) Diminutivo despectivo de lacayo, servidor que acompaña a su señor.
- e) De color rojo.
- f) Tablillas que hacían sonar los leprosos para advertir su presencia o pedir limosna.
- g) Moral.
- h) Pobreza extrema, miseria.
- i) Parte superior y posterior del cuello
- j) Hombres de mucha estatura y corpulencia de una pequeña nación situada antiguamente al norte de Egipto.
- k) Tallo largo, delgado y flexibles de la vid. (Ver ilustración 1 de la pregunta1) 1h, 2e, 3i, 4a, 5c, 6b, 7k, 8f, 9g, 10d, 11j

**3. Observa la ilustración que aparece a la derecha y que recrea el texto que vamos a leer. Responde las siguientes cuestiones:**

- **Describe** al personaje mayor? ¿Cómo crees que es su **carácter**?
- ¿Sabes lo que son las **apariencias**? ¿Qué importancia crees que tienen en el barroco? *Mostrar una forma de vida que no es real. Tenía mucha Importancia **mostrar un nivel de vida superior***
- ¿Qué **diferencias** tienen los **chicos**? ¿Qué **relación** pueden tener?
- ¿Cómo describirías el **cuarto**? *Respuesta abierta*



## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

### 2.1. LECTURA DEL TEXTO CUANDO LO INDICA LA ACTIVIDAD

Francisco de Quevedo, *El Buscón*, Descripción del Dómine Cabra

Determinó, pues, don Alonso de poner a su hijo en pupilaje, lo uno por apartarle de su regalo, y lo otro por ahorrar de cuidado. Supo que había en Segovia un licenciado Cabra, que tenía por oficio el criar hijos de caballeros, y envió allá el suyo, y a mí para que le acompañase y sirviese.

Entramos, primer domingo después de Cuaresma, en poder de la hambre viva, porque tal lacería(1) no admite encarecimiento. Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (2) (no hay más que decir para quien sabe el refrán<sup>2</sup>), los ojos avvicinados en el cogote(3), que parecía que miraba por cuévanos (4), tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas(5) de resfriado, que aun no fueron de vicio porque cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gatzate(6) largo como de avestruz, con una nuez tan salida, que parecía se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos, las manos como un manojo de sarmientos(7) cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas. Su andar muy despacioso; si se descomponía algo, le sonaban los güesos como tablillas de San Lázaro (8). La habla ética (9); la barba grande, que nunca se la cortaba por no gastar, y él decía que era tanto el asco que le daba ver la mano del barbero por su cara, que antes se dejaría matar que tal permitiese; cortábanle los cabellos un muchacho de nosotros. Traía un bonete los días de sol, ratonado con mil gateras y guarniciones de grasa; era de cosa que fue paño, con los fondos en caspa. La sotana, según decían algunos, era milagrosa, porque no se sabía de qué color era. Unos, viéndola tan sin pelo, la tenían por de cuero de rana; otros decían que era ilusión; desde cerca parecía negra, y desde lejos entre azul. Llevábala sin ceñidor; no traía cuello ni puños. Parecía, con los cabellos largos y la sotana mísera y corta, lacayuelo(10) de la muerte. Cada zapato podía ser tumba de un filisteo(11). Pues su aposento, aun arañas no había en él. Conjuraba los ratones de miedo que no le royesen algunos mendrugos que guardaba. La cama tenía en el suelo, y dormía siempre de un lado por no gastar las sábanas. Al fin, él era archipobre y protomiseria.

<sup>2</sup> El refrán aludido dice: Ni perro ni gato de aquella color, en referencia a la condición maliciosa de los pelirrojos, de acuerdo con la creencia popular de que de este color era el pelo de Judas.

2.2. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN.

1. Escribe si estas afirmaciones son *verdaderas (V)* o *falsas (F)*.

- a) Tenía los ojos muy juntos. \_\_\_\_ F
- b) Era pelirrojo \_\_\_\_ V
- c) Su nariz estaba deformada por las infecciones padecidas \_\_\_\_ V
- d) Estaba mellado. \_\_\_\_ V
- e) Iba a menudo al barbero para arreglarse la barba. \_\_\_\_ F
- f) El bonete estaba lleno de agujeros y manchas. \_\_\_\_ V
- g) Su sotana estaba desgastada, descolorida y corta. \_\_\_\_ V
- h) Tenía los pies pequeños. \_\_\_\_ F
- i) Era una persona pobre, pero generosa. \_\_\_\_ F



2. De esta lista, elige los adjetivos que sirvan para caracterizar mi carácter

Miserable **glotón** avaro lascivo generoso **comilón**  
 tacaño ruín mezquino **derrochador** deditivo desprendido

3, ¿En qué te basas para calificarme así? Miserable; avaro; tacaño; ruín; mezquino;

Cualquier ejemplo extraído del texto hace referencia a su tacañería.

4. Lascivo es que tiene muchos vicios, ¿Crees que és y por qué? Es un tema del barroco, en este caso el narrador dice sobre su nariz que la tiene deformada por el resfriado, no por la sífilis, lo cual indica que no tiene "vicios", porque cuestan dinero y es muy tacaño para eso.

2. Según lo que cuenta el texto, ¿cómo crees que será la vida del protagonista y su compañero en la casa del dómine Cabra?

Respuesta libre

3. Estructura. Completa el cuadro con las partes en que se puede dividir el texto:

Narración	Desde <i>el principio</i> hasta " <i>...lacería</i> "
Descripción	De <i>su aspecto físico</i> , va de " <i>Él era un clérigo cerbatana...</i> " hasta " <i>un muchacho de nosotros</i> ".
	De <i>su ropa</i> , va desde " <i>Traía un bonete...</i> " hasta <i>...Tumba de un filisteo</i> ".
	De <i>su aposento</i> , desde " <i>Pues su aposento...</i> " hasta el final

4. ¿Quién es el narrador? ¿En qué persona narra?

El narrador es el propio Pablos y narra en 1ª persona. Hay que recordar que el carácter autobiográfico es una de las características de la novela picaresca. Conviene apuntar que Quevedo no se identifica con su personaje y en muchas ocasiones se descubre al autor detrás de las palabras de Pablos.



### 3. Profundización

#### 3.1. EL CONCEPTISMO Y LOS RECURSOS LITERARIOS



El **conceptismo** es una corriente estética barroca preocupada por el significado del texto y su principal representante es Quevedo. En la caricatura del Dómine Cabra empleo varios recursos propios de esta corriente. Pasemos a ver algunos de ellos y serás testigo de mi ingenio, mi agudeza mental y dominio del idioma. Por supuesto una de mis intenciones al escribir esta obra era impresionar al lector y provocarle la risa ¿Crees que lo he conseguido?

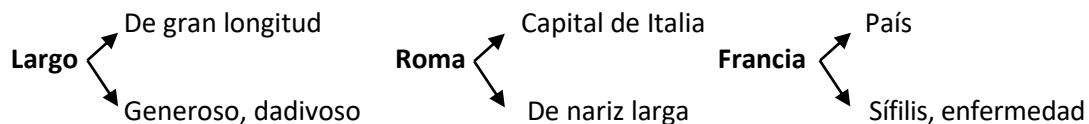
Como ya hemos visto en la canción la **hipérbole** es una Figura Retórica consistente en una alteración exagerada e intencional de la realidad que se quiere representar.

**1. Busca ejemplos que demuestren que la descripción del licenciado es exagerada.**

*Todo el texto es una exageración, prácticamente cualquier frase sirve de ejemplo.*

El **doble sentido** o **dialogía** es una Figura Retórica que consiste en el uso de una palabra con varios significados distintos dentro de un mismo enunciado. Se trata de uno de los recursos más habituales del conceptismo y obliga al lector a descubrir el sentido oculto.

**2. En el texto aparecen varios dobles sentidos. Explica su significado con la ayuda de estas definiciones:**



Largo solo en el talle: La "largura" (altura) es una característica únicamente física en el dómine ya que no da muestras de "largura" (generosidad) en su comportamiento.

Nariz entre Roma y Francia: Su nariz es chata (roma) y la tiene deformada de manera similar a como lo hace la sífilis (mal francés) con la nariz de aquellos que la padecen.

La **personificación** consiste en la atribución de cualidades humanas a animales o cosas, la **animalización** en atribuir a personas características de animales y **cosificación** en atribuir características de objeto a un ser vivo.

**3. En el texto las cosas se humanizan algunas cosas ¿Explica qué les ocurre a las barbas, los dientes y la nuez del personaje y cómo se llama ese tipo de recursos?**

*Personificación: las barbas se habían quedado lívidas de miedo; Los dientes no tenían trabajo y se habían ido de la boca; la nuez intentaba salir del cuello empujada por el hambre.*

4. Ahora fíjate en la descripción del licenciado Cabra. Encuentra primero algún ejemplo de animalización.

*“El gazzate largo como de avestruz”.*

5. Y a continuación comprueba qué aspecto tienen sus piernas largas y flacas y con que las compara el autor, ¿cómo se llama ese recurso?

*Cosificación: Las piernas se equiparan con un compás o un tenedor*

6. Quevedo también emplea **dobles sentidos** y juegos de palabras en su descripción de Cabra. ¿Cómo explicarías la expresión **“ratonado por mil gateras”**?

*Su bonete está lleno de agujeros: los ratones roen las cosas, es decir, las agujerean con sus dientes. Las gateras son “agujeros” que se hacen para que salgan y entren los gatos. Juega con la antítesis ratón/gato.*

7. Quevedo concluye su caricatura con un juicio a modo de resumen: **“él era archipobre y protomiseria”**. Estas dos palabras son **neologismos** porque son creación del autor, ¿podrías explicar su sentido? *En ambos casos Quevedo emplea un sufijo superlativo “archi-” y “proto-” (ambos sufijos de origen griego que indican preeminencia o superioridad) para decirnos que Cabra era el ser más pobre y miserable que había.*

8. En este ejemplo Quevedo usa la **polimembración** (poli: varios miembros: partes), que es un recurso que consiste en la división de un concepto en varios elementos paralelos. Busca otros ejemplos:

*“Lo uno por apartarle de su regalo, y lo otro por ahorrar de cuidado”, “Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas”.*

### 3.2. EL BUSCÓN COMO NOVELA PICARESCA.

1. ¿Qué características de la novela picaresca encuentras en el texto?

- Narrador en primera persona: relato autobiográfico.
- El pícaro protagonista sirve a varios amos: Pablos sirve al hijo de don Alonso.
- El pícaro pasa hambre.
- Empleo de la ironía y el humor, en este caso llevados a los extremos del Barroco.
- Crítica social o **Recusatio**: en este caso se critica al clero.
- Entorno urbano: Segovia
- Empleo de lenguaje popular. Uso de refranes: “ni perro ni gato de aquella color

2. A continuación hay serie de afirmaciones sobre **El Lazarillo (1)** y **El Buscón (2)**. Marca con una X las obra a la que corresponde dicha afirmación (algunas características son comunes).

	1	2
Presenta un pesimismo sistemático y una deformación caricaturesca de la realidad.		X
No consigue medrar en la escala social, porque ese no es el sitio que le corresponde. Para ser caballero hay que tener sangre noble.		X
Mejora socialmente, pero a costa de su honra	X	

Pasa hambre	X	X
El pícaro no nace, se hace.	X	
Hijo de padres sin honra	X	X
Critica a todos los estamentos de la sociedad, especialmente el clero.	X	X
Emplea engaños y roba para comer, por supervivencia.	X	
Roba y engaña para mejorar su situación o por quebrantar la ley.		X
Escrita en primera persona, dirigida a Vuestra Merced (V.M)	X	X
El pícaro no justifica su conducta, su meta es el ascenso social y no le importa emplear malas artes para conseguirlo.		X
El pícaro es heredero de la “mala sangre” de sus padres.		X
Refleja la sociedad de forma realista sin grotescas deformaciones.	X	
Intención moralizante	X	X
Es un pretexto que emplea el autor para mostrar sus dotes como escritor y su ingenio		X
Recusatio o crítica de la actitud ajena, mediante el uso del humor y la ironía.	X	X
El pícaro cuenta su vida miserable para justificar su conducta moral	X	
Recorre un largo camino, pasando por varias ciudades.	X	X

### 3.3. TAREA EXTRA DE CREATIVIDAD

1. **Escribe una caricatura de un personaje famoso o de alguien que conozcas usando los procedimientos retóricos empleados por Quevedo.**

*Respuesta libre.*



## UNIDAD 2. SÁTIRA A UNA NARIZ<sup>3</sup>

### 1. Contextualización y preparación

#### 1.1. TEORÍA.

En líneas generales podemos definir el Barroco como un **estilo literario y artístico** que hace un **uso intenso**, a menudo de forma **exagerada**, de los **elementos** propios de la **estética renacentista**. La búsqueda de la armonía, la elegancia y la perfección propias del Renacimiento se sustituyen por una estética marcada por el **afán de originalidad** a través de la **exageración**, el **ingenio**, la **artificiosidad** o la **afición a los contrastes**: la **belleza y la fealdad**, lo **refinado y lo grosero**, la **vida y la muerte**.

Las causas parecen estar en la **grave decadencia política**, económica y militar que vivió el país tras la muerte de Felipe II. Esta crisis, sin embargo, no afectó a la **literatura**, con un inusitado **esplendor** en la **poesía**, la **novela** y sobre todo el **teatro**. Sin embargo, la crisis nacional se manifiesta en la literatura de la época a través del predominio de sentimientos como el desengaño, el pesimismo y la angustia, que a partir de entonces se identifican con el **barroco español**. En el XVII la poesía española mantiene el auge del siglo anterior.

Se mantiene en general la **métrica de origen italiano** introducida por Garcilaso, así como la predilección de la **poesía amorosa**, aunque se añade dos nuevos temas:

-**La poesía moral**: con temas como el elogio de la soledad, la vida retirada, los cambios de la fortuna.

-**La poesía satírico-burlesca**: afecta a todos los órdenes de la sociedad, del comportamiento humano e incluso de la literatura precedente y coetánea. En este sentido resultaron especialmente llamativos los enfrentamientos entre Quevedo y Góngora, que son al mismo tiempo los principales representantes de dos estilos de hacer poesía: el conceptismo y el culteranismo.

#### CONCEPTISMO Y CULTERANISMO

Durante mucho tiempo se definieron culteranismo y conceptismo como estilos opuestos, en gran medida a causa de la enconada rivalidad personal entre sus dos máximos representantes como veremos en el primer poema.

#### El conceptismo

Concede importancia **al concepto o significado de las palabras**, a base de establecer correspondencias significativas mediante **metáforas, imágenes y comparaciones, juegos de palabras, paradojas, contrastes, equívocos y dobles sentidos**. Su principal representante fue **Francisco de Quevedo (1580-1645)** fue un personaje de vasta cultura, inteligencia y mordacidad incomparables y un temperamento atormentado. Su carácter independiente y crítico le llevó a fuertes enfrentamientos no sólo con otros literatos, sino también con políticos.

<sup>3</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de María Belén Rodríguez Caamaño.

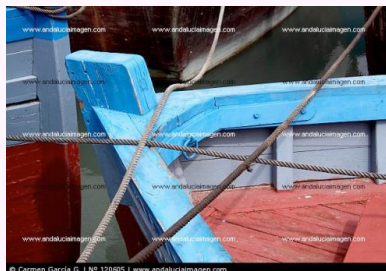
### El culteranismo

Busca ante todo la belleza formal, a través de la creación de **un lenguaje brillante que se diferencie claramente del habla normal**. En esta línea abundan **metáforas e imágenes embellecedoras**; un léxico cargado de **referencias coloristas y sensoriales: oro, plata, nácar, cristal, lirio, rosas**. Hay palabras tomadas directamente del latín (cultismos) y predominan vocablos esdrújulos de evidente sonoridad: púrpura, áureo, émulo, cándido. La influencia latina se manifiesta así mismo en la sintaxis, con innumerables y variados **hipérbatos, paralelismos** y otros, lo que provoca que sea muy difícil de entender. Su principal representante fue **Luis de Góngora y Argote (1561-1627)**. Aunque también escribió obras de tono popular, en la que abundan sátiras, burlas y justificación de las miserias humanas, sus obras más reconocidas son las poesías cultas, en las que el mundo se refleja en su **máxima belleza y esplendor, a través de un lenguaje complejo**, cargado de artificio, que constituye el máximo ejemplo de la poesía culterana.

#### 1.1. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

**1. Relaciona las palabras del recuadro, pertenecientes al poema, con su definición:**

- |                          |                 |               |
|--------------------------|-----------------|---------------|
| a) Ovidio                | b) reloj de sol | c) pez espada |
| d) espolón de una galera | e) alquitara    | f) pirámide   |



- 1) Punta que remata la proa de un barco.
- 2) Aparato para destilar líquidos.
- 3) Instrumento que señala las horas del día por medio de la sombra que arroja un elemento sobre un plano o círculo horizontal.
- 4) Construcciones de piedra típicas del antiguo Egipto.
- 5) Animal acuático con la mandíbula superior en forma de espada.
- 6) Poeta romano que tenía una nariz muy grande. *A6, b3, c5, d1, e2, f4*

## 2. Une cada adjetivo con la definición que le pertenece:

- |                |  |
|----------------|--|
| 1) Barbado     | a) Que cuelga                              |
| 2) Garrafal    | b) Que parece una carátula o máscara       |
| 3) Encarado    | c) Copista en la antigüedad                |
| 4) Sayón       | d) Que tiene barba                         |
| 5) Escriba     | e) Situado frente a otra cosa, cara a cara |
| 6) Frisón      | f) Grande dentro de su género              |
| 7) Caratulera  | g) Error enorme                            |
| 8) superlativa | h) Muy grande y superior en su línea.      |

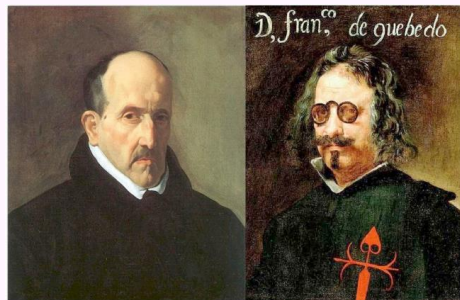
1d, 2g, 3e, 4a, 5c, 6f, 7b, 8h

## 3. ¿Sabes que es una sátira?

*Es un poema o escrito que trata de burlarse de alguien y ponerlo en ridículo.*

El poema que vamos a leer es una burla de Quevedo contra otro escritor llamado Luis de Góngora, que tenía una nariz larga. En este poema además de burlarse de él dice que podía ser judío. En esta época los judíos eran perseguidos en España y les obligaban a cambiar sus creencias religiosas.

## 4. ¿Con lo que sabes de cada uno quién crees que es Quevedo y quien Góngora?



## 5. Sabiendo que el poema que vamos a leer es una sátira dedicada a una nariz y que aparecen las siguientes imágenes satíricas relacionadas con una nariz, trata de dibujar cómo crees que serán.

Una alquitara pensativa

Un pez espada mal barbado

Un reloj de sol mal encarado

Un elefante boca hacia arriba

## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

2.1. *VISIÓN DEL POEMA CON IMÁGENES* en [youtube.com/electricgabe](https://www.youtube.com/electricgabe)

Francisco de Quevedo, El Parnaso español, Sátira a la nariz

Érase un hombre a una nariz pegado,  
 érase una nariz superlativa,  
 érase una nariz sayón y escriba,  
 érase un peje<sup>1</sup> espada muy barbado<sup>2</sup>.  
 Era un reloj de sol mal encarado,  
 érase una alquitara pensativa,  
 érase un elefante boca arriba,  
 era Ovidio Nasón más narizado.  
 Erase un espolón de un galera,  
 érase una pirámide de Egipto;  
 las doce tribus de narices era.  
 Erase un naricísimo infinito,  
 muchísimo nariz, nariz tan fiera,  
 que en la cara de Anás fuera delito.

1. Hombre astuto, listo

2. Que tiene barba

### 2.2. LOS RECURSOS LITERARIOS

“A una nariz” es la caricatura poética de una nariz de la que se realzan sus defectos por medio de expresiones hiperbólicas. El soneto, que tiene una estructura paralelística, es una acumulación de metáforas (A es B) y palabras con doble sentido o dilogías.

#### 1. En la unidad anterior vimos en qué consiste el recurso del “doble sentido?”

**Recuerdas en qué consiste.** *Uso de una palabra o frase que tienen más de un significado en el texto.*

#### 2. ¿Qué doble significado tienen estas expresiones? Tu profesor te ayudará...

<b>Sayón y escriba</b>	<i>El sayón es la forma de la falda y hace alusión indirecta al cristianismo. Escriba también apunta al judaísmo: intérprete de la ley entre los hebreos. De forma que le acusa de ser las dos cosas al mismo tiempo. La nariz era ancha como el sayón y grande e inclinada como la espalda del escriba.</i>
<b>Peje espada.</b>	<i>La nariz era larga como un pez espada, pero con muy grandes aletas (barbas=pelos) en la punta. A su vez, la palabra peje está tomada también en este otro sentido: peje=mal sujeto. El verso indica que era una nariz enorme de la que asomaban pelos; pero también era la nariz de una mala persona. Peje significa también astuto o listo.</i>
<b>Reloj mal encarado</b>	<i>Mal inclinado al sol y además hace queda muy feo en la cara, por eso “mal en-carado”, que tiene mala cara.</i>

<b>Elefante boca arriba</b>	<i>Se trata de una nariz monstruosamente grande como un elefante con la trompa hacia arriba; pero simultáneamente, el narigudo era como un elefante por encima de la boca.</i>
<b>En la cara de Anás</b>	<i>Tan grande era la nariz que resultaría ofensiva aun si se pusiera en el rostro de un judío chato. Quevedo juega con la falsa etimología de "Anas", "sin nariz". A propósito de este dato, hay que recordar que el poeta fue declarado antisemita.</i>
<b>Ovidio Nasón</b>	<i>Era un famoso poeta latino de la familia de los Nasones. Naso en latín significa "nariz".</i>
<b>Las doce Tribus</b>	<i>Extraordinaria hipérbole, pues da a entender que la nariz equivalía a la suma de las narices de los miembros de las doce tribus de Israel. Popularmente, se atribuye a los judíos la peculiaridad de tener la nariz grande.</i>

**3. El texto de Quevedo crea numerosas hipérboles, ya que exagera el tamaño y cualidades de la nariz. Sin embargo, utiliza otros recursos relacionados también con el significado de las palabras, como metáforas, personificaciones y cosificaciones. ¿Podrías poner un ejemplo de cada recurso?**

**Hipérbole:** *Érase un hombre a una nariz pegado / la cual está presente en prácticamente toda la obra, ya que toda la obra es constantemente una exageración de la nariz de Góngora. Ej// érase una nariz superlativa.*

**Metáfora:** *p.e. una alquitara pensativa, un elefante boca arriba. Se trata de metáforas hiperbólicas. (A es B) constantemente, diciendo lo que es la nariz de Góngora, ej// érase una pirámide de egipto, aquí dice que la nariz de Góngora es una pirámide de egipto de lo grande que es.*

**Personificación:** *érase una nariz sayón y escriba, en "érase una alquitara pensativa", las alquitaras no pueden pensar, por lo tanto aquí Quevedo le da características humanas*

**Cosificación:** *un espolón de un galera, érase una pirámide de Egipto*

**Contraste:** *El tamaño de la nariz contrasta con el del cuerpo, que intercambian sus papeles, o hay expresiones que contrastan la religión judía con la cristiana.*

**4. Un neologismo es la creación o invención de una palabra que no existe en la lengua usada como si existiera.**

**¿Encuentras algún neologismo en el poema? ¿Recuerdas algún neologismo de la unidad anterior?**

*El poema de Quevedo está ornamentado con palabras selectas y rebuscadas, inventadas a manera de neologismos. Neologismos: narigado, naricísimo, archinariz (recurso que utiliza también en El Buscón: archipobre y protomiseria).*

**5. Quevedo es un escritor conceptista. El conceptismo es una corriente literaria barroca que juega con el concepto o significado de las palabras, como hemos visto con los ejercicios anteriores. Pero también tiene otros recursos gramaticales, que son aquellos que tienen que ver con la forma de las palabras y las frases. Busca algún ejemplo de los siguientes recursos:**



**Anáfora:** cuando al principio de cada verso (no de todos, solo en algunos) repite la palabra érase.

**Paralelismo:** Versos 9, 10 y 11. Se repite toda la estructura.

**Asíndeton:** en toda la obra, donde solo pone comas para unir versos y frases, casi nunca utiliza nexos.

**6. ¿Conoces estas expresiones en las que aparecen partes del cuerpo? Conecta cada expresión con su significado:**

- |  |  |
|--|--|
| 1 Tener morro, echarle morro al asunto | a) Ocuparse de asuntos que no le corresponden      |
| 2 Tener mucha labia                    | b) No esconderse, asumir culpas o errores          |
| 3 Plantar cara                         | c) Ser terco, difícil de convencer                 |
| 4 Meter las narices                    | d) Hablar mucho                                    |
| 5. Ser duro de mollera                 | e) ser la persona preferida de otra                |
| 6. Ser el ojito derecho de alguien     | f) Saber tratar con tacto y astucia a las personas |
| 7. Tener mano izquierda                | g) Ser atrevido 1g, 2d, 3b, 4a, 5c, 6e, 7f         |

**7. Traduce al español ahora alguna expresión o refrán en placo que conozcas relacionada con partes del cuerpo.**

### 3. Profundización

#### 3.1. COMENTARIO DEL TEMA Y LA MÉTRICA DEL POEMA.

**1. Ahora que ya entiendes el poema, ¿Cuál crees que es su tema?**

*Es una sátira a Góngora, riéndose de la grandeza o tamaño de su nariz*

**2. ¿Crees que es un ejemplo de Recusatio? ¿En qué dos aspectos principalmente se centra en esta crítica?**

*Sí porque hay una crítica ajena, aunque en este caso sea principalmente física. También hay una crítica velada al compararlo con los judíos, porque el autor era antisemita y los judíos vivían en una situación de discriminación y rechazo en la España de la época.*

**3. ¿En qué sentido vemos en este poema representada la banalidad del hombre?**

*El tema es banal porque habla de algo físico como una nariz. Pero también habla de la banalidad del hombre porque hay una discriminación a quienes no comparten la religión del escritor.*

**4. Para terminar vamos a analizar la forma del poema. Para ello contesta las siguientes preguntas que nos permitirán deducir el tipo de estrofa del poema:**

**-Primero mide los versos:** *Son todos versos endecasílabos*

**-Después señala cuantos versos tiene el poema y cómo riman entre ellos:** Tiene catorce versos y su rima es consonante según el siguiente esquema ABBA, ABBA, CDC, CDC.

**-Y para terminar indica que estrofas forman entre sí, y cómo se llama la estrofa general:** Esta formado por dos cuartetos y dos tercetos, que forman un soneto.

**-¿Por qué hablamos de que hay una estrofa o un ritmo estrófico?** Porque sigue una estructura fija y habitual en poesía, es decir una estrofa conocida. Cuando el ritmo se repite pero no sigue ningún esquema previo conocido, hablamos de ritmo o esquema regular, mientras que si va variando y no puede reconocerse ningún esquema fijo hablamos de ritmo irregular. Cuando ni siquiera hablamos de una rima reconocible hablamos de poema libre.

**-¿Recuerdas cómo se llama la estrofa o fragmento se repite de forma idéntica y que era habitual de los villancicos y la poesía popular?**

Estribillo

**-Lo contrario de ritmo estrófico es un poema libre, explica con tus palabras qué significa.**

-Es un poema que no tiene una medida de versos regular ni tampoco una rima, cuando la rima existe pero va variando hablamos de rima o poema irregular.

### 3.2. ACTIVIDAD EXTRA. TALLER LITERARIO DE "A UNA NARIZ".

Imitamos nada más y nada menos que a Quevedo. Escribid vuestros versos siguiendo el modelo e inspirándoos en las imágenes, cada uno con su parte del cuerpo. Vivan las metáforas, las comparaciones y las hipérboles.



Érase un hombre \_\_\_\_\_ pegado

Érase...

Érase...

Érase...

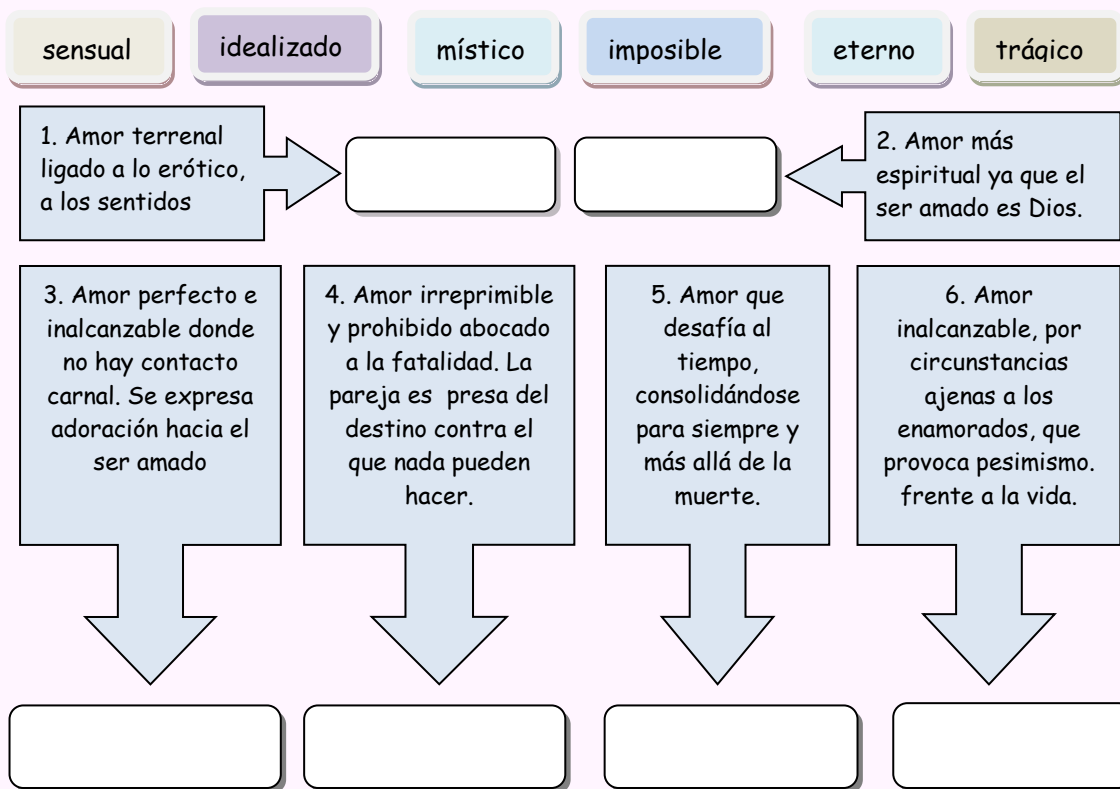
# UNIDAD 3. POEMA AMOR CONSTANTE<sup>4</sup>

## 1. Contextualización y preparación

### 1.1. EL TEMA DEL AMOR Y LOS TÓPICOS LITERARIOS.

El amor es uno de los temas más recurrentes en la literatura de todos los tiempos. Este sentimiento no aparece de forma única, sino que hay distintos tipos de amor.

1. Une cada tipo de amor con su definición:



1: sensual 2: místico 3: idealizado 4: trágico 5: eterno 6: imposible

2. Responde las siguientes cuestiones:

a) ¿Qué ejemplos conoces de estos tipos de amor en la literatura universal?

*Respuesta libre*

b) ¿Qué tipo de amor crees que se da en las siguientes obras?

1. *La Celestina*

*Trágico y Sensual*

2. *Don Quijote de la Mancha*

*Amor idealizado.*

<sup>4</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica elaborada por Juana Verdú López.

Los **tópicos literarios** son una serie de constantes temáticas que se han repetido a lo largo de la Historia de la Literatura y que, en el caso de la occidental provienen, en su mayoría, de la cultura clásica (grecolatina) o de la tradición bíblica.

### 3. Une estos tópicos sobre el amor con su definición:



1. Amor post mortem
2. Amor bonus
3. Furor amoris
4. Ignis amoris
5. Reliaio amoris

Fuente: [http://www.freepik.es/vector-gratis/cupido-cupido-y-el-vector-senorial-material-de-dibujo-de-linea\\_513952.htm](http://www.freepik.es/vector-gratis/cupido-cupido-y-el-vector-senorial-material-de-dibujo-de-linea_513952.htm)

- a) Carácter positivo del amor espiritual. (\_\_\_)
- b) Amor presentado como una servidumbre de la que el hombre debe liberarse. (\_\_\_)
- c) Concepción del amor como una enfermedad que niega todo poder a la razón. (\_\_\_)
- d) Carácter eterno del amor, que perdura después de la muerte física. (\_\_\_)
- e) Concepción del amor como fuego interior. (\_\_\_) a): 2 b): 5 c): 3 d): 1 e): 4

#### 1.2. EL VOCABULARIO DEL POEMA

### 4. Une cada palabra con su definición, si tienes dudas puedes consultar el ejercicio siguiente para ayudarte:

- |              |   |
|--------------|---|
| a) Postrero  | 1. Antiguamente, cualquiera de los líquidos del cuerpo. |
| b) Desatar   | 2. Margen, orilla de un río.                            |
| c) Afán      | 3. Sustancia blanda del interior de algunos huesos.     |
| d) Lisonjero | 4. Soltar lo que está atado                             |
| e) Ribera    | 5. Último en una lista o serie.                         |
| f) Humor     | 6. Agradable o satisfactorio.                           |
| g) Médula    | 7. Empeño, deseo vehemente.                             |

a):5 b): 4 c): 7 d): 6 e): 2 f): 3 g): 3

### 5. Completa estas frases con las palabras anteriores.

1. El hombre moderno, en su .....de progreso, suele llevar una vida llena de estrés.
2. El niño se dirigió a sus padres en tono .....para que le dejaran ir al concierto.
3. El menú .....del reo condenado a muerte fue hamburguesa y patatas fritas.
4. A causa del accidente se dañó la .....espinal, y ahora tiene que ir en silla de ruedas.
5. Hizo un nudo tan fuerte que fue imposible ..... las cuerdas y hubo que cortarlas.
6. Tras la lluvia, las ..... del Guadalquivir quedaron cubiertas de cañas.

1: afán 2: lisonjero 3: postrero 4: médula 5: desatar 6: riberas

## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

### 2.1. LECTURA DEL POEMA

Francisco de Quevedo, El Parnaso español, “Amor constante más allá de la muerte”

Cerrar podrá mis ojos la **postrera**  
Sombra que me llevare el blanco día,  
Y podrá **desatar** esta alma mía  
Hora, a su afán ansioso **lisonjera**;

Mas no de esotra parte en la **ribera**  
Dejará la memoria, en donde ardía:  
Nadar sabe mi llama el agua fría,  
Y perder el respeto a ley severa.

Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,  
Venas, que **humor** a tanto fuego han dado,  
**Médulas**, que han gloriosamente ardido,

Su cuerpo dejará, no su cuidado;  
Serán ceniza, mas tendrá sentido;  
Polvo serán, mas polvo enamorado.



Banco de imágenes libre del Intef / Autor:  
Esther Diana García

### 2.2. ACERCAMIENTO A LAS FIGURAS Y EL TEMA POR PARTES

#### PRIMER CUARTETO

1. ¿A qué sustantivo acompaña el adjetivo “lisonjera”? *hora*

El **hipérbaton** es un recurso literario que consiste en alterar el orden lógico de los elementos de la oración.

2. Estos versos forman un hipérbaton. Reescribe el cuarteto siguiendo el orden lógico.

*La postrera sombra que se llevare el blanco día podrá cerrar mis ojos y hora lisonjera podrá desatar esta almamía a su afán ansioso*

3. “Postrera sombra” y “blanco día” son metáforas de:

- a) Oscuridad y luz
- b) Noche y día
- c) Muerte y vida X

4. ¿Cuál es el tema de este primer cuarteto?

- a) La muerte cierra los ojos del poeta
- b) La hora de la muerte es agradable
- c) La muerte separa el alma del cuerpo X

## SEGUNDO CUARTETO

Las **referencias mitológicas** son una constante en la poesía barroca. Quevedo hace referencia al **Leteo**, que en la mitología griega era el río que cruzaban las almas de los muertos. En este viaje las almas debían olvidar todos los sentimientos y vivencias que tuvieron lugar mientras habían permanecido unidas al cuerpo.

**1. Busca en estos versos las referencias al río Leteo:**

*esotra parte en la ribera/ agua fría.*

**2. ¿A qué se refiere el poeta cuando habla de “ley severa”?**

*Se refiere a la ley que obliga a las almas a dejar sus recuerdos de la vida corporal en la orilla antes de cruzar*

*a la otra vida. También ley severa se puede entender como metáfora de la muerte que no perdona a nadie.*

**3. El yo poético menciona “mi llama”, ¿de qué está hablando realmente?**

*Al amor*

**4. ¿Con qué tópico literario asocias esta expresión?**

*El tópico del ignis amoris*

**5. ¿Qué trata de decirnos el poeta en estos versos?**

*Que la pasión amorosa que ha sentido en vida ha sido tan fuerte que acompañará al alma en su viaje a la otra*

*vida. El alma no olvidará el amor que ha experimentado.*

## DOS TERCETOS

**1. En primer verso del primer terceto se hace mención a un Dios. ¿De qué Dios se trata? Razona tu respuesta.**

a) Apolo    b) Dionisos    c) Eros    d) Eolo *Eros, porque es el dios del amor*

**2. Fíjate en los verbos del segundo terceto. ¿Cuáles son los sujetos de estos verbos?**

- Dejará: *Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido*
- Serán: *venas, que humor a tanto fuego han dado*
- Serán : *médulas, que han gloriosamente ardido*

**3. Resume el contenido de los dos tercetos.**

*La pasión amorosa es tan fuerte que permanecerá en los restos físicos del cuerpo después de la muerte. La*

*materia se convertirá en polvo pero este seguirá conservando el recuerdo del amor vivido*

**4. Y ahora vamos a ver recopilar lo que hemos hecho señalado cuál es la estructura interna del poema. Es decir, ¿en cuántas partes podemos dividir el poema según las ideas que aparecen y cuál es cada una de esas?**

El poema puede dividirse en tres partes:

- 1ª parte (versos 1 a 4): *Cerrar...lisonjera* (la muerte separará el alma del cuerpo)
- 2ª parte (versos 5 a 8): *mas no...ley severa* (lo que no impedirá que olvide su existencia terrena)
- 3ª parte (versos 9 a 14): *Alma...enamorado* (esta unión es indisoluble)

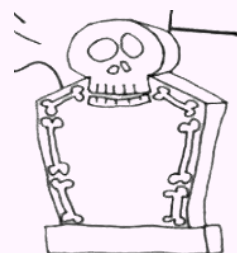
En el poema aparecen dos campos semánticos claramente definidos: **cuerpo y muerte**.

### 1. Busca en el texto las palabras relacionadas con el cuerpo y la muerte:

**Cuerpo humano:** ojos, alma, venas, médulas, cuerpo.

**Muerte:** cerrar, postrera sombra, desatar, esotra parte, ley severa, agua fría, ceniza, polvo.

*Os parece que el tema es fácil de ver o difícil ¿por qué?. Muy complicado por el juego conceptista.*



**De qué trata el poema:** El poema trata de que la muerte llegará inevitablemente y separará el alma del cuerpo; pero que su pasión amorosa es tan fuerte que pervivirá después tanto en el alma como en los restos de su cuerpo.

**Cuál crees que es por tanto el tema:** El amor eterno, que es capaz de sobreponerse a la muerte tanto en el alma como en el cuerpo.

## 3. Profundización

### 3.1. RECURSOS LITERARIOS

**1. Vamos a recopilar algunos de los recursos que Quevedo usa para complicar su poema como máximo representante del Conceptismo, que como recordarás tiene que ver con la complicación del concepto:**

**-Metáforas:** *Postrera sombra; blanco día; hora lisonjera; ley severa. La del verso 7 (nadar sabe mi llama la agua fría) que ya explicamos en su momento. Es uno de los versos en donde más se nota el conceptismo de Quevedo (el poder expresar con pocos términos una idea compleja): su pasión amorosa, su alma enamorada (mi llama) sabrá sobrevivir al olvido de la muerte (agua fría).*

**-Metonimias:** *Las referencias a las partes del cuerpo “venas” y “medulas” se refieren en realidad a todo su cuerpo que es lo que se convertirá en “polvo” y “cenizas”.*

**-Antítesis:** *Postrera sombra/ blanco día. La del verso 4 (hora a su afán ansioso lisonjera). Aunque a primera vista no lo parezca, cuando llega el momento de interpretar este último verso del primer cuarteto, descubrimos que hora se refiere a la hora de la muerte, con lo cual la antítesis se clarifica:*

*-la hora de la muerte, ya lo dijimos, debería ser pesadosa y triste;*

*-en cambio el poeta la desea y es feliz por ello, calificando a ese momento de fenecer por afán ansioso, palabras positivas que expresan deseo vehemente.*

**-Paradojas.** Fíjate en los siguientes esquemas y trata de explicar con tus palabras la paradoja que se produce:

A

\_\_\_\_\_

su cuerpo dejará, (pero) no su cuidado;

a

B

\_\_\_\_\_

(y) serán ceniza, mas (pero) tendrá sentido;

b

C

\_\_\_\_\_

(y) polvo serán, mas (pero) polvo enamorado.

c

*Polvo será, mas polvo enamorado.*  
 Pueden verse en los últimos versos del soneto; son tres oraciones complejas coordinadas copulativas (A, B, C) que, a su vez, contienen cada una de ellas una coordinada adversativa (a, b, c):  
 La teoría nos dice que cuando existen dos proposiciones coordinadas adversativas una corrige, restringe o se opone a lo que se dice en la otra (por

*ejemplo: coge una manzana o una pera). Es este último caso, el de oposición, el que utiliza Quevedo para definir ese triunfo del amor sobre la muerte.*

**Como ya habrás comprobado el lenguaje de este poema es muy complicado, no solo por la complejidad de los conceptos sino también de la estructura gramatical. Busca algunos ejemplos de:**

**-Hipérbatos:** Aunque parezca el recurso expresivo más utilizado por nuestro poeta en este soneto en realidad sólo en cinco ocasiones lo hace de forma completa y estas son las veces que quiere tratar de expresar la venida de la muerte (verso 1) y los sentimientos de su alma ante ella (versos 4 y 7), y cuando quiere explicar la sensación que provoca el amor en su cuerpo enamorado (versos 9 y 10). Son ambas unas experiencias tan difíciles de explicar que necesita del hipérbaton para hacerlo.

**-Encabalgamiento:** El de los versos 1 y 2 (Cerrar podrá mis ojos la postrera / sombra); de esta manera Quevedo introduce el tema de manera sencilla y eficaz, a pesar de la abundancia del sonido r la frase fluye suavemente, como correspondería a un momento tan íntimo como es el de la muerte de una persona.

### 3.2. REPASO DE CONCEPTOS COMPLEJOS Y CON DOBLES SENTIDOS

**1ª parte:** (versos 1 a 4):

**-postrera sombra:** es la muerte que llegará inevitablemente a cercenar la vida del poeta (cerrar podrá mis ojos); esa inevitabilidad viene expresada por el futuro imperfecto de indicativo (podrá), que expresa acción hipotética, una acción que, ciertamente, ha de llegar.

**-blanco día:** blanco se opone a sombra, de la misma manera que la vida se opone a la muerte, y blanco día significa la vida del poeta. Pero esa vida le resulta abrumadora. ¿Cómo expresa ese sentimiento Quevedo? Mediante la utilización del futuro imperfecto de subjuntivo, que también indica una acción hipotética pero con un matiz de deseo.

**Quevedo sabe que llegará la muerte y él mismo desea que ocurra por no conseguir el amor que siente, por eso será una hora agradable, y esa muerte separará alma y cuerpo.**

**2ª parte.** (versos 5 a 8):

**-de esotra parte en la ribera:** se refiere al río Leteo, el río que debían cruzar las almas de los muertos ayudados por el barquero Caronte; viaje en el que olvidaban todo lo ocurrido y sentido mientras habían permanecido unidas al cuerpo;

**-mas no (...) dejará la memoria:** pero el alma no quiere olvidar la pasión amorosa (ardía) que sentía cuando estaba unida al cuerpo, que es a la vez receptora y objeto de la pasión.



*-Nadar sabe mi llama el agua fría: su alma enamorada (mi llama) posee los conocimientos precisos (sabe) para no verse obligada a olvidar lo vivido y sentido al cruzar el río Leteo (la agua fría), representación de la muerte. Y no sólo eso, sino que también conoce cómo regresar del mundo de los muertos, prohibición (ley severa) que su alma enamorada ignora (perder el respeto).*

**Así que, cuando el alma cruce de orilla a orilla él no olvidará su pasión amorosa porque será capaz de cruzar hasta el otro lado.**

**3ª parte:** (versos 9 a 14):

*Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido: es el dios del Amor; es decir, Eros.*

*Venas, que humor (sangre) a tanto fuego han dado, /Médulas, que han gloriosamente ardido: son partes del cuerpo que se han quemado en la pasión amorosa.*

**Quiere que llegue la muerte porque durante su vida el alma ha sido prisionera del dios del Amor (todo un dios), y el cuerpo (venas, humor) se han quemado por el fuego de la pasión amorosa, ha hecho hervir su sangre, y se ha consumido (ardido) por esta pasión. De modo que aunque muera el alma no podrá olvidar el sentimiento amoroso que, gracias al cuerpo, pudo sentir. Las venas, la sangre, la carne se desintegrarán (ceniza, polvo) pero, a pesar de ello, permanecerá el sentimiento de esa unión indisoluble, amorosa, entre alma y cuerpo y de los sentimientos experimentados por este último (polvo enamorado).**

### 3.3. LOCALIZACIÓN

**Con la información que tienes en este poema y la teoría que estudiaste en el tema anterior redacta un párrafo localizando el poema desde el punto de vista de la época del autor, su estilo o corriente y el tema que trata.**

*- Este es uno de los muchos sonetos amorosos que escribió Quevedo, poeta del Barroco, perteneciente a la escuela conceptista; en general, los poemas amorosos de Quevedo no están dedicados a una mujer en particular sino, más bien, a la pasión amorosa. Amor y muerte son dos temas que el poeta une constantemente en su obra, en donde siempre triunfa el primero sobre la segunda. También escribió Quevedo poemas filosóficos, religiosos, morales, metafísicos, burlescos y satíricos.*



### 3.4. MÉTRICA Y RIMA (ESTRUCTURA EXTERNA)

**Ahora vamos a analizar la forma del poema. Para ello contesta las siguientes preguntas que nos permitirán deducir el tipo de estrofa del poema:**

**-Primero mide los versos:** *Son todos versos endecasílabos*

**-Después señala cuantos versos tiene el poema y cómo riman entre ellos:** *Tiene catorce versos y su rima es consonante según el siguiente esquema ABBA, ABBA, CDC, DCD.*

**-Y para terminar indica que estrofas forman entre sí, y cómo se llama la estrofa que forman todos ellos:**

*El poema está formado por dos cuartetos y dos tercetos. Es un soneto (dos cuartetos y dos tercetos) de versos endecasílabos, cuya estructura versal es ABBA ABBA CDC DCD, con rima consonante.*

## UNIDAD 4. MIENTRAS POR COMPETIR<sup>5</sup>

### 1. Contextualización y preparación

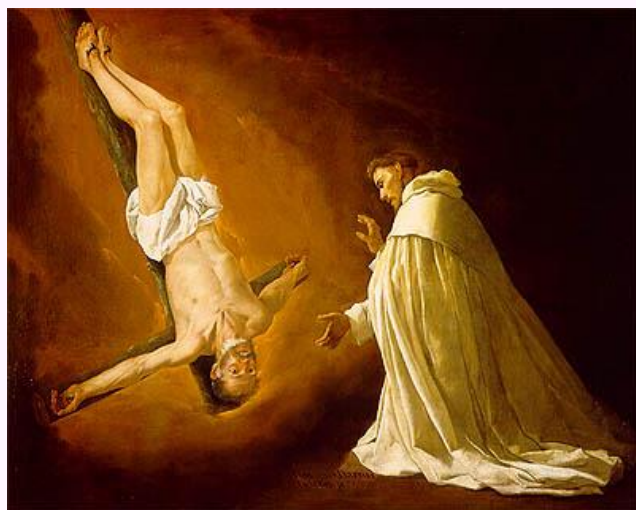
#### 1.1. REPASO DE LA TEORÍA.

Como ya hemos visto, el Barroco es una época de contrastes (de luces y sombras, riqueza y miseria, belleza y fealdad, lo humano y terrenal frente a lo divino y espiritual...), y esto se refleja en distintas disciplinas artísticas.

1. Para empezar vamos a tratar de ver algunos de esos contrastes en pinturas de la época. Nos dividimos en grupos y cada uno se centra en una obra para explicar al resto de compañeros qué tipos de contrastes aparecen en esta.



*Niños comiendo uvas y melón. 1645, Esteban Murillo / Los borrachos, 1628, Diego de Velázquez*



*Las meninas, 1628, Diego de Velázquez / Aparición de San Pedro, 1629, Francisco de Zurbarán*

<sup>5</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica elaborada por Alfonso Álvarez Marcos.

Este contraste también se da en literatura, porque en la lírica barroca tenemos dos tendencias enfrentadas, el conceptismo, que ya hemos trabajado, y el culteranismo.

Si recuerdas, el **conceptismo** da más importancia **al contenido** –al concepto–, de ahí el nombre. Esto no significa que Francisco de Quevedo descuide la forma (sus sonetos de amor son bellísimos, por ejemplo) sino que, para él, la belleza del poema está, además de en lo que dice, en el **desafío mental que supone**; le gusta jugar con las palabras, decir muchas cosas en pocas palabras, hacer que el lector piense y descubra la conexión que hace el poeta entre lo que dice y cómo lo dice. Por eso, las metáforas conceptistas no buscan tanto embellecer el texto sino hacer pensar para poder entender el texto (así, la metáfora lumbre por pecado, ya que “lumbre” es fuego, y el pecado hace pensar en el infierno... y en el fuego del infierno). Y, por eso mismo también, otros recursos como la **elipsis, exageraciones, los juegos de palabras, las antítesis continuas... Recursos principalmente de tipo semántico.**

Frente a esto, el culteranismo es una estética donde importa mucho más la forma que el contenido: para estos autores, con Luis de Góngora a la cabeza (por eso también se conoce a esta tendencia como gongorismo), el poema es más hermoso cuanto más complicado es, de ahí la enorme cantidad de recursos estilísticos como el **hipérbaton, epítetos**, la metáfora que busca la belleza pura, los **cultismos**, las **palabras parónimas** (nube-nave, por ejemplo...). En fin, se trata de crear belleza, todo un mundo de sentidos, a través de la palabra. **Recursos principalmente de tipo gramatical.**

Muy resumido: los problemas de comprensión de un texto **conceptista se deben más bien a la dificultad del contenido**, mientras que los **problemas que tenemos ante un texto culteranista suele estar en la forma.**

#### CULTERANISMO Y CONCEPTISMO

**2. Para repasar las características de las dos corrientes estéticas más importantes del Barroco coloca el número de cada frase en la columna del *conceptismo* o *culteranismo*.**

1. Da más importancia al fondo que a la forma
2. Juego de pensamientos y asociaciones de palabras como prueba de agudeza.
3. Vocabulario muy ornamental, con empleo de formas cultas del lenguaje: hipérbaton, imágenes y metáforas, neologismos, alusiones mitológicas...
4. Francisco de Quevedo
5. Busca crear un mundo de belleza absoluta con valores sensoriales: búsqueda de lo nuevo y extraordinario para excitar la sensibilidad.
6. Se expresa también en la prosa.
7. Ejemplo: *Vacío melancólico de este bostezo de la tierra*
8. Centrado en la forma.
9. Se expresa en la poesía.
10. Búsqueda de lo nuevo y extraordinario para excitar la inteligencia y provocar la admiración.
11. Luis de Góngora
12. Opera especialmente sobre el pensamiento, para lo cual se sirve de ingeniosas antítesis, paradojas, doble sentido, asociaciones ingeniosas de ideas o palabras
13. Ejemplo: Lo bueno, si breve, dos veces bueno

	CONCEPTISMO	CULTERANISMO
Fondo/forma	1	8
Recursos literarios	2, 12	3
Finalidad	10	5
Géneros	6	9
Ejemplo	13	7
Autor	4	11

### 1.2. LOS CANONES DE BELLEZA.

Como ves, el Barroco tiene otros elementos significativos, que proceden directamente de la estética del Renacimiento, como son las referencias a la mitología clásica y la vigencia del **canon de belleza femenino**. Vamos a repasar este último.

Ya el Arcipreste de Hita describió a una **mujer ideal**, y más tarde, en el Renacimiento, Garcilaso desarrolló esta descripción con una serie de metáforas y cualidades que estuvieron totalmente vigentes en la literatura española hasta el Romanticismo, y aún hoy perviven en la conciencia literaria. Por supuesto, en el Barroco también se dio este canon de belleza. Si recuerdas, la belleza de una mujer solía ser descrita siguiendo un **orden descendente** (de arriba abajo). Echa un vistazo a la Madonna y a la Venus de Boticelli y trata de describirla usando para ello alguna **metáfora**:

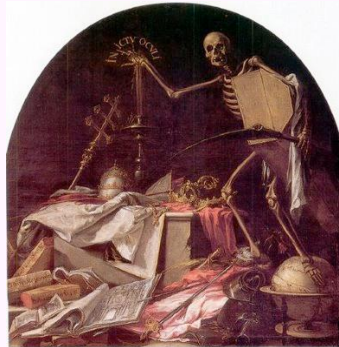
**Describe las siguientes partes:**

- El pelo:
- La frente:
- La piel:
- Las cejas
- Las pestañas:
- Los ojos:
- La nariz:
- Los labios:
- El cuello:



Seguimos con nuestro repaso al Barroco. Y tenemos que hablar de los temas que aparecen en las obras barrocas. Además de los temas literarios anteriores (el carpe diem o el locus amoenus, por ejemplo), en el barroco vamos a encontrar temas más propios de esa época, como el tópico del **tempus fugit** o **paso inexorable del tiempo** y la **brevidad de la vida**, los **sueños**, el **pesimismo** y el **desengaño**, lo **religioso**, la **mitología**, el **amor**...

### 3. Intenta relacionar las imágenes siguientes con estos temas que estamos viendo:



## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

### 2.2. LECTURA DEL TEXTO Y ACTIVIDADES UNIDAD DIDÁCTICA.

Luis de Góngora, Soneto

Mientras por competir con tu cabello,  
oro bruñado<sup>1</sup> al sol relumbra en vano;  
mientras con menosprecio en medio el llano  
mira tu blanca frente el lilio<sup>2</sup> bello;

mientras a cada labio, por cogello.  
siguen más ojos que al clavel temprano;  
y mientras triunfa con desdén lozano  
del luciente cristal tu gentil cuello:

goza cuello, cabello, labio y frente,  
antes que lo que fue en tu edad dorada  
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o viola troncada<sup>3</sup>  
se vuelva, mas tú y ello juntamente  
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

1. Dar brillo
2. Lirio
3. Violeta rota

## 2.2. ANÁLISIS EXTERNO.

## 1. Vamos a analizar la estrofa.

- **¿Cuántos versos componen esta estrofa? ¿cómo están distribuidos? ¿Cómo se llama la estrofa?**

14, *La estructura externa consta de cuatro estrofas: dos cuartetos y dos tercetos. Es un soneto.*

- **¿Cuántas sílabas mide cada verso? ¿cómo se llama este tipo de verso?**

11, *endecasílabos*

- **Indica la estructura de la rima, quién rima con quién. ¿rima consonante o asonante?**

*El poema consta de catorce versos endecasílabos con rima consonante, cuyo esquema métrico es 11A 1B 11B 11A- 11A 11B 11B 11A- 11C 11D 11C- 11D 11C 11D.*

- **Completa la frase:**

Estamos ante una estrofa de ..... versos ..... , distribuidos en dos ..... y dos ..... , que riman en ..... el primero con el ..... y el segundo con el ..... , con los tercetos encadenados, a esta estrofa se le conoce como ..... . Que es la estrofa más característica de la poesía culta española.

## 2.3. VOCABULARIO.

Y ahora veamos si has comprendido el texto. El vocabulario es un poco difícil, recuerda que el culteranismo se caracteriza por los **cultismos**, esto es, palabras que apenas cambian del latín. En cualquier caso, a los autores barrocos les encantaba el lenguaje elevado.

## 2. Con ayuda del diccionario, intenta relacionar los conceptos con sus definiciones:

- |                |  |
|----------------|--|
| 1. bruñido     | a. cambiar   |
| 2. clavel      | b. inútilmente                                       |
| 3. cogello     | c. forma arcaica de "violeta"                        |
| 4. desdén      | d. poco aprecio, estimación baja                     |
| 5. En vano     | e. Tan pulido que puede reflejar una imagen          |
| 6. gentil      | f. de aspecto joven, fresco                          |
| 7. lilio       | g. brillar   |
| 8. lozano      | h. forma arcaica de "cogerlo"                        |
| 9. menosprecio | i. forma arcaica del lirio, una flor de color blanco |
| 10. relumbrar  | j. flor de diversos colores, normalmente rojo        |
| 11. trocar     | k. de aspecto noble y delicado                       |
| 12. viola      | l. gesto de poco aprecio, de desinterés              |

1e, 2j, 3h, 4l, 5b, 6k, 7i, 8f, 9d, 10g, 11a, 12c

Ahora que ya conoces el vocabulario, vuelve a leer el texto y contesta estas preguntas:

3. **¿Hay más adjetivos o verbos? ¿Por qué crees que pasa?**

Como ves, el vocabulario se divide básicamente en dos campos semánticos: partes del cuerpo humano (y su descripción) y elementos de la naturaleza (también con su descripción).

**4. Divide el léxico en estos dos grupos, y si puedes intenta relacionar cada palabra de un grupo con otra del segundo. ¿Ves la conexión, la relación entre ellos, lo que los une?**

**5. Las dos primeras estrofas describe a una persona. ¿Cómo es esta descripción?**

*En los dos cuartetos se presenta la exaltación de la belleza de la mujer. Es la descripción de la Donna Angelicata.*

**6. Las dos últimas estrofas dicen algo a esta persona, le aconsejan algo. ¿Explica qué?**

*El carpe diem aparece al final, los tercetos que contienen una exhortación: goza de la juventud mientras dura.*

**7. Como ya hemos entendido el texto, vamos a intentar analizarlo con un poco más de profundidad: ¿Cuál es el tema principal del texto? ¿Hay algún tema secundario?**

*El soneto presenta dos temas: por un lado el de la descripción de la belleza femenina al estilo clásico, pues aparece el estereotipo renacentista de mujer rubia con piel blanca. Por otro, aparece el tema del carpe diem, ya que el autor invita a la mujer a disfrutar de la juventud antes de que llegue la vejez ("goza cuello, cabello, labio y frente).*

### 3. Profundización

#### 3.1. RECURSOS LITERARIOS.

**1. Localiza los siguientes recursos estilísticos e intenta explicar el sentido que te deja a ti como lector. Sigue el siguiente ejemplo:**

En los versos 11 y 14 tenemos dos enumeraciones; la del verso 11 nos transmite una impresión positiva, porque nos habla de cuatro elementos de la belleza de esa mujer; pero el verso 14 nos enumera otros cuatro elementos, esta vez negativos, pues nos transmiten la idea de la muerte ¿lo ves?. Tenemos entonces **una antítesis entre estas dos enumeraciones que da mucha fuerza al texto**. Un contraste típico del barroco, como hemos visto.

Si lo has entendido, intenta tú ahora explicar el valor de los siguientes recursos.

**-Epítetos:** *Resulta característico el uso de la adjetivación ornamental con la finalidad de crear sensación de belleza. Casi todos los sustantivos del texto están acompañados por epítetos; oro bruñido, lilio bello, desdén lozano..*

<b>-Metáforas:</b>	<b>Referente</b>	<b>Metáfora 1</b>	<b>Metáfora 2</b>
	Cabello	oro	plata
	frente	lilio	viola
	labio	clavel	
	cuello	crystal	
	Tú		tierra, humo, polvo, sombra, nada

*Lo más llamativo es la presencia de metáforas en correlación, es decir, adjudicar a un término real dos series diseminadas a lo largo del poema y recopilados al final del mismo.*

**2. El hipérbaton es quizá uno de los recursos que más problemas nos da para comprender un texto, porque lo complica bastante. ¿Puedes reescribir el soneto utilizando tus propias palabras y utilizando el esquema normal del español (sujeto+verbo+predicado)? Verás que el texto que consigas pierde mucha “fuerza expresiva”, pero gana en claridad y facilidad. Es una de las diferencias entre el lenguaje literario y el habla normal.**

*Hipérbaton o desorden de los elementos de la oración en los versos 2, 3, 4, 5/6, 7/8, 12/13.*

**3. Encuentra también los siguientes recursos y explícalos.**

**Personificaciones:** *al adjudicar cualidades humanas a lo inanimado: "mira tu blanca frente..."; "siguen más ojos..."; "desdén lozano", "goza cuello, cabello, labio y frente".*

**Hipérbole:** *"oro bruñido al sol relumbra en vano",*

**Contrastes o paradoja:** *Lo más bello se vuelve feo con el tiempo. La grandeza y, al mismo tiempo, la fragilidad de la belleza.*

**Asíndetos:** *"oro, lilio, clavel, cristal luciente" y "en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada". En ambos falta la conjunción copulativa.*

**Cultismos:** *"lilio" y "viola".*

**Aliteración:**

**Parónimos:** *Llano / vano. Palabras muy parecidas pero con significados muy distintos.*

**4. ¿Crees que este fragmento es un buen ejemplo del culteranismo? Justifica tu respuesta en relación con los recursos y el lenguaje utilizado.**

*Los versos se caracterizan por su gran dificultad estética. Este movimiento literario intensifica los elementos sensoriales preocupado por la artificiosidad formal a través de la metáfora, la adjetivación, el hipérbaton forzado o los efectos rítmicos y musicales del lenguaje.*



**5. Ahora relaciona el poema también con los temas del barroco que hemos visto al comienzo del tema:**



**6. Actividad extra. Un poco de hipertexto... ¿Recuerdas a Garcilaso, poeta renacentista? Escribió un famosísimo soneto que luego inspiraría al propio Góngora, hasta el punto que parecen casi idénticos en la forma y en el contenido; sin embargo, cada uno expresa ideas ligeramente distintas. Intenta encontrar esas diferencias:**

En tanto que de rosa y azucena  
se muestra la color en vuestro gesto,  
y que vuestro mirar ardiente, honesto  
enciende el corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena  
del oro se escogió, con vuelo presto,  
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,  
el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera  
el dulce fruto, antes que el tiempo airado  
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,  
todo lo mudará la edad ligera,  
por no hacer mudanza en su costumbre.

**Como ves, el tema es el mismo (carpe diem, que el tiempo pasa rápidamente) y la descripción del canon de belleza tiene prácticamente el mismo tratamiento; sin embargo, hay diferencias sutiles. Explícalas con tus propias palabras.**

**a) Optimismo / pesimismo:** *Garcilaso viene a decir goza de tu belleza, porque envejecerás. En cambio, Góngora es mucho más pesimista: goza, que te espera la muerte.*

**b) Belleza espiritual y física:** *A Garcilaso le interesa tanto la belleza física de la mujer como su belleza espiritual o "interior", por así decir. Mientras, por su parte, a Góngora sólo le interesa su aspecto físico. Sólo el pronombre tú del verso 13 hace alguna referencia a algo más que no sea la belleza física.*

**c) Amor ideal / carnal.** *En el poema de Góngora el amor es más carnal. "Goza"*

**c) Explica las principales diferencias en relación con la época.** *Una vez analizado el texto se puede afirmar que si bien es heredero del Renacimiento en gran medida, tanto por la elección de la estrofa como los temas y la forma de presentarlos (el soneto es casi un calco de "En tanto que de rosa y azucena" de Garcilaso) ya presenta numerosos elementos barrocos, como la acumulación de recursos efectistas, el uso de la hipérbole y el cultismo y algunas metáforas de difícil interpretación.*

## UNIDAD 5. DESCRIPCIÓN DEL AMOR<sup>6</sup>

### 1. Contextualización y preparación

#### 1.1. LOS TÓPICOS DEL AMOR

1. Fíjate en la cantidad de palabras que aparecen en el poema asociados al amor. Une los términos que aparecen en el poema con su sinónimo correspondiente.

- |               |                           |
|---------------|---------------------------|
| 1. desmayarse | a) tolerante              |
| 2. atreverse  | b) cariñoso               |
| 3. áspero     | c) antipático             |
| 4. tierno     | d) arriesgarse            |
| 5. liberal    | e) perder el conocimiento |
| 6. mortal     | f) enérgico, dinámico     |
| 7. vivo       | g) que va a morir         |
| 8. animoso    | h) optimista, ilusionado  |
| 9. altivo     | i) agraviado, herido      |
| 10. fugitivo  | j) desconfiado, suspicaz  |
| 11. ofendido  | k) orgulloso, arrogante   |
| 12. receloso  | l) huidizo,               |

5a, 2d, 4b, 3c, 6g, 7f, 8h, 9k, 10l, 11i, 12j

- |             |                             |
|-------------|-----------------------------|
| 1. furioso  | a) animado a hacer algo     |
| 2. alentado | b) muerto                   |
| 3. alegre   | c) enfadado                 |
| 4. humilde  | d) líquido mortal           |
| 5. valiente | e) sin valor                |
| 6. difunto  | f) agradable al tacto       |
| 7. traidor  | g) contento                 |
| 8. cobarde  | h) sin grandes pretensiones |
| 9. triste   | i) que no tiene miedo       |
| 10. enojado | j) que miente               |
| 11. suave   | k) disgustado               |
| 12. veneno  | l) sin alegría              |

1c, 2a, 3g, 4h, 5i, 6b, 7j, 8e, 9l, 10k, 11f, 12d

2. Separa ahora todas las palabras de las columnas de la izquierda según consideren que reflejan síntomas positivos o negativos:

<b>SÍNTOMAS POSITIVOS</b>	<i>Aterverse, tierno, liberal, alentado, vivo, leal, animoso, alegre, humilde, valiente, satisfecho, suave</i>
<b>SÍNTOMAS NEGATIVOS</b>	<i>Desmayarse, estar furioso, áspero, esquivo, mortal, difunto, traidor, cobarde, triste, altivo, enojado, fugitivo, ofendido, receloso, veneno</i>

<sup>6</sup> Esta unidad ha sido preparado a partir de la unidad didáctica elaborada por Noemí Lavín González.

**3. Además de estos adjetivos también aparecen muchas expresiones referidas al amor. Discute con tu compañero e intenta explicar qué crees que significan estas:**

1) *no hallar fuera del bien centro y reposo* → *Intranquilidad*

*No encontrar, aparte de la persona de la que te has enamorado, nada que atraiga tu atención o interés, que te proporcione descanso, sosiego, calma...*

2) *huir el rostro al claro desengaño* → *Estar “ciego”, tener el juicio nublado*

*No querer ver/aceptar/ admitir algo evidente para todos los demás: que aquello que pensabas que era tan bueno (una cosa o una persona) en realidad no lo es*

3) *beber veneno por licor suave* → *sufrimiento voluntario*

*Aceptar/soportar (por voluntad propia) situaciones malas o que no te gustan como si fueran buenas o agradables.*

4) *olvidar el provecho, amar el daño* → *cambio de personalidad o de conducta*

*Pasar por alto/obviar aquello que es bueno o beneficioso para ti y apegarse a aquello (una situación, un hecho, una persona...) que en realidad te hace daño o te perjudica.*

5) *creer que un cielo en un infierno cabe* → *engañarse a sí mismo, volverse crédulo,*

*inocente... Pensar o convencerse a sí mismo de que la felicidad es posible en una situación en la que se sufre.*

6) *dar la vida y el alma un desengaño* → *todo resulta ser una decepción. Darlo todo por algo o alguien que al final es mentira, que resulta no ser tan bueno como creías.*

**4. Ahora completa adecuadamente las siguientes frases señalando si la frase crees que va en positivo o negativo y poniendo el verbo en la forma correcta :**

**“Cuando estás enamorado...**

*... sí / no hallas (hallar) fuera del bien centro y reposo”*

*... sí / no huyes (huir) el rostro al claro desengaño”*

*... sí / no bebes (beber) veneno por licor süave”*

*... sí / no olvidas (olvidar) el provecho, amas (amar) el daño”*

*... sí / no crees (creer) que un cielo en un infierno cabe”*

*... sí / no das (dar) la vida y el alma a un desengaño”*

**5. Según estas expresiones ¿Cómo crees que se describe el amor en el poema?**

*Lo describe por medio de los síntomas que experimenta el enamorado: una mezcla de sentimientos contradictorios, conducta ilógica... y todo ello como algo inevitable.*

Como hemos visto en los temas anteriores el amor es uno de los temas más importantes para el ser humano, en la literatura podemos encontrar muchos tópicos referidos a éste.

En esta ocasión vas a aprender uno que aparece en el poema:

#### **SIGNUM o FUROR AMORIS**

El amor es considerado una enfermedad y, como tal, produce señales de que la persona está enamorada: los cambios de humor y de conducta, la intranquilidad, el insomnio, el mal color de cara...

#### **AMOR MIXTUS**

Carácter complejo del amor físico y espiritual, que es una mezcla de cualidades positivas y negativas cuando el amor incluye los dos conjuntamente.

### 1.2. ¿QUIÉN FUE LOPE DE VEGA?

Lope de Vega fue un hombre con una vida amorosa muy **intensa**: tuvo 2 esposas y al menos 6 amantes y 14 hijos. De ahí que el amor fuera también tan importante en su poesía.

No es un poeta fácil de clasificar, pero su poesía tenía un **estilo más claro** que el conceptista y culterano. Tuvo dos corrientes, una **poesía popular**, integrada por romances, redondillas y cancioncillas inspiradas en la lírica tradicional, y una **poesía culta**, con temas propios del barroco y donde se vale de estrofas de origen italiano y temas habituales de la tradición renacentista y barroca: **el amor, el paso del tiempo, el desengaño y la religión.**

## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

### 2.1. AUDICIÓN Y LECTURA DEL TEXTO COMPLETANDO PALABRAS

Lope de Vega, Soneto CXXVI

*Desmayarse, atreverse, estar furioso,  
áspero, tierno, liberal, esquivo<sup>1</sup>,  
alentado, mortal, difunto<sup>2</sup>, vivo,  
leal, traidor, cobarde y animoso;  
no hallar fuera del bien centro y reposo,  
mostrarse alegre, triste, humilde, activo,  
enojado, valiente, fugitivo,  
satisfecho, ofendido, receloso;  
huir el rostro al claro desengaño,  
beber veneno por licor suave,  
olvidar el provecho<sup>3</sup>, amar el daño;  
creer que un cielo en un infierno cabe,  
dar la vida y el alma a un desengaño;  
esto es amor: quien lo probó lo sabe*

1. Huidizo
2. Muerto
3. Beneficio
4. Decepción

### 2.2. ESTRUCTURA EXTERNA E INTERNA

**1. Completa el párrafo:** El poema es *un soneto compuesto por dos cuartetos y dos tercetos de versos endecasílabos* y rima *consonante* el esquema es: *ABBA ABBA CDC DCD*

**2. ¿Qué título le pondrías a este soneto?**

*(Respuesta semilibre) Descripción del amor*

**3. Divide el poema según la estructura interna, es decir, las ideas que aparecen.**

*Podemos dividir el poema en dos partes. Una sería el último verso y que sería la idea principal o la conclusión, y otro que ocupa prácticamente todo el poema y que son los argumentos.*

**4. ¿Cuál es en tu opinión la parte más importante del poema?** *La parte más importante del poema es el último verso porque nos desvela el tema, aquello de lo que ha estado hablando todo el tiempo: qué es el amor. Todo lo anterior serían, los argumentos o ejemplos que apoyan esa idea.*

**5. ¿Puedes subdividir a su vez la parte más larga en otras partes?**

Podemos dividir la primera parte en en **dos apartados**:

2a- **Los dos cuartetos** - hablan de los sentimientos que experimenta una persona enamorada

2b- Los dos tercetos - hablan del comportamiento de una persona enamorada.

**6. Completa el siguiente esquema señalando a que se refiere cada parte.**



Como habrás observado los textos se pueden organizar o estructurar de diferentes maneras. En los textos narrativos predomina la **estructura tradicional** de tres partes: **introducción-núcleo-conclusión**. Ahora vas a aprender a clasificarlos de otro modo:

ABCDEFGHIJKLM  
NÑOPQRSTUVWXYZ  
YZABCDEFGHIJK  
LMNÑOPQRSTU  
WXYZABCDEFGHI  
IJKLMNÑOPQRSTU  
VWXYZABCDEFGHI  
IJKLMNÑOPQRSTU

ABCDEFGHIJKLM  
NÑOPQRSTUVWXYZ  
YZABCDEFGHIJK  
LMNÑOPQRSTU  
WXYZABCDEFGHI  
IJKLMNÑOPQRSTU  
VWXYZABCDEFGHI  
**IJKLMNÑOPQRSTU**

**ABCDEFGHIJKLM**  
NÑOPQRSTUVWXYZ  
YZABCDEFGHIJK  
LMNÑOPQRSTU  
WXYZABCDEFGHI  
IJKLMNÑOPQRSTU  
VWXYZABCDEFGHI  
**IJKLMNÑOPQRSTU**

**● Estructura analítica o deductiva**

Si la idea más importante del texto se encuentra al principio y se desarrolla a continuación

**● Estructura sintética o inductiva**

Si la idea más importante del texto se encuentra al final, como resumen o conclusión de las ideas o argumentos que se han escrito anteriormente.

**● Estructura encuadrada o circular**

Existe cuando el texto comienza y termina con la misma idea.

**6. ¿A cuál de estas tres estructuras pertenece el poema que has leído? Inductiva**



### Para las explicaciones de algunas figuras retóricas:

#### Paradoja

Unión de dos ideas que aparentemente, en un principio parecen imposibles de concordar.

#### Antítesis

Aparecen en los cuartetos. Son términos que expresan ideas contrarias. (Los términos forman antítesis porque todos ellos están separados por comas, no van unidos por parejas, en cuyo caso formarían oxímoron)

Ej. áspero /tierno - cobarde/animoso – difunto/vivo – leal, traidor – desmayarse, atreverse-valiente/fugitivo- humilde/altivo- alegre/triste

En el primer terceto: olvidar el provecho/amar el daño

#### Polimembración

Consiste en la división o la explicación de un concepto en varios elementos paralelos.

## 3. Profundización

### 3.1. LECTURA COMPARATIVA.

A continuación puedes leer tres poemas del S. XVII que tratan el mismo tema.

#### MARÍA DE ZAYAS

*Amar el día, aborrecer el día,  
llamar la noche y despreciarla luego,  
temer el fuego y acercarse al fuego,  
tener a un tiempo pena y alegría.*

*Estar juntos valor y cobardía,  
el desprecio cruel y el blando ruego,  
tener valiente entendimiento ciego,  
atada la razón, libre osadía.*

*Buscar lugar en que aliviar los males  
y no querer del mal hacer mudanza,  
desear sin saber que se desea.*

*Tener el gusto y el disgusto iguales,  
y todo el bien librado en la esperanza,  
si aquesto no es amor, no sé qué sea.*

#### JUAN DE TASSIS CONDE DE VILLAMEDIANA

*Determinarse y luego arrepentirse,  
empezarse a atrever y acobardarse,  
arder el pecho y la palabra helarse,  
desengañarse y luego persuadirse;*

*comenzar una cosa y advertirse,  
querer decir su pena y no aclararse,  
en medio del aliento desmayarse,  
y entre temor y miedo consumirse;*

*en las resoluciones, detenerse,  
hallada la ocasión, no aprovecharse,  
y, perdida, de cólera encenderse,*

*y sin saber por qué, desvanecerse:  
efectos son de Amor, no hay que espantarse,  
que todo del Amor puede creerse.*

1. ¿En qué se parecen? ¿Ves alguna diferencia entre ellos (tono, lenguaje...)? ¿Cuál te gusta más? ¿Hoy en día la gente tiene la misma concepción del amor o ha cambiado?

### 3.2. "CONSULTORIO SENTIMENTAL"

Has visto lo complicado que es el amor y que en literatura a veces se le describe como una enfermedad con sus síntomas propios.

**2. Por ello, vamos a crear entre todos un consultorio sentimental como los que aparecen en las revistas del corazón.**

1º) Cada grupo escribirá en una tarjeta un problema amoroso (real o inventado). Utilizad las fórmulas que ya sabéis para expresar quejas, dudas, pedir consejo, etc.

2º) Una vez escritos los problemas, se las tarjetas a otro grupo que tendrá que aconsejar escribiendo y explicando el remedio. Utilizad el imperativo o las fórmulas que conocéis para dar consejos. Se puede seguir el ejemplo

**3. Entonces... ¿qué es amor?** Por si no te quedó claro, aquí tienes otro poema de Lope.

¿Quién es amor? - Infierno de la vida.  
 ¿De quién nace? - Del ciego atrevimiento.  
 ¿De quién vive? - El favor es su alimento.  
 ¿Qué fuerza tiene? - Estar al alma asida.  
 ¿Da muerte amor? - Amor es homicida.  
 ¿Da vida amor? - Mezclada con tormento.  
 ¿Dónde asiste? - En el ciego entendimiento.  
 Pues, ¿algo tiene amor? - Gloria fingida.  
 ¿Qué tiene bueno amor? - Algún secreto.  
 Todo lo vence amor, griegos y godos.  
 Nadie se escapa, el mundo está sujeto.  
 ¿Con qué engaña amor? - De varios modos.  
 ¡Oh amor, vuelve por ti! Dime ¿a qué efecto  
 todos te infaman y te buscan todos?

**4. ¿Qué rasgos de la época observas? Redacta un texto que recoja lo más importante.**

Gusto por los contrarios: Este soneto, "El amor está **hecho de contrarios**". Aquí el autor pretende describir el amor a través de los sentimientos que uno puede manifestar o apreciar cuando está enamorado. Unos sentimientos que uno no puede controlar y se contradicen.

Lenguaje: El autor emplea un lenguaje **recargado**, pues se recrea mucho a la hora de dar adjetivos de cómo se siente uno al estar enamorado y a la hora de expresarlo.

Actitud: - Según el tono, podemos ver que la **actitud es seria y refeleiva**, pues habla de un aspecto serio de lo que es estar enamorado: habla de lo **bueno y hermoso del amor**, mientras que también hay otra parte expresionista, en la que sobresalen los **aspectos desagradables**.

Género: -Es un poema claramente **lírico**, porque no hay acción ni encontramos personajes, ni referencias temporales, así como tampoco una descripción de lugares. El narrador escribe el poema en 3ª persona, pues no da ningún dato en 1ª persona.

**5. En tu opinión, ¿el autor tiene razón: esto es amor, quien lo probó lo sabe?**



## UNIDAD 6. LAURENCIA EN FUENTE OVEJUNA<sup>7</sup>

### 1. Contextualización y preparación

#### 1.1. EL TEATRO BARROCO

El género teatral se convirtió en uno de los más representativos del Barroco. Se llevaron a escena gran variedad de asuntos: religiosos, caballerescos, pastoriles, sucesos históricos...

Las obras teatrales se representaban en **corrales**, que eran patios rodeados de casas. Asistía un público ansioso de ver acción y deseoso de ser sorprendido. Las obras más representadas eran las **comedias** que, según los autores del Barroco, eran obras teatrales en las que se mezclaba lo trágico con lo cómico.

#### TEMAS

- **El honor**, sentimiento muy arraigado en la sociedad española del siglo XVII. Cuando el honor quedaba manchado por una ofensa, debía ser lavado incluso con la sangre. Este honor ya no era sólo patrimonio de la nobleza, sino que también los villanos.
- **El amor**: La conquista de una dama por el galán (o a la inversa) es el eje temático de numerosas comedias. También se escriben muchas comedias de capa y espada o enredo que desarrollan argumentos de intriga y enredo.
- **La tradición nacional** es otro de los temas llevados a escena: canciones populares que sirven de inspiración para crear comedias; temas de historia de España, de nuestra tradición nacional, así como asuntos caballerescos, pastoriles y mitológicos.
- **Dramas filosóficos y religiosos**, que tratan temas como el destino, la libertad del individuo, el poder divino...: *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca
- **Comedias de aparato**: tienen una puesta en escena complicada y necesitan ser representadas en un teatro de corte. Suelen acompañarse de canto y baile y el máximo representante será Calderón de la Barca

#### PERSONAJES

En las obras dramáticas del Barroco se repiten con más frecuencia tres tipos de personajes:

- **El galán**, hombre apuesto y valeroso, portador de valores como valentía y audacia.
- **La dama**, de singular belleza, noble y con altos sentimientos amorosos.
- **El gracioso**, criado del galán, consejero de su amo y amante del buen comer.

Hay otros modelos de personajes que veremos después.

#### 1.2. LOPE DE VEGA

- **Vida**

Félix Lope de Vega nació en Madrid en 1562. Estudió en las universidades de Alcalá y Salamanca. Llevó una vida agitada y aventurera dedicada a sus dos pasiones: el amor y la literatura. Se casó varias veces y, aunque después de la muerte de una de ellas se ordena sacerdote; posteriormente volvió a conocer a una mujer con la que tuvo más hijos. En total tuvo 16 hijos reconocidos. Murió en Madrid en el año 1635.



<sup>7</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de Antonio María López González.

### 1.3. EL ARTE NUEVO DE HACER COMEDIAS

A lo largo del siglo XVII, **el teatro** se convierte en el género dominante en la literatura española, además de ser la **diversión favorita** para los habitantes de las principales ciudades. Esto se debe, en gran medida, a la obra dramática de Lope de Vega, que con la publicación en 1609 del **Arte nuevo de hacer comedias** y con su fecundísima creación teatral, con unas 1.500 obras estableció y consolidó el esquema de la llamada Comedia Española.

De este modo, Lope de Vega cumple en la escena nacional una función similar a la que desarrollaron Shakespeare en el teatro inglés o Molière en el francés: los tres convierten la representación dramática de su tiempo en un espectáculo total, con el que se sentía **identificada toda la sociedad**, desde el Rey hasta el pueblo llano.



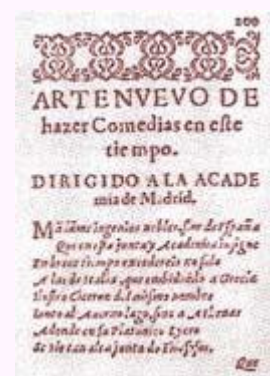
Corral de Comedias de Almagro. Banco de imágenes libre del Intef / Autora: Pilar Cristóbal Antón

#### RASGOS DE SU TEATRO

Lope de Vega crea un **esquema dramático** nuevo que se conoce con el nombre de **teatro nacional o comedia nacional**. En sus obras dramáticas refleja los anhelos, los problemas y los ideales de las gentes de su pueblo con **dramas de honor, venganza y muerte** y también los de **palacio**, con sus comedias de enredo.

Las principales **innovaciones** que Lope introduce en su teatro son las siguientes:

- **Rompe con la regla de las tres unidades:** Hasta entonces se considera que cada obra debía regirse a una unidad de tiempo, que era un día, un solo lugar y una sola acción.
- **Mezcla lo trágico y cómico.** Antiguamente se reservaba lo trágico a la tragedia y la comedia a lo cómico.
- **Mezcla personajes nobles y villanos.** Aparecen distintos modelos aunque entre el personaje y su modo de hablar, vestir y comportarse hay una gran adecuación.
- **Introduce bailes y cantos populares.** Esto da variedad y espectacularidad a la obra.
- **Combina estrofas muy diversas.** Sus obras están en verso; pero no utiliza el mismo verso siempre.
- **División en tres actos.** La división suele corresponder con la **exposición, nudo y desenlace**.



**1. Lope de Vega. Completa la ficha que aparece más abajo.**

¿Cuándo y dónde nació?	<i>En Madrid.</i>
¿Cuántos hijos tuvo Lope? ¿Le sobrevivieron?	<i>Tuvo 16 hijos documentados.</i>
¿Cuándo y dónde murió?	<i>Murió en Madrid en 1635.</i>
¿Qué géneros literarios cultivó?	<i>Poesía: profana, sobre todo amorosa, y religiosa. Prosa y Teatro: drama y comedia, que es lo más destacado.</i>
¿Cuántas obras teatrales escribió?	<i>Unas 1500 obras, de las que se conservan unas 500.</i>
¿Por qué tuvo tanto éxito el modelo de hacer teatro de Lope de Vega?	<i>Es un espectáculo total, con el que se sentía identificada toda la sociedad, desde el Rey hasta el pueblo llano</i>
¿De qué temas suelen tratar las obras de Lope de Vega?	<i>Dramas de honor, venganza y muerte. Comedias de capa y espada. Comedias de enredo.</i>
¿Cómo divide la acción en la obra?	<i>División en tres actos: Exposición – Nudo – Desenlace</i>
¿Qué actitud tiene con respecto a la regla de las tres unidades?	<i>Rechazo de la regla clásica de las tres unidades (lugar, tiempo, acción).</i>
¿Qué tipo de personajes destacan en su obra?	<i>De distinto rango social aunque claramente adecuados.</i>
¿Qué relación se da entre lo cómico y lo trágico?	<i>Mezcla lo trágico con lo cómico.</i>

**Si quieres conocer más información sobre Lope de Vega aquí tienes unos enlaces.**

[http://www.cervantesvirtual.com/bib\\_autor/lope/](http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/lope/)

Página sobre su vida, una clasificación de su obra, imágenes y otros enlaces.

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vega.htm>

Página con información esencial sobre la vida, obra y estilo de Lope de Vega.

<http://www.rinconcastellano.com/barroco/lopedevega.html#>

Página con información sobre la biografía y la producción literaria de Lope de Vega.

**2. Los personajes fijos. En el modelo dramático de la comedia de Lope existe una nómina de personajes fijos, que representan funciones dramáticas casi invariables. Relaciona a continuación los nombres de los personajes fijos con su definición. 1-G 3-H 5-B 7-E 2-C 4-A 6-D 8-F**

1. El galán. 2. La dama 3. Los criados 4. El poderoso 5. El padre 6. El rey 7. El gracioso 8. El villano

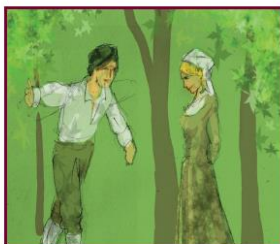
- A) **Capitán, Comendador, duque o príncipe**, está empeñado en gozar de los favores de la dama en contra de su voluntad. Con frecuencia paga su osadía con la vida.
- B) Otras veces el hermano o el marido, se encarga de **proteger la honra de la dama** y ejecutar la venganza cuando se ha producido algún agravio.
- C) Es **joven, bella y noble**. Recibe los requiebros del galán. En ocasiones cuando ha sido agraviada o engañada, es capaz de tomar la iniciativa.
- D) Es el encargado de impartir para todos la justicia final y **restaurar el orden social** tras la agresión del poderoso.
- E) Es el **contrapunto realista y divertido** frente al idealismo retórico del caballero y su amor.
- F) Es un **campesino acomodado**, depositario de los **valores tradicionales** y defiende también su honra con vigor frente a la agresión del poderoso.
- G) Es **joven, apuesto** a veces noble y a veces, campesino. Su misión es la conquista del amor de la dama, venciendo a menudo notables dificultades.
- H) Viven una **acción amorosa paralela** a la del **galán y la dama**. Cumplen la función de confidentes de sus amos, además de urdir tretas para conseguir el final feliz de éstos.

## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

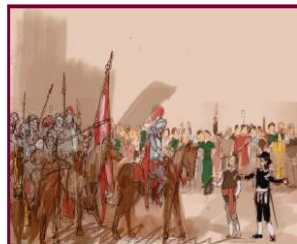
### 2.1. EL ARGUMENTO DE FUENTEVEJUNA

Fuenteovejuna (1612-1614) es posiblemente el título más popular y representado de Lope de Vega. Basada en un hecho real sucedido durante el reinado de los Reyes Católicos, la obra se centra en el conflicto entre el Comendador (gobernador) de la villa de Fuenteovejuna y sus habitantes por los continuos abusos a los que somete a las mujeres.

1. A partir de las ilustraciones del dibujante Pablo Egea y de la lista de los personajes de la obra intenta recomponer el argumento de la obra.



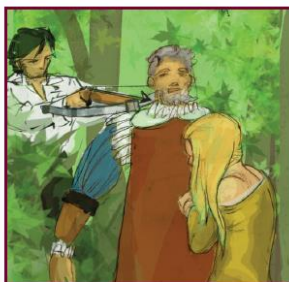
1. Frondoso y Laurencia



2. El Comendador, Esteban y los villanos



3. El Comendador, Laurencia, Frondoso



4. Frondoso y el Comendador



5. Esteban y el Comendador



6. Mengo y Pascuala



7. Mengo y el Comendador



8. Frondoso y Laurencia



9. Laurencia



10. El Comendador



11. Pascuala



12. Los Reyes Católicos

Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Pablo Egea Palomares

La dama: Laurencia.	El padre: Esteban.	El gracioso: Mengo.
El poderoso: El Comendador.	El rey: Los Reyes Católicos.	El villano: varios (Pascuala).

## 2. El argumento.

La obra se basa en un **episodio histórico** que ocurrió en 1476 –durante el reinado de los Reyes Católicos- en Fuente Ovejuna, un pueblo cordobés que estaba bajo la jurisdicción de la Orden de Calatrava. El **Comendador** del pueblo Fuente Ovejuna, Fernán Gómez de Gúzman, que pertenece a esta orden, **no respeta las leyes y abusa de su poder**, comportándose como un tirano **abusando de las mujeres del pueblo**. El Comendador se encuentra por casualidad con Laurencia y **trata de llevarla a su palacio a la fuerza**. En ese momento llega Frondoso, que está enamorado de Laurencia, y la rescata, apuntándole su ballesta al Comendador. **Frondoso le pide la mano a Laurencia y ella lo acepta**, pero en medio de la celebración de la boda, llega el **Comendador y retiene a Laurencia para abusar de ella**. El pueblo, ya harto de los robos, atropellos y crueldades del Comendador, decide unirse y **tomar la justicia por su mano**. Una noche llegan al palacio, invaden su casa y lo matan. En el juicio, cuando el juez les **tortura** para que digan quién le mató, todo el pueblo responde: “Fuente Ovejuna, señor”, salvo Mengo, que todos creen que va a confesar, pero en vez de eso usa el diminutivo “Fuenteovejuna”. **Los Reyes Católicos perdonan el pueblo**, porque es imposible encontrar a los culpables e incorporan la villa a la corona, que dependía de la Orden de Calatrava.

**3. La ruptura de la regla de las tres unidades es una característica principal del teatro de Lope. Según los dibujos y el argumento, ¿Cómo crees que se rompen estas unidades?**

*Lope desarrolla la obra en diferentes espacios. Los espacios principales son el pueblo de Fuenteovejuna (plaza, campo, castillo del Comendador), Ciudad Real y el campamento de los Reyes Católicos. La trama abarca varios días, y dentro de la acción principal (los abusos del Comendador), se mezclan otras secundarias protagonizadas por los campesinos.*

## 2.2. LECTURA DEL TEXTO 1 (PÁG 66 DE LA ANTOLOGÍA).

Fuenteovejuna, Acto III "Laurencia habla a los hombres del pueblo", Lope de Vega

Sale LAURENCIA, desmelenada

LAURENCIA

Dejadme entrar, que bien puedo,  
en consejo de los hombres;  
que bien puede una mujer,  
si no a dar voto, a dar voces.  
¿Conocéisme?

ESTEBAN

¿Santo cielo!  
¿No es mi hija?

JUAN ROJO

¿No conoces a Laurencia?

LAURENCIA

Vengo tal, que mi diferencia os  
pone  
en contingencia quién soy.

ESTEBAN

¡Hija mía!

LAURENCIA

No me nombres tu hija.

ESTEBAN:

¿Por qué, mis ojos?  
¿Por qué?

LAURENCIA:

Por muchas razones,  
y sean las principales:  
porque dejas que me roben  
tiranos sin que me vengues,  
traidores sin que me cobres.  
Aún no era yo de Frondoso,  
para que digas que tome,  
como marido, venganza;  
que aquí por tu cuenta corre;  
que en tanto que de las bodas  
no haya llegado la noche,  
del padre, y no del marido,  
la obligación presupone;  
que en tanto que no me entregan  
una joya, aunque la compren,  
no ha de correr por mi cuenta  
las guardas ni los ladrones.

Llevóme de vuestros ojos  
a su casa Fernán Gómez;  
la oveja al lobo dejáis  
como cobardes pastores.  
¿Qué dagas no vi en mi pecho?  
¿Qué desatinos enormes,  
qué palabras, qué amenazas,  
y qué delitos atroces,  
por rendir mi castidad  
a sus apetitos torpes?  
Mis cabellos ¿no lo dicen?  
¿No se ven aquí los golpes  
de la sangre y las señales?  
¿Vosotros sois hombres nobles?  
¿Vosotros padres y deudos?  
¿Vosotros, que no se os rompen  
las entrañas de dolor,  
de verme en tantos dolores?  
Ovejas sois, bien lo dice  
de Fuenteovejuna el hombre.  
Dadme unas armas a mí  
pues sois piedras, pues sois tigres...  
--Tigres no, porque feroces  
siguen quien roba sus hijos,  
matando los cazadores  
antes que entren por el mar  
y pos sus ondas se arrojen.  
Liebres cobardes nacistes;  
bárbaros sois, no españoles.  
Gallinas, ¡vuestras mujeres  
sufrió que otros hombres gocen!  
Poneos rucas en la cinta.  
¿Para qué os ceñís estoques?  
¡Vive Dios, que he de trazar  
que solas mujeres cobren  
la honra de estos tiranos,  
la sangre de estos traidores,  
y que os han de tirar piedras,  
hilanderas, maricones,  
amujerados, cobardes,  
y que mañana os adornen  
nuestras tocas y basquiñas,  
solimanes y colores!  
A Frondoso quiere ya,  
sin sentencia, sin pregones,  
colgar el comendador  
del almena de una torre;  
de todos hará lo mismo;

y yo me huelgo, medio-hombres,  
por que quede sin mujeres  
esta villa honrada, y torne  
aquel siglo de amazonas,  
eterno espanto del orbe.

ESTEBAN

Yo, hija, no soy de aquellos  
que permiten que los nombres  
con esos títulos viles.  
Iré solo, si se pone  
todo el mundo contra mí.

JUAN ROJO

Y yo, por más que me asombre  
la grandeza del contrario.

REGIDOR

¡Muramos todos!

BARRILDO

Descoge un lienzo al viento en un  
palo,  
y mueran estos enormes.

JUAN ROJO

¿Qué orden pensáis tener?

MENGO

Ir a matarle sin orden.  
Juntad el pueblo a una voz;  
que todos están conformes  
en que los tiranos mueran.

ESTEBAN

Tomad espadas, lanzones,  
ballestas, chuzos y palos.

MENGO

¡Los reyes nuestros señores vivan!

TODOS

¡Vivan muchos años!

MENGO

¡Mueran tiranos traidores!

TODOS

¡Tiranos traidores, mueran!

### 3. Profundización

#### 3.1. LA ESTRUCTURA INTERNA

**1. En el texto de Lope identifica las partes que hay pensando en los versos que introducen la acción, los que presentan el nudo, y los que nos cuentan el desenlace.**

*Exposición:* Laurencia irrumpe en la reunión de los hombres enfadada por la pasividad de éstos ante el maltrato y abuso del Comendador a las mujeres. Desde el principio hasta “Esteban: ¿Por qué mis ojos, por qué?”

*Nudo:* Parlamento de Laurencia en que les echa en cara su pasividad con diferentes imágenes, ironías y reproches que remarca su cobardía, falta de hombría y pérdida de honor.

*Desenlace:* Reacción de todos los hombres decidiendo ir a castigar al Comendador.

#### 3.2. EL TEMA

**1. ¿Cuál es el tema de la intervención de Laurencia? Señala y distingue en el mismo texto los hechos de las opiniones.**

*Tema:* Laurencia reprocha a las autoridades del pueblo su pasividad ante las agresiones del Comendador a las mujeres. *Hechos:* Llevóme de vuestros ojos / a su casa Fernán Gómez; ¡Vuestras mujeres / sufrís que otros hombres gocen! El resto son las opiniones de Laurencia.



Fotograma de la versión cinematográfica

**2. Las palabras de Laurencia son fundamentales a la hora de tratar de entender el dolor del pueblo de Fuenteovejuna y lo que allí ocurre.**

**a) ¿Cómo se siente Laurencia al empezar a hablar?**

Laurencia siente ira hacia el Comendador por tratar de abusar de ella, y hacia su padre y el resto de los hombres de Fuenteovejuna por no darle su apoyo contra el Comendador.

**b) ¿Qué le ha hecho el Comendador (Fernán Gómez)?**

El Comendador se llevó a Laurencia a su casa para abusar de ella.

**c) ¿Con qué calificativos se refiere la muchacha a su padre Esteban y al resto de los hombres presentes? ¿Por qué?**

Los insulta llamándolos “cobardes pastores... ovejas... liebres cobardes... piedras... bronces... bárbaros... gallinas... medio-hombres” y negándoles su valentía diciendo que no merecen ser considerados hombres nobles, ni padres, ni deudos, ni españoles. Todos estos insultos se deben a la falta de protección que siente Laurencia desde el sector masculino.

**d) ¿Qué pretende Laurencia al hablar con los hombres y qué consigue?** Pretende hacer justicia y las denuncias de Laurencia hacen que los hombres despierten de su letargo y decidan mostrar su valentía defendiendo a las mujeres de las maldades del Comendador

**e) Como en la canción, en este fragmento se marcan el tiempo y el lugar en el que ha sido maltratada mediante un adverbio de tiempo y otro de lugar. Localízalos.**

“Aún no era yo de Frondoso” / “No se ven aquí los golpes”

**f) También tienen importancia las preposiciones, que sirven para explicar las causas y por las que ella ocupa el lugar de los hombres. Explica cuáles y para que sirven.**

“Por muchas razones” / “Para qué os ceñís estoques?”

**3. La simbología de los animales. ¿Cuál es el objetivo del autor cuando introduce los nombres de animales y hasta qué punto lo consigue? Justifica tu respuesta con ejemplos del texto.**

*Se vale de una enumeración de metáforas de animales, cada uno de los cuales aporta un matiz distinto a la cobardía de los hombres de Fuenteovejuna (gallinas: cobardes, sin valor; liebres: cobardes rápidas para escapar del peligro; ovejas: la cobardía de los pusilánimes, de los que se dejan avasallar sin defenderse...). Las imágenes degradan a los hombres, al compararlos con animales prototipo de debilidad: liebres y gallinas, por su inmovilismo.*

La **honra** es uno de los tópicos en los que se basa el teatro barroco es la oposición *Aldea versus Corte* en que se presupone el honor y la nobleza de los personajes cortesanos, frente a la carencia de esa herencia noble por parte de los aldeanos.

**4. En la obra, ¿quiénes son los personajes más honrados, los nobles o los villanos?**

*Fuenteovejuna supone una innovación a ese respecto puesto que en la obra el personaje que representa la Corte (el Comendador) y del que se esperaría nobleza, es el personaje cruel y abusivo; por el contrario, los aldeanos reaccionan tratando de defender a sus mujeres con justicia y protegiendo su honor.*

La **situación de la mujer** en la época del barroco era marginal o secundaria, porque tenía menos derechos que el hombre. La **discriminación de la mujer** aparece en la obra, pero también **su rebeldía**. Cuando la muchacha se presenta ante los hombres dice: “Dejadme entrar, que bien puedo / en consejo de los hombres; / que bien puede una mujer, si no a dar voto a dar voces”.

**5. Según estas palabras, ¿qué sabemos sobre los derechos de las mujeres en la época? Justifica tu respuesta.**

*Según las palabras de Laurencia a las mujeres **no se les permitía opinar** en las juntas o reuniones. Tal es así que estando los hombres reunidos “en consejo”, Laurencia advierte que aún sabiendo que una mujer no puede dar su voto, entrará a gritar las injusticias que se están produciendo.*

*Ante todo tenía un **papel pasivo**, y por tanto, sin derechos; era el objeto de amor por parte del enamorado, era un ser débil e indefenso que debía ser protegido de los poderosos que se valían de su posición o poder para conseguir sus favores; si bien la honra giraba en torno a la mujer, era el hombre el encargado de reparar ese honor manchado mediante la muerte del culpable. Laurencia se rebela contra ese papel pasivo. Laurencia llega incluso a suspirar por volver a una sociedad gobernada por mujeres (las Amazonas).*



Banco de imágenes libre del Intef /  
Autor: Pablo Egea Palomares

**6. Crees que la obra defiende ese papel secundario de la mujer. Responde señalando algunas características de Laurencia.**

*No se puede decir que Fuenteovejuna sea una obra feminista, pero sí adelanta algunos de los derechos que poco a poco las mujeres han ido consiguiendo: a defenderse por sí mismas en igualdad de condiciones (laborales, económicas.) Vemos la **rebeldía** de sta.*

**7. Como ha cambiado la situación de la mujer en la actualidad. Escribe un texto comparando la situación que vivía la mujer en el barroco con la situación de actual. Trata de explicar a qué se han debido estos cambios para poder hacer después un debate.**



### 3.2. TÓPICOS Y VOCABULARIO

**1. Fíjate en los versos que van del 14, con la pregunta de Estebán “¿Por qué, mis ojos? ¿Por qué?” en adelante, al 31, “las guardas ni los ladrones”. ¿Cuánto miden los versos y cómo riman? ¿Forman alguna estrofa o serie de versos?**

*Son romances. Hay uno irregular.*

**2. Ahora vamos a trabajar el vocabulario del texto. Busca sustantivos en el texto que tengan que ver con los roles sociales**

*Roles sociales: hombres, mujer, marido, hija, maricones, amujerados, medio-hombres*

**3. A continuación fíjate en los adjetivos que describan el comportamiento de los personajes que aparezcan en el texto.**

*Comportamiento humano: tiranos, traidores, ladrones, feroces, bárbaros, cobardes*

**4. Sabes qué significa el tópico de Homo homini lupus. ¿Crees que aparece en este fragmento?**

*Aparece por ejemplo cuando dice que la dejan en manos del lobo (en el verso 34 y el rest)*

**5. ¿Cómo actúa el resto de los hombres? ¿Crees que el tema del silencio y el secreto son importantes en la obra? Al principio no hacen nada, como si no lo supieran, aunque lo sabe. Después cuando actúan siguen guardando silencio pero contra la autoridad. Sí, el silencio y el secretismo juegan un papel importante en la obra.**

### 3.3. RECURSOS LITERARIOS

**1. Busca en el poema ejemplos de los siguientes recursos literarios y señala qué función cumplen en cada caso:**

**a) Animalización:** *Comparación de los hombres con “ovejas”, “lobos”, “tigres”, “liebres” y “gallinas”, símbolos de la cobardía y el inmovilismo y con cosas: “pues sois piedras”*

**b) Metonimia:**

*Tomar parte del cuerpo, los ojos, por el todo: “Llevóme de vuestros ojos /a su casa Fernán Gómez”, vv. 32-33*

**c) Ironía:** *Uso de la ironía para marcar el contraste entre el hombre y la mujer: “Dejadme entrar, que bien puedo, / en consejo de los hombres; / que bien puede una mujer, / si no a dar voto, a dar voces / ¿Conocéisme?”. vv. 2-6 “Ovejas sois, bien lo dice/ de Fuenteovejuna el hombre”. vv. 50-51*

**d) Contraste y antítesis:** *“las guardas ni los ladrones”. v.31*

*“la oveja al lobo dejáis”, v.34*

**e) Repeticiones:**

*“Tiranos”, vv. 18, 67, 99, 104 y 105 “traidores”, vv. 19, 68, 104 y 105. Sirven para insistir en la misma idea.*

**f) Anáfora y paralelismos:**

*Anáforas: “Vosotros” vv. 45,46 y 47. Paralelismos: “sois piedras, sois bronces”, “¡Mueran tiranos traidores! / ¡Tiranos traidores, mueran!”*

## 7. LA TORTURA EN FUENTE OVEJUNA<sup>8</sup>

### 1. Contextualización y preparación

#### 1.1. EL CORRAL DE COMEDIAS.



Fuente: <http://wikide3d.wikispaces.com/Corral+de+Comedias>

1. Fíjate en esta fotografía y describe el lugar que aparece. ¿Qué es? ¿De qué época crees que data?

2. Sabes qué significados tiene la palabra "corral". ¿Cuál describe el lugar de la foto?

3. Ahora, vamos a ver un video descriptivo sobre los corrales de comedia y las representaciones teatrales, pero antes relaciona los términos con las definiciones.

<https://www.youtube.com/watch?v=1VvHdFC4DiQ>

<sup>8</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de Antonio María López González.

**1. camerino**

a) En los teatros y otros lugares de recreo, espacio con varios asientos y en forma de balcón.

**2. aposento**

b) Un establecimiento donde se vendían barquillos, obleas y una bebida llamada “aloja” compuesta de agua, miel, canela y otras especias.

**3. escenario**

c) : Aposento individual o colectivo, donde los artistas se visten, maquillan o preparan para actuar.

**4. cazuela**

d) : Galería alta que en los antiguos teatros estaba reservada a las mujeres.

**5. reja**

e) : Espacio cerrado con paredes o galerías, que en las casas y otros edificios se suele dejar al descubierto.

**6. alojería**

f) : Parte del teatro construida y dispuesta para que en ella se puedan colocar los decorados y representar cualquier espectáculo teatral.

**7. enseres**

g) : Red o celosía tupida de madera que se pone en las ventanas u otro sitio para que las personas que están en el interior vean sin ser vistas.

**8. corredor**

h) : Utensilios, muebles, instrumentos necesarios o convenientes en una casa o para el ejercicio de una profesión.

**9. palco**

i) : Cada una de las galerías, abiertas o cerradas, que corren alrededor del patio de algunas casas.

**10. foso**

j) : (Literariamente o refiriéndose a época pasada) Habitación, particularmente refiriéndose a la ocupada por una persona.

**11. patio**

k) : Piso inferior del escenario, cavidad espaciosa a donde se sitúan los vestuarios. *1c,2j,3f,4d,5g,6b,7h,8i,9a,10k,11e*

## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

El fragmento que vamos a leer pertenece a la parte final de la obra de Lope de Vega *Fuenteovejuna*. En este fragmento Laurencia y Frondoso, además de manifestarse sus sentimientos, pueden oír a los torturados en un “potro”. Si todo el pueblo se unió para rebelarse contra el comendador, ahora todo el pueblo (simbolizado por una selección) será el torturado y todos se negarán a confirmar los nombres de los cabecillas.

Vamos a conocer antes la tortura a la que son sometidos, denominada el potro:

### 2.1. LA TORTURA Y EL POTRO

El potro se utilizó en muchísimas partes de Europa durante muchos años. Básicamente, la víctima es colocada en una incómoda cama de madera con una rueda de metal a la cual se atan cuerdas y cadenas que sostiene los miembros y las articulaciones. Al girar la rueda, las cuerdas se tensan hasta dislocar las articulaciones sujetadas, romper huesos o incluso arrancar la extremidad.



Veamos un vídeo sobre el “potro” del canal Historia para imaginarnos mejor la escena:

[http://www.dailymotion.com/video/xfk9e4\\_el-potro-de-tortura-anatomia-del-dolor\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xfk9e4_el-potro-de-tortura-anatomia-del-dolor_school)

**1. En la época en la que suceden los hechos la justicia usaba la tortura para obtener información. ¿Crees que siguen existiendo esas prácticas y qué piensas sobre ellas?**

*2.2. LECTURA DEL TEXTO.*

Fuenteovejuna, Jornada III, Escena de las torturas del juez, Lope de Vega

*Dice dentro el JUEZ y responden*

JUEZ:

Decid la verdad, buen viejo.

FRONDOSO:

Un viejo, Laurencia mía,  
atormentan.

LAURENCIA:

¡Qué porfía!

ESTEBAN:

Déjenme un poco.

JUEZ:

Ya os dejo.

Decid: ¿quién mató a Fernando?

ESTEBAN:

Fuenteovejuna lo hizo.

LAURENCIA:

Tu nombre, padre, eternizo;  
[a todos vas animando].

FRONDOSO:

¡Bravo caso!

JUEZ:

Ese muchacho aprieta.

Perro, yo sé que lo sabes. Di quién fue.

¿Callas? Aprieta, borracho.

NIÑO:

Fuenteovejuna, señor.

JUEZ:

¡Por vida del rey, villanos,

que os ahorque con mis manos!  
¿Quién mató al comendador?

FRONDOSO:

¡Que a un niño le den tormento  
y niegue de aquesta suerte!

LAURENCIA:

¡Bravo pueblo!

FRONDOSO:

Bravo y fuerte.

JUEZ:

Esa mujer al momento  
en ese potro tened.  
Dale esa mancuerna luego.

LAURENCIA:

Ya está de cólera ciego.

JUEZ:

Que os he de matar, creed,  
en este potro, villanos.  
¿Quién mató al comendador?

PASCUALA:

Fuenteovejuna, señor.

JUEZ:

¡Dale!

FRONDOSO:

Pensamientos vanos.

LAURENCIA:

Pascuala niega, Frondoso.

FRONDOSO:

Niegan niños. ¿Qué te espanta?

JUEZ:

Parece que los encantas.

¡Aprieta!

PASCUALA:

¡Ay, cielo piadoso!

JUEZ:

¡Aprieta, infame! ¿Estás sordo?

PASCUALA:

Fuenteovejuna lo hizo.

JUEZ:

Traedme aquel más rollizo,  
ese desnudo, ese gordo.

LAURENCIA:

¡Pobre Mengo! Él es, sin duda.

FRONDOSO:

Temo que ha de confesar.

MENGO:

¡Ay, ay!

JUEZ:

Comienza a apretar.

MENGO:

¡Ay!

JUEZ:

¿Es menester ayuda?

MENGO:

¡Ay, ay!

JUEZ:

¿Quién mató, villano,  
al señor comendador?

MENGO:

¡Ay, yo lo diré, señor!

JUEZ:

Afloja un poco la mano.

FRONDOSO:

Él confiesa.

JUEZ:

Al palo aplica  
la espalda.

MENGO:

Quedo; que yo  
lo diré.

JUEZ:

¿Quién lo mató?

MENGO:

Señor, ¡Fuenteovejunica!

JUEZ:

¿Hay tan gran bellaquería?  
Del dolor se están burlando.  
En quien estaba esperando,  
niega con mayor porfía.  
Dejadlos; que estoy cansado.

FRONDOSO:

¡Oh, Mengo, bien te haga Dios!  
Temor que tuve de dos,  
el tuyo me le ha quitado.

### 2.3. ANÁLISIS DE LOS TEMAS Y DE LOS PERSONAJES

**1. Todo el pueblo había acordado rebelarse contra el comendador y ahora todo el pueblo es torturado y se niega a confirmar los nombres de los responsables. Repasa la lista de los torturados e indica a qué sectores del pueblo representan.**

-Esteban: *Alcalde de Fuenteovejuna y padre de Laurencia. Él debe defender el honor de la familia y luchar por su pueblo. Como villano mayor, representa la honra y la tradición.*

-Niño: *Representa a todos los niños de Fuenteovejuna, el futuro y la inocencia.*

-Pascuala: *Mujer del pueblo que sirve como representación y visión femenina de lo que ocurre en el pueblo. Representa a todas las mujeres asediadas por el Comendador, como Laurencia, y sujeto de la protección masculina.*

-Mengo: *Se caracteriza por el buen humor y el miedo al peligro... Es capaz de reaccionar con valentía, cuando se le tortura todos temen que confiese. Lope prolonga la tensión haciendo decir a Mengo que él confesará. Pero su respuesta es interpretada como una burla.*

**2. Señala textualmente una cita de cada personaje en la que se pueda comprender un poco su carácter y explícalo.**

**3. ¿Por qué crees que la intervención de Mengo puede hacer reír a los espectadores de la época a pesar de la tensión de la escena?**

**4. La función dramática del gracioso. En medio de la tensión dramática, aparece en cierto momento la intervención del gracioso: subráyala y comenta su función dramática.**

*Con el gracioso diminutivo afectivo “Fuenteovejuna” rompe Mengo el clímax dramático de esta jornada, sorprendiendo además a los presentes que estaban convencidos de que no aguantaría la tortura; la respuesta sirve para animar aún más al pueblo y para desmoralizar al juez.*

**5 ¿Qué característica del teatro de Lope de Vega aparece en esta escena? Explícala.**

*Mezcla de lo trágico y lo cómico. La comedia de Lope introduce escenas y episodios cómicos dentro de obras serias. De esta forma el teatro tiene el doble objetivo de entretener y de enseñar verdades útiles.*



### 2.4. EL PERSONAJE COLECTIVO

**1. ¿Crees que podemos hablar de un personaje colectivo en la obra? ¿A quién representan en su conjunto?**

*-A todo el pueblo: Los anteriores personajes representan a distintos grupos humanos (mayores, niños, mujeres, débiles) dentro de los campesinos de Fuenteovejuna. Estas individualidades representan a una colectividad: el pueblo.*

**2. ¿Cuáles crees que son las principales características de ese colectivo y explica qué consiguen gracias a ellas? Relaciona tu respuesta con la “enseñanza” que podemos extraer de los acontecimientos ocurridos en Fuenteovejuna.**

*-La solidaridad, si luchamos juntos se pueden salvar las injusticias, y la rebeldía, gracias a las cuales, los vecinos de Fuenteovejuna consiguen vencer al o presor.*

### 3. Profundización

#### 3.1. LA MÉTRICA Y LOS RECURSOS LITERARIOS

**1. Fíjate en el fragmento que va desde la intervención del juez “¡Aprieta, infame! ¿Estás sordo?” hasta “Afloja un poco la mano”. Señala la medida de los versos la rima e intenta averiguar si esconden algún tipo de estrofa.**

*Redondillas, aunque algunas intervenciones se juntan con otras como “¡Ay, ay!” / “Comienza a apretar”.*

**2. Busca en el texto un ejemplo de los siguientes recursos literarios:**

<b>ENCABALGAMIENTO</b>	<i>“Un viejo, Laurencia mía, / atormentan.” vv. 2 y 3. “En quien estaba esperando, / niega con mayor porfía.” vv. 63 y 64.</i>
<b>ENUMERACIÓN</b>	<i>“Traedme aquel más rollizo, / ese desnudo, ese gordo” vv. 41-42</i>
<b>HIPÉRBATON</b>	<i>“¡Que a un niño le den tormento / y niegue de aquesta suerte!” vv. 20 y 21</i>
<b>PARALELISMO Y ANÁFORA</b>	<i>“¡Bravo pueblo! / Bravo y fuerte. vv. 22 y 23.</i>

**3. Ahora encuentra en el texto referencias a estratos y tipos sociales.**

*Viejo, padre, muchacho, rey, villanos, comendador, niño, pueblo, pobre, Dios, Fuenteovejuna*

**4. Y señala los verbos relacionados con la actitud humana hacia los demás.**

*Atormentan, mató, aprieta, ahorque, niegue, tened, matar, creed, espanta, confesar apretar.*

**5. ¿Crees que podemos hablar en esta obra del tópico del *Homo hominis lupus*, que significa que el hombre es un lobo para el propio hombre?**

*Sí, el juez y sobre todo el comendador se comportan como un lobo para sus propios ciudadanos.*

#### 3.2. LA TEMÁTICA

**1. Recuerda los temas típicos del barroco y comenta cuáles aparecen en el fragmento.**

*Ante las pesquisas del juez para castigar a los responsables de la muerte del Comendador, nadie en el pueblo desvela el nombre de los asesinos. Todos afirman que lo hizo Fuenteovejuna. Aparece el tema de la **defensa del honor** por parte de los villanos; la venganza contra el poderoso frente a la tradición; la justicia impartida por el Rey.*

**2. ¿Crees que este tema está relacionado las desigualdades, el sacrificio y la banalidad del hombre? En caso afirmativo explica cómo**

*El buen salvaje. Relacionado sobre todo con la figura del niño, que simboliza la inocencia, y del gracioso.*

**3. Analiza cómo evoluciona la actitud del juez. ¿Cómo trata, al principio, a los habitantes de Fuenteovejuna y cómo los trata al final?**

*Al principio les trata con desprecio; al niño le llama “perro” y afirma que los va a matar en el potro de tortura; luego acaba cansado de interrogarles; más adelante, ante los Reyes Católicos, reconoce el valor de los lugareños.*

Lee atentamente el resumen y el contexto del hecho que se relata en la obra y después contesta a la pregunta sobre el objetivo real de la obra.

Durante la guerra entre los Reyes Católicos y Alfonso V de Portugal, el Comendador mayor de la orden militar de Calatrava fija su residencia en la villa cordobesa de Fuenteovejuna. Las mozas del pueblo se quejan del permanente acoso a que las somete el Comendador. Cuando este vuelve victorioso de una batalla a Fuenteovejuna, es homenajeado por el pueblo, pero luego se encuentra a solas en el campo con la joven Laurencia, a la que intenta seducir. Lo impide Frondoso, el novio de la muchacha, que llega a apuntar al caballero con su propia ballesta. Este se atreve a preguntar al padre de Laurencia por qué no le entrega a su hija, prometida con Frondoso y cuando va a celebrarse la boda, se lleva a la muchacha.

Laurencia, que ha sido maltratada por el Comendador, reprocha a la gente del pueblo su pasividad ante la violencia del tirano, que se dispone también a colgar a Frondoso. Finalmente, el pueblo reacciona: acuden al castillo y matan al Comendador; pero uno de sus criados, que logra huir, acude a pedir justicia a los Reyes, que manda un juez para conocer los hechos. Cuando éste intenta tomar declaración para saber quién cometió el asesinato, todos responden: Fuenteovejuna lo hizo. Asombrados por tal solidaridad, los Reyes Católicos acuden a informarse personalmente de lo sucedido. Al conocer la conducta del Comendador, perdonan los hechos y conceden a Fuenteovejuna el privilegio de ser villa real.



**4. ¿Crees que la obra defiende realmente una ideología revolucionaria del pueblo contra el poder absoluto de sus gobernantes o no? Razona tu respuesta**

*Una lectura superficial de Fuenteovejuna podría hacernos creer que se trata de una obra de ideología “revolucionaria”, que ensalza la rebelión del pueblo contra los señores, pero una lectura más atenta –más política, en este caso– nos muestra que el pueblo se alza contra un noble concreto malvado y deshonesto y que esta rebelión, además, se hace con la idea de someterse a las órdenes de los Reyes Católicos. En última instancia, Fuenteovejuna es un canto a la monarquía absoluta, iniciada por Isabel y Fernando, y que llega a su cumbre con los descendientes de éstos en época de Lope. En la obra son los reyes quienes acaban actuando a favor del pueblo, tal como, según el pensamiento de Lope, actúan en la realidad y en el tiempo que le tocó vivir.*

**5. Si queda tiempo trata de comentar con tus compañeros cómo y cuánto ha cambiado la relación de los gobernantes con la ciudadanía. ¿A qué crees que se debe este cambio?**

*La madurez de la sociedad, la democracia y el consecuente aumento de derechos sociales.*

## 8. MONÓLOGO DE LA VIDA ES SUEÑO<sup>9</sup>

### 1. Contextualización y preparación

#### 1.1 EL SUEÑO

##### 1. Relaciona las siguientes citas con su autor.

1. Eleanor Roosevelt

2. P. Coelho

3. W. Shakespeare

4. A. Machado

5. S. Jobs

a) Si es bueno vivir, todavía es mejor soñar y lo mejor de todo despertar.

b) Vivan sus sueños y compartan sus pasiones.

c) El futuro pertenece a quienes creen en la belleza de sus sueños.

d) Un hombre que no se alimenta de sus sueños, envejece pronto.

e) Solo una cosa convierte en imposible un sueño: el miedo al fracaso. a) Antonio Machado. b) Steve Jobs. c) E. Roosevelt. d) W. Shakespeare e) P. Coelho

##### 2. ¿Con cuál de ellas estás más de acuerdo? Coméntalo con tu compañero.

##### 3. Friedrich Schiller dijo “La libertad existe sólo en la tierra de los sueños” ¿Qué opinas?

4. ¿Qué te parece la idea de que la vida sea un sueño? En este vídeo podrás contrastar tus respuestas (ver hasta minuto 9.47). <http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-mitad-invisible/mitad-invisible-vida-sueno-calderon-barca/1275665/>

*Es una pregunta que atormenta al hombre barroco, el sueño es el espacio de la libertad plena del ser humano, allí donde puede jugar con su destino. Lo malo de la vida no es que sea un sueño, lo malo es que hay que despertar. Minutos 1:00-2:08 del vídeo.*

#### 1.2. EL AUTOR

Lee este pequeño texto sobre la obra de Calderón de la Barca. Puedes ampliar la información en los siguientes enlaces:



La obra teatral del escritor madrileño Pedro Calderón de la Barca significa la culminación barroca del modelo teatral creado a finales del siglo XVI y comienzos del XVII por Lope de Vega. Significa también el perfeccionamiento en técnica teatral y el desarrollo de la escenografía, así como la profundización del pensamiento filosófico y la elevación estilística de la poesía, que había llegado a un gran nivel con Góngora y sus seguidores.

[http://cvc.cervantes.es/actcult/calderon/pedro\\_calderon.htm](http://cvc.cervantes.es/actcult/calderon/pedro_calderon.htm)  
<http://www.youtube.com/watch?v=CeaqsLLtuiQ>

<sup>9</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de María Paola González Sepúlveda



### 1.3. LA VIDA ES SUEÑO

Reconocida como la obra **más completa y perfecta** de **Calderón**, y una de las más importantes de la literatura dramática universal, *La vida es sueño* no es sólo un texto sino un compendio de **temas, motivos, fórmulas teatrales** y, sobre todo, una manera de entender el mundo que constituye el eje de toda la creación literaria del autor. A modo de mundo abreviado, la obra revela la compleja **situación ideológica** del momento histórico en que se produce (aproximadamente 1635).



Sólo una sensibilidad como la de nuestro dramaturgo pudo hacerse eco de la tragedia del ser humano en un momento en que, vivo aún el **humanismo** que otorgaba al hombre una posición privilegiada en el Universo, se estaba iniciando el **racionalismo** que relegaba al hombre a una **situación secundaria dentro del cosmos**. En su obra supo captar todo el enmarañado mundo de las relaciones humanas, del conocimiento, de la **competencia social** y de la **conciencia individual** en cuanto aspiración a una eternidad aunque sabedora de la finitud humana. Calderón recoge todas las **preocupaciones de su época**.

Más en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/uned/uned-vida-sueno-08-06-12/1431522/>

**1. Ahora lee las siguientes frases con el resumen del argumento de la vida es sueño y después ordena las siguientes frases con lo que ya has oído.**

- a) Su salida es de una plenitud del instinto y de salvajismo que lleva a su padre a que inmediatamente decida otra vez narcotizarlo y llevarlo a la torre.
- b) Cuando vence a su padre se yergue, se convierte en un hombre racional y ético y en un príncipe cristiano.
- c) Comienza como una auténtica acción rocambolesca en que Rosaura, una chica vestida de hombre, cae precipitada de un caballo porque va buscando al novio que la abandonó.
- d) Basilio ve como literalmente se cumple su horóscopo y está a los pies de su hijo.
- e) Esto se conecta inmediatamente con su encuentro con Segismundo, joven príncipe que no sabe que lo es y que está encerrado toda su vida porque su padre Basilio advirtió en un horóscopo que podía ser él la causa de la división del reino y de la pérdida de su poder.
- f) Su hijo lo perdona y lo vence perdonando.
- g) Basilio decide narcotizar a su hijo y sacarlo de la torre para ver si puede superar el horóscopo maldito.
- h) El pueblo se entera de que tiene un heredero de verdad, se rebela, Segismundo es liberado y se pone al frente de esa sublevación.

a4, b6, c1, d7, e2, f8, g3, h5

## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

### 2.1. PERSONAJES

#### 1. ¿Quién es quién en La vida es sueño? Relaciona con las imágenes.

1) ROSAURA,  
dama.

2) SEGISMUNDO,  
príncipe.

3) CLOTALDO,  
viejo.

4) ESTRELLA,  
infanta.

5) CLARÍN,  
gracioso.

6) BASILIO,  
rey de Polonia.

7) ASTOLFO, duque  
de Moscovia.



Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Gutxi Haitz Céspedes Murias

### 2.2. MÓNOLOGO DE SEGISMUNDO

1. ¿Crees en el horóscopo? ¿Crees en el significado de los sueños? ¿Sueles recordar lo que sueñas? Lee lo que le sucedió al rey Basilio, protagonista de *La vida es sueño* y después contesta a las preguntas.

El rey Basilio de Polonia, asustado por el horóscopo que pronostica que su hijo Segismundo se sublevará contra él, ordena encerrarlo en una torre nada más nacer. Años después, decide dar a Segismundo una oportunidad y decide liberarlo: tras ser dormido con un bebedizo en su celda, Segismundo despierta en palacio convertido en príncipe y, desbocado por el vértigo del poder, comete mil abusos. Entonces Basilio, convencido de que el horóscopo decía la verdad, vuelve a encerrarlo tras dormirlo por segunda vez.

*Respuesta abierta*

## 2.3. LECTURA Y AUDICIÓN DEL TEXTO (MÍNUTO 4 DEL VÍDEO)

La vida es sueño, (Jornada II, Escena XIX), Calderón de la Barca

CLOTALDO: (Aparte)

[...] Segismundo; que aun en sueños no se pierde el hacer bien. (Vase).

SEGISMUNDO:

Es verdad; pues reprimamos  
esta fiera condición,  
esta furia, esta ambición,  
por si alguna vez soñamos;  
y si haremos, pues estamos  
en mundo tan singular,  
que el vivir sólo es soñar;  
y la experiencia me ensena  
que el hombre que vive, sueña  
lo que es, hasta despertar.  
Sueña el rey que es rey, y vive  
con este engaño mandando,  
disponiendo y gobernando;  
y este aplauso, que recibe  
prestado, en el viento escribe<sup>1</sup>,  
y en cenizas le convierte  
la muerte, ¡desdicha fuerte!  
Qué hay quien intente reinar,  
viendo que ha de despertar  
en el sueño de la muerte!

Sueña el rico en su riqueza,  
que más cuidados le ofrece;  
sueña el pobre que padece  
su miseria y su pobreza;  
sueña el que a medrar<sup>2</sup> empieza,  
sueña el que afana y pretende<sup>3</sup>  
sueña el que agravia y ofende,  
y en el mundo, en conclusión,  
todos sueñan lo que son,  
aunque ninguno lo entiende.  
Yo sueño que estoy aquí  
de estas prisiones cargado,  
y soné que en otro estado  
más lisonjero<sup>4</sup> me vi.  
¿Qué es la vida? Un frenesí<sup>5</sup>  
¿Qué es la vida? Una ilusión,  
una sombra, una ficción,  
y el mayor bien es pequeño;  
que toda la vida es sueño,  
y los sueños, sueños son.

1 En el viento escribe: la fama, el poder y la gloria son "aire", son pasajeros.

2 Medrar: prosperar.

3 Afana y pretende: se esfuerza y solicita algo.

4 Lisonjero: agradado.

5 Frenesí: delirio.

## 2.4. COMENTARIO DE LA LECTURA

**1. Observa cómo leía el texto el protagonista y como leen otros fragmentos estas personas. (Ver *La mitad invisible* unos minutos desde 17.45) ¿Cómo la describirías?**



<http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-mitad-invisible/mitad-invisible-vida-sueno-calderon-barca/1275665/>

**2. El fragmento anterior se compone de cuatro décimas. Analiza la primera de ellas y explica en qué consiste una décima.**

*La décima es una estrofa compuesta por diez versos octosílabos de arte menor, con rima consonante y con el esquema abbaaccddc. La décima se llama también espinela pues fue Vicente Espinel, un poeta de fines del siglo XVI, quien fijó la estructura de la misma. La décima es una estrofa que en el teatro barroco se consideraba apropiada para lamentaciones y sentimientos íntimos. Con ella Calderón sigue las directrices del Arte nuevo de hacer comedias (1609) de Lope que las consideraba “buenas para quejas”.*

**3. Segismundo interpreta, al despertar, que todo lo sucedido ha sido un sueño. Localiza los versos que reflejan esta idea.**

*Yo sueño que estoy aquí / de estas prisiones cargado, / y soné que en otro estado / más lisonjero me vi.*

**4. ¿Cómo piensas que se siente Segismundo? ¿Cómo puede sentirse y ser una persona que ha vivido así durante toda su vida?**



**5. Resume el contenido de cada una de las estrofas.**

- Versos 2148 – 2157 (1a décima): se expone la tesis acerca de la fragilidad de la vida.
- Versos 2158 – 2167 (2a décima): el primer ejemplo que ilustra su tesis es el rey, representante del poder terrenal.
- Versos 2168 – 2177 (3a décima): comprende varios argumentos que corroboran el primero. Se trata de tipos representativos: el rico, el pobre, el ambicioso, el avaro, el malvado.
- Versos 2178 – 2187 (4a décima): Segismundo se pone a sí mismo de ejemplo y cierra el monólogo con su tesis central que da título a la obra y constituye el eje principal de esta.

### 3. Profundización

#### 3.1. TEMAS, TÓPICOS Y RECURSOS LITERARIOS

**1. En este texto aparecen algunos tópicos y temas habituales del Barroco. Trata de explicar los siguientes:**

**-Pesimismo vital:** *La visión negativa visión del mundo a través de las experiencia, la muerte, la falta de libertad, la desesperación del hombre por su incapacidad de controlar su vida.*

**-La vida como sueño / Las ilusiones:** *La consideración de que la vida es sueño, relacionada con el tema barroco de la inconsistencia y fragilidad de la vida humana.*

**-Theatrum mundi:** *La concepción del mundo como teatro en el que cada cual tenemos un papel "ficticio" queda reflejada en esta obra.*

**-El libre albedrío:** *A Segismundo se le ha privado de la libertad porque el rey Basilio, temiendo la pérdida del trono y su poder y dejándose llevar por sus creencias en el horóscopo ha decidido encarcelarlo en una torre, cometiendo con ello una injusticia y arrebatándole la libertad. El libre albedrío del ser humano vence a la predestinación o el determinismo.*

**2. Señala al menos cinco recursos estilísticos que encuentres.**

**Aliteración:** *"esta fiera... esta furia"; "que toda la vida es sueño y los sueños sueños son"*

**Asonancia:** *"mandando, disponendo y gobernando".*

**Exclamación:** *¡desdicha fuerte! ¡qué hay quien intente reinar...!*

**Paralelismos:** *Sueña el rico en su riqueza / sueña el pobre que padece / sueña el que a medrar*

**Anáfora y preguntas retóricas:** *.Qué es la vida? Un frensí / .Qué es la vida? Una ilusión.*

**Polisíndeton:** *"que afana y ofende y en el mundo".*

**Asíndeton:** *De los versos 1 al 4.*

**Metáforas:** *a lo largo de todo el monólogo, "que toda la vida es sueño".*

**Epítetos:** *"fiera condición".*

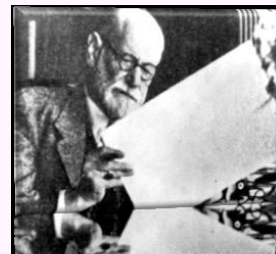
**Paradoja:** *¡que hay quien intente reinar, viendo que ha de despertar en el sueño de la muerte!*

**Enumeración:** *"Una ilusión, una sombra, una ficción...".*

**Antítesis:** *"el mayor bien es pequeño"*

#### 3.2. INTERPRETACIÓN DEL TEXTO

**1. ¿Reconoces al personaje de la imagen? ¿Qué comparte con los personajes de la obra de Calderón? Segismundo y Sigmund Freud comparten el nombre. Más que con Segismundo, Freud comparte con su padre, Basilio, la creencia en la teoría de que los sueños son descifrables e interpretables.**



**2. La vida es sueño está ambientada en Polonia. ¿Crees que la historia tiene alguna base real? ¿Por qué puede ser?**

*Puede ser que Calderón escogiera Polonia por su lejanía y resultaba ser un país exótico para el espectador. Asimismo, al escoger Polonia podría hacer una crítica más explícita y que así no se pudiera ofender a la monarquía española, esto le daba más libertad al escribir.*

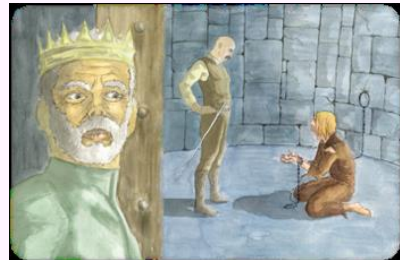
**3. Serías capaz de relacionar esta obra a otras lecturas que ya hayamos leído anteriormente.**

*El sueño ya aparecía en el cuento de dona Truhana de El Conde Lucanor del Infante Don Juan Manuel. Asimismo, el tema de la muerte (la muerte igualadora) y la fugacidad de la vida quedaba reflejado en Las Coplas a la muerte de su padre de Jorge Manrique.*



**4. Al final de la obra Segismundo perdona a su padre y no lo mata. ¿Por qué crees que lo perdona? ¿Qué piensas al respecto?**

**5. Imagínate otro final para la historia tras la liberación de Segismundo y escríbelo.**



Banco de imágenes libre del Intef /  
Autor: Gutxi Haitz Céspedes Murias

## UNIDAD 9. EL SÍ DE LAS NIÑAS<sup>10</sup>

### 1. Contextualización y preparación

#### 1.1. TEORÍA SOBRE LA ILUSTRACIÓN

1. Busca antónimos de las siguientes características típicas del Barroco y encontrarás las palabras CLAVE que definen la Ilustración.

BARROCO	ILUSTRACIÓN
Exageración	Moderación
Superstición	Escepticismo
Religiosidad	Ateísmo
Teocentrismo	Antropocentrismo
Oscuridad	Claridad

2: Observa otras manifestaciones artísticas de esta época. ¿Sabes de qué época son? ¿Qué características consideras que tienen? *Ilustración y neoclasicismo. Primera mitad del siglo XIX. Equilibrio, moderación, realidad... / Goya: Fusilamientos del 3 de Mayo*



Banco de imágenes libre del Intef / Anónimas



### 3. Vamos a ver las características generales del Neoclasicismo y la Ilustración:

- 1) **Neoclasicismo** es el nombre con el que se conoce el periodo literario que se desarrolló durante el siglo XVIII, ya que se caracterizó por la voluntad de un retorno a las **normas clásicas**. Aunque este **siglo también se conoció** con el nombre de **Siglo de las luces o Ilustración**.
- 2) Habrá un **triunfo de la razón** sobre los sentimientos y dominará el **espíritu crítico**. La filosofía y la ciencia serán las disciplinas más valoradas. El **saber enciclopédico** será el característico de este siglo.

<sup>10</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de Rosalía Belén Fernández López.

- 3) Fue un siglo importante para las libertades en Europa. Se proclama la **igualdad del hombre** y en política, aparece el concepto de **despotismo ilustrado** (“*Todo para el pueblo, pero sin el pueblo*”).
- 4) También para la cultura: en España se crea la **RAE** (1714) y aparece la prensa (periódicos y revistas).

Los géneros literarios:

La literatura de la época posee **un fin didáctico**. El género más cultivado es la narrativa, y los subgéneros que más se utilizan son el ensayo, la crítica y las cartas. Destacan la claridad, la sencillez y el estilo llano. El padre **Feijoo** y **Jovellanos** serán los ensayistas más importantes. Dentro del género epistolar, el nombre más importante es **José Cadalso**. En poesía la producción fue escasa y trataba sobre temas históricos y costumbristas. Podemos hablar de una poesía didáctica basada en el uso de **la fábula** con un fin aleccionador. Los representantes serían Iriarte y Samaniego.

En cuanto al género teatral, literariamente destacan las obras del **teatro neoclásico** más renovador, con una vuelta al respeto de la regla de las tres unidades, un fin didáctico y una mayor credibilidad, aunque fue un espectáculo minoritario porque en el teatro se seguían representando las obras del Barroco. El autor de teatro neoclásico más importante fue Leandro Fernández de Moratín.

1.2. APROXIMACIÓN AL SÍ DE LAS NIÑAS (VER [VÍDEO](#) (DESDE 1 HORA A 1:20:00))

**La actividad consiste en ver un fragmento del vídeo y tratar de reconstruir la historia a partir de estas preguntas para reflexionar en grupo.**

- 1 ¿Quiere doña Francisca casarse con don Diego? ¿Crees que le quiere?
- 2 ¿De quién está enamorada doña Paquita?
- 3 ¿Tiene doña Paquita fuerza y valor para enfrentarse a su madre? ¿Por qué crees?
- 4 ¿Qué es para doña Irene, la madre de doña Paquita, dar una “buena educación” a su hija?
- 5 Doña Francisca ha sido **educada en un convento**, ¿Cómo debe expresarse una hija educada en un convento? **¿Debe manifestar sus sentimientos?** *Debe callarlos y obedecer*
- 6 ¿Qué opina doña Irene acerca de los **matrimonios de conveniencia**?
- 7 **¿Por qué crees que** doña Irene quiere que su hija se case con don Diego?
- 8 **¿Crees** que lo que más le importa a doña Irene es la felicidad de su hija? *No, su interés.*
- 9 Si doña Paquita no puede contarle a su madre ni a su futuro esposo lo que siente. **¿Con quién crees que habla** y se sincera? *Su amado y su sirvienta.*
- 10 Y don Diego ¿Tiene dudas respecto a los **sentimientos que doña Paquita** tiene hacia él? ¿Crees que le importa lo **que ella siente** o sólo quiere **imponer su voluntad**?
- 11 **¿Cómo** reacciona cuando descubre que doña Paquita y su sobrino están enamorados?
- 12 **¿Cómo crees** que *termina* la obra? ¿Por qué? **¿Crees que do Diego utilizará** su poder social y su dinero para casarse con doña Paquita aún a sabiendas de que ella no le quiere?
- 13 **¿Qué opinas** sobre la tradición de los **matrimonios por conveniencia**?
- 14 **¿Qué** quiere decir para ti: “El sí de las niñas”? **¿A qué dicen “no”** las niñas de la época (s. XVIII y XIX)?



## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

### 2.1. APROXIMACIÓN A LA OBRA

#### 1. Lee el resumen de **El sí de las niñas** para ver si has acertado con tus respuestas.

En una posada de Alcalá de Henares, están el viejo don Diego y doña Irene, de regreso a Guadalajara, a donde han ido a buscar a doña Francisca, la cual se está educando ahí en un convento, y ha sido pedida en matrimonio por don Diego.

Al comenzar la acción, don Diego habla con su criado Simón, y deja traslucir que va a haber boda pronto, que será el, quien se casa con una jovencita de dieciséis años. Llegan doña Irene y su hija y se entrevistan con don Diego. Doña Irene amonesta a su hija por la frialdad que manifiesta a don Diego, cuyo elogio le hace una vez más.

Doña Irene comunica a don Diego sobre sus barullos de que Francisca quiere ser monja, y él piensa que ello puede deberse al deseo de evitar aquel matrimonio por que no le complace. Pregunta a la muchacha, y la madre interviene para apartar tales sospechas, pero el caballero la hace callar, Paquita (Francisca) esta atormentada. Francisca, por obediencia a su madre no recoge esta generosa invitación a la sinceridad, no dice que sí, tampoco niega, doña Irene contesta por ella.

Don Félix va en búsqueda de Paquita, se entrevista con ella y le promete que no permitirá la boda. Carlos viene dispuesto a impedir la boda, pero este se da con la sorpresa de que don Diego es su tío. A raíz de esto, Carlos indica su retorno al regimiento, Paquita se queda desconsolada al saber que su amado se ha ido sin anunciarle siquiera la marcha.

De madrugada, don Carlos le sigue en Alcalá, da una serenata a Paquita y le arroja un mensaje escrito, el cual será recogido por don Diego. Este fielmente comprueba el amor de Paquita y su sobrino, y opta racionalmente por ceder su lugar a Carlos. La obra concluye con la bendición de don Diego para la unión de los jóvenes amantes.

#### 2. Relaciona estas palabras clave del texto con su significado:

1. Pasiones

2. Perjuro

3. Sacrilego

4. Repugnancia

5. Fingir

6. Astucia

7. Instruir

8. Temperamento

- a) Que jura en falso
- b) Asco o aversión que se siente a alguien o algo
- c) Inteligencia natural
- d) Inclinationes o preferencias muy vivas de alguien a otra
- e) Enseñar a hacer algo.
- f) Carácter, manera de ser o de reaccionar de las personas.
- g) Que comete o contiene sacrilegio.
- h) Dar a entender lo que no es cierto.

1d, 2a, 4b, 3g, 5h, 6c, 7e, 8f

## 2.2. LECTURA DEL FRAGMENTO (PÁG 61 DE LA ANTOLOGÍA)

Leandro Fernández de Moratín, *El sí de las niñas*, Acto III, escena VIII

DON DIEGO.- Venga usted acá... (Acércase más) Hablemos siquiera una vez sin rodeos ni disimulación... Dígame usted: ¿no es cierto que usted mira con algo de repugnancia este casamiento que se la propone? ¿Cuánto va que si la dejasen a usted entera libertad para la elección no se casaría conmigo?

DOÑA FRANCISCA.- Ni con otro.

DON DIEGO.- ¿Será posible que usted no conozca otro más amable que yo, que la quiera bien, y que la corresponda como usted merece?

DOÑA FRANCISCA.- No, señor; no, señor.

DON DIEGO.- Mírelo usted bien.

DOÑA FRANCISCA.- ¿No le digo a usted que no? [...]

DON DIEGO.- Pero ¡qué obstinado, qué imprudente silencio!... Cuando usted misma debe presumir que no estoy ignorante de lo que hay.

DOÑA FRANCISCA.- Si usted lo ignora, señor Don Diego, por Dios no finja que lo sabe; y si en efecto lo sabe usted, no me lo pregunte.

DON DIEGO.- Bien está. Una vez que no hay nada que decir, que esa aflicción y esas lágrimas son voluntarias, hoy llegaremos a Madrid, y dentro de ocho días será usted mi mujer.

DOÑA FRANCISCA.- Y daré gusto a mi madre.

DON DIEGO.- Y vivirá usted infeliz.

DOÑA FRANCISCA.- Ya lo sé.

DON DIEGO.- Ve aquí los frutos de la educación. Esto es lo que se llama criar bien a una niña: enseñarla a que desmienta<sup>1</sup> y oculte las pasiones más inocentes con una páfida<sup>2</sup> disimulación. Las juzgan honestas luego que las ven instruidas en el arte de callar y mentir. Se obstinan<sup>3</sup> en que el temperamento, la edad ni el genio no han de tener influencia alguna en sus inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al capricho de quien las gobierna. Todo se las permite, menos la sinceridad. Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo mandan, un sí perjuro, sacrílego, origen de tantos escándalos, ya están bien criadas, y se llama excelente educación la que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo.

DOÑA FRANCISCA.- Es verdad... Todo eso es cierto... Eso exigen de nosotras, eso aprendemos en la escuela que se nos da... Pero el motivo de mi aflicción es mucho más grande.

1. Niegue

2. Malvada, perversa

3. Empeñan, insisten en algo

## 2.3. ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN DEL TEXTO.

## 1. Identifica los siguientes recursos estilísticos en el texto

<b>ANÁFORAS</b>	<i>"Y daré gusto a mi madre / Y será usted feliz ..."</i>
<b>PARALELISMOS</b>	<i>"Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo manden..."</i>
<b>ENUMERACIONES</b>	<i>"el temperamento, la edad ni el genio; el temor, la astucia y el silencio; un sí perjuro, sacrílego, origen de tantos escándalos"</i>
<b>REPETICIONES</b>	<i>"No, señor; no, señor"</i>
<b>ENCADENAMIENTO</b>	<i>"Si usted lo ignora, señor don Diego, por Dios no finja que lo sabe; y si en efecto lo sabe usted, no me lo pregunte", da continuidad.</i>
<b>METÁFORA</b>	<i>Se equipara la sumisión de la mujer con el de un esclavo: "el temor, la astucia y el silencio de un esclavo", l. 40.</i>

**2. ¿Hay muchos adjetivos en el texto? ¿A qué crees que se debe ello?**

*No. La escasez de adjetivación tiene que ver con la **estética neoclásica** que propugna un uso puramente instrumental de la lengua.*

**3. Relaciona los siguientes conceptos con los rasgos de Doña Francisca y Don Diego, según su intervención en la obra:**

*infeliz, ilustrado, enamorado, mentiroso, dirigido, sumiso, mudo, razonable, conformista*

**4. Vamos a estudiar “la forma” del teatro, ¿quién lleva el peso de la conversación y ¿qué significado tiene esto?**

*Don Diego habla más: es él quien **provoca e inicia el diálogo**, sus **intervenciones** son más **extensas**, lleva la iniciativa, dirige el diálogo **con sus preguntas y sus afirmaciones**, conduce a la muchacha a la **confesión**, y **sentencia** con la conclusión de que el matrimonio se celebrará, para terminar con una **reflexión crítica personal**. La **sumisión y obediencia** de Doña Francisca, se observa en sus pequeñas intervenciones, en su **disimulo** y falta de **autenticidad**. Todo se corresponde con la **sociedad ilustrada** de la que trata la obra: don Diego aporta la razón y los nuevos valores sociales. Doña Francisca responde porque se lo manda Don Diego.*

**5. El texto teatral está lleno de frases que tienen un sentido figurado, se juega con el lenguaje y la ironía. Trata de explicarlas:**

“Criar bien a una niña”:

“Frutos de la educación”:

“Sí perjuro, sacrílego”:

“silencio de un esclavo”:

**6. El “secreto” es un motivo o tema literario importante a lo largo de la literatura. Señala cuál es el secreto de esta obra y justifica la importancia que tiene:**

**7. Según lo que has entendido, completa con la palabra adecuada:**

El papel de las niñas está \_\_\_\_\_ a la educación recibida. La figura de la madre es muy \_\_\_\_\_ en las decisiones de su hija y busca el \_\_\_\_\_ económico. El marido “de mayor edad” busca su \_\_\_\_\_ con este casamiento. Los ilustrados del S. XVIII intentan cambiar las \_\_\_\_\_. Don Diego es un hombre \_\_\_\_\_. Doña Francisca es una “niña \_\_\_\_\_”. El “sí” de las niñas carece de \_\_\_\_\_.

*sumisa, estabilidad, normas, beneficio, razonable, importante, significado, sometido*

## 3. Profundización

### 3.1. COMENTARIO DEL FRAGMENTO

**1. Explica cuál es el tema de la obra.**

*El tema es la **discriminación femenina** y la **crítica a la educación de la juventud**, entendida como el **disimulo** y la **hipocresía** y no la **sinceridad**, así como sus consecuencias en lo relativo al matrimonio de conveniencia, si no se contrae libremente. De esta forma, desde una actitud didáctica, el escritor intenta persuadirnos de las nefastas consecuencias de esta.*

**2. En cuanto a la estructura externa el fragmento está estructurado en forma de diálogo, y según su estructura interna se pueden apreciar tres partes. Localiza y resúmelas.**

<b>PRIMERA PARTE</b>	<i>Tras un breve diálogo que cumple la función <b>fática</b> del lenguaje en lo que se refiere a la aplicación de la cortesía en el inicio de la conversación, don Diego realiza preguntas a Paquita para que ésta hable, aunque él ya está enterado de los sentimientos de ella hacia su sobrino.</i>
<b>SEGUNDA PARTE</b>	<i>Paquita muestra su determinación de complacer a su madre aun a costa de su propia felicidad.</i>
<b>TERCERA PARTE</b>	<i>Reflexión de don Diego, que al no obtener respuesta convincente ya diserta acerca de los defectos de la educación que se da a las mujeres en su tiempo. Moratín, nos transmite así su pensamiento.</i>

**3. Explica y desarrolla en un párrafo las características principales de cada personaje:**

<b>DON DIEGO</b>	<i>La <b>ponderación</b> (¿Piensa usted que no tendré yo mucho gusto en hallar ocasiones de complacerla?), el <b>buen sentido</b> (¿Cuánto va, que si la dejasen a usted entera libertad para la elección no se casaría conmigo?), la <b>generosidad</b>, su <b>paternal amor</b> hacia Paquita (¿No sabe usted que la quiero tanto), frente a la autoridad irracional. Es un hombre <b>razonable</b>, <b>sensible</b> y con <b>empatía</b>.</i>
<b>DOÑA PAQUITA</b>	<i>Es <b>obediente</b> a su madre y a ser infeliz el resto de su vida. En esta escena Paquita aparece caracterizada como una joven que sabe lo que quiere, pero que está dolida porque ama a otro hombre y cree que no le corresponde, por lo que va a casarse con quien no quiere por la presión que su madre ejerce sobre ella. Mujer <b>sumisa</b> y <b>dispuesta</b> a serlo toda la vida como fruto de una equivocada educación.</i>
<b>DOÑA IRENE</b>	<i>También se menciona a doña Irene, que aparece como la <b>madre autoritaria</b>, responsable de todo el problema planteado en la obra, por su interés, voluntad y autoridad.</i>

**4. ¿Cómo es el tratamiento de los personajes entre sí? ¿Por qué crees que es así?**

*Los personajes se tratan con respeto que responde a unas estrictas reglas de cortesía, si bien don Diego trata a la muchacha como una hija (“¿De quién hija mía?”) y ésta a él como un señor mayor al que debe respeto ante todo (“Sí, señor”, “No señor”). Don Diego se expresa con parlamentos algo más largos frente a la prudencia de Doña Paquita*

**5. Un tema habitual de la literatura es el del contraste entre tradición y modernidad. ¿Crees que aparece en este texto? ¿Quién encarna cada papel?**

*La madre y doña Paquita encarnan el papel tradicional, mientras que Don Diego se convierte en el más moderno de todos porque cuestiona la educación que reciben las niñas.*

**6. Precisamente, el extenso parlamento de don Diego, casi al final de la escena, es una exposición de las ideas ilustradas. Explica en qué consiste:**

*Los ilustrados denuncian la educación mal entendida, la obediencia ciega contra natura y contra las leyes de la razón, la hipocresía en lugar de la sinceridad, el disimulo en vez de la espontaneidad. Estar bien educado es guardar silencio siempre ante la injusticia, ante la sinrazón. Eso para los ilustrados era el principio de muchos de los males que acosaban a la sociedad del siglo XVIII.*

**7. Ahora te toca exponer, ¿todavía se ven discriminaciones relacionadas con ser hombre o mujer en tu país? ¿Crees que es un tema vigente hoy en día? El debate está abierto.**

*Se trata de un texto literario del género teatral que mantiene vigente el interés por su atemporalidad, dado que las nefastas consecuencias de una mala educación atañen a todo ser humano de cualquier época y en cualquier circunstancia.*

### 3.2. TEORÍA TEATRO (GÉNEROS, DIÁLOGOS, ACOTACIONES...)

Vamos hacer un repaso de las **características del género teatral** para poder identificarlas después en este fragmento<sup>11</sup>.

El **género dramático** definido como género literario cuya modalidad textual básica es el texto dialogado y que comprende las obras que han sido concebidas para representarlas en un escenario, ante un público. Una característica esencial de este género es la acción. Lo que sucede en la obra no está descrito, ni narrado, ni comentado por el dramaturgo, sino visto por el espectador. La obra está escrita, pero lo principal es lo que ocurre en ella. La palabra dramático proviene de drama; se refiere al nombre genérico de toda creación literaria en la que un artista llamado dramaturgo concibe y desarrolla un acontecimiento dentro de un espacio y un tiempo determinados. Los hechos se refieren a personas o caracteres que simbolizan de forma concreta y directa un conflicto humano.

Una obra de teatro está formada por un **texto principal o primario** y un **texto secundario**.

#### Texto principal

Es el contenido de la obra; se presenta dividido en:

- **Actos:** una unidad temporal y narrativa marcada por la subida y bajada del telón.
- **Cuadros:** parte del texto marcada por el cambio total o parcial del decorado.
- **Escenas:** parte de la obra determinada por la entrada o salida de los actores. Cada vez que cambia el número de actores, cambia la escena.

El texto principal utiliza **cuatro formas de expresión:**

- **Diálogo:** es la conversación entre dos personajes.
- **Monólogo:** cuando solo habla un personaje; también se llama soliloquio.
- **Aparte:** son los comentarios que hacen los actores sobre algunos aspectos de la obra y los demás personajes fingen no enterarse.
- **Off:** son los comentarios que se hacen fuera de escena

<sup>11</sup> Fuente: <http://catedu.es/IESLiteratura/primer%20ciclo/power/teatro/teatro.html>

**Texto secundario o acotaciones**

Aporta información para la representación teatral. Esta puede ser sobre:

- **La acción:** datos e indicaciones sobre dónde se desarrolla la acción (decorados, época, mobiliario, etc.).
- **La iluminación:** hace referencia a la hora del día, el espacio, etc.
- **Sonidos:** para indicar o provocar diversos efectos.
- **Personajes:** describe el vestuario, los movimientos, los gestos, el tono de voz, la intención expresiva, etc.

**Elementos del teatro. El espacio**

Llamamos **espacio** al lugar donde se desarrolla la acción de la obra teatral. Este lugar se representa habitualmente mediante un **decorado** (espacio escénico visible). Este puede ser realista o simbólico. Pero puede ocurrir que el autor o el director simplifiquen o anulen la escenografía teatral, de modo que el público **tiene que imaginar** el ambiente que rodea a la acción de los personajes sobre un escenario vacío. Cuando hay ausencia de elementos escenográficos, estamos ante un teatro que se denomina **desnudo o pobre**.

Para los escritores clásicos, la acción debía desarrollarse en **un solo espacio teatral**. Pero Lope de Vega rompió con esta norma de unidad, haciendo que la acción se desarrolle en diversos ambientes y lugares para mayor entretenimiento del público. Si una obra se desarrolla en numerosas escenas, cada una de las cuales acontece en un lugar diferente, la representación teatral presenta un fragmentarismo escénico que nos recuerda la técnica cinematográfica.

**El tiempo**

Llamamos **tiempo escénico** al tiempo que dura la representación. Y denominamos **tiempo dramático** al que transcurre en la ficción de la obra de teatro desde que comienza la acción hasta que termina. Para los griegos, no era conveniente que la acción superase una jornada, es decir, un día. Pero **Lope de Vega rompió también con esta norma** de unidad, permitiendo que la acción llegase a abarcar incluso años.

1. Identifica en la obra los textos y elementos que aparecen en este fragmento.

<b>TEXTO PRINCIPAL</b>	<i>Diálogo, monólogo de Don Diego,</i>
<b>ACOTACIONES</b>	<i>De acción. (Acércase más)</i>
<b>EL ESPACIO</b>	<i>Sencillo, interior de una posada. En Alcalá de Henares</i>
<b>TIEMPO ESCÉNICO Y DRAMÁTICO</b>	<i>Ambos coinciden en este caso y en ambos casos es de tan solo unos minutos, lo que dura la conversación.</i>

## UNIDAD 10. LA CIGARRA Y LA HORMIGA<sup>12</sup>

### 1. Contextualización y preparación

#### 1.1. REPASO DE LA ILUSTRACIÓN

**1. Como ya sabes, la Ilustración es un movimiento intelectual y renovador del siglo XVIII, también llamado Siglo de las Luces porque intenta acabar con el oscurantismo de la época y con ciertos privilegios políticos y religiosos. Une cada característica de la Ilustración con la afirmación que le corresponda:**

1. RACIONALISMO	a) El arte y la literatura eran muy importantes y tenían la función de enseñar
2. EDUCACIÓN	b) “Todo para el pueblo pero sin el pueblo”.
3. DIDACTISMO	c) Se confía en la razón humana como instrumento para explicar los problemas que plantea la existencia.
4. CRÍTICA UNIVERSAL	d) Era algo fundamental ya que la ignorancia era sinónimo de esclavitud. Debía ser accesible para todos
5. EXPERIMENTACIÓN	e) Los descubrimientos científicos y el aumento demográfico hacen subir el nivel de vida de la burguesía.
6. DESPOTISMO ILUSTRADO	f) Se revisan y discuten todas las ideas y creencias hasta entonces aceptadas
7. BIENESTAR SOCIAL	g) Nada es cierto si no puede ser demostrado a través de la experiencia.

1c, 2d, 3a, 4f, 5g, 6b, 7e

#### 1.2. LAS FÁBULAS

Muchas fábulas contienen elementos de la vida diaria narrando hechos que pasan desapercibidos para la mayor parte de las personas. Nos dirigen la mirada hacia cosas insignificantes, sin importancia aparente pero que contadas a través del género literario de la fábula adquieren un gran peso específico en el mundo de la enseñanza moral. En este ámbito podemos incluir temas como las actividades profesionales y comparaciones que se hacen entre quienes ejercen esas actividades. La fábula de la cigarra y la hormiga asocia ciertos comportamientos animales similares a los humanos.

#### **Autores posteriores que hacen alusión a estos animales**

En diversas obras se recurre a las hormigas para formar una imagen que nos transporta desde su concepción de animal invertebrado hasta los más dispares conceptos. Ramón Gómez de la Serna expone con notoriedad qué o qué representa una hormiga en la greguería que se cita a continuación: A veces las hormigas tienen una cosa espectral como si fuesen minúsculas reencarnaciones de los ejércitos muertos”.

<sup>12</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de Juana Verdú López.

### 1. Señala si estas afirmaciones sobre las fábulas son verdaderas (V) o falsas(F).

1. Pertenece al género lírico \_\_\_\_
2. Pueden estar escrita en verso o en prosa. \_\_\_\_
3. No tienen narrador. \_\_\_\_
4. No se sitúan en una época concreta. Son intemporales. \_\_\_\_
5. Tienen una estructura sencilla. \_\_\_\_
6. Tienen muchos personajes. \_\_\_\_
7. Los personajes son siempre humanos. \_\_\_\_
8. Su intención es enseñar y entretener \_\_\_\_
9. La historia contiene una moraleja. \_\_\_\_
10. Los temas más tratados en las fábulas son los vicios humanos \_\_\_\_

1: F, 2: V; 3: F; 4: V; 5: V; 6: F; 7: F; 8: V; 9: V; 10:V.

### 2. Teniendo esto en cuenta, completa la definición de fábula:

*Breves; animales; humanas; moraleja; didáctica*

Las fábulas son composiciones b \_\_\_\_\_ en las que los personajes casi siempre son a \_\_\_\_ u objetos, que presentan características h \_\_\_\_\_. Estas historias concluyen con una enseñanza o m \_\_\_\_\_. Su finalidad es d \_\_\_\_\_.

#### 1.3. EL AUTOR Y SU OBRA



Me llamo Félix María Samaniego y junto con Tomás de Iriarte, mi gran rival, estoy considerado el mejor de los fabulistas españoles. Nací en Álava en el seno de una familia noble y estudié derecho en Valladolid, aunque no terminé mis estudios. Viajé a Francia donde me entusiasmé con los enciclopedistas y me contagié de su inclinación a la crítica contra la política y la religión. Mi obra más importante son las *Fábulas morales*.

### 1. Completa el texto con la palabra adecuada

#### Las *Fábulas morales*

francesa	composiciones	fuentes	prólogo
género	instruir	alumnos	traductor

Publicadas en 1784, las *Fábulas morales* recogen un total de 157 *composiciones* distribuidas en nueve libros y precedidas de un *prólogo*. Fueron compuestas para los *alumnos* del Colegio de Vergara. Su intención respondía a la máxima estética de *instruir* deleitando. En la elección del *género* influyeron sus conocimientos de la literatura *francesa* en especial de La Fontaine, gran fabulista cuya obra conoció durante su estancia en París. Samaniego no es un mero *traductor* sino que actualiza la materia tradicional desde las *fuentes* clásicas (Esopo y Fedro).



## 2. Introducción de contenidos a partir del texto

### 2.1. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

1. Estos animales aparecen en las fábulas de Samaniego. ¿Qué características humanas les son atribuidas? Completa el nombre de cada animal y escribe debajo el adjetivo que lo caracteriza.

astuto/a	manso/a	paciente	presuntuoso/a	fiel
fiero/a	traidor/	ligero/a	goloso/a	reflexivo/a

León fiero



Oveja mansa



Tortuga paciente



Mosca golosa



Culebra traidora



Zorro astuto



Perro, fiel



Conejo ligero



Gallo presuntuoso

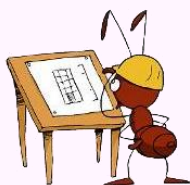


Buho reflexivo



Banco de imágenes libre del Intef / Autores: De izquierda a derecha y de arriba abajo: Abrahán Pérez Pérez, Blanca Helga de Miguel, Felix Vallés Calvo, Ángel Hernández Gómez, Felix Vallés Calvo, Esther Diana García, Felix Vallés Calvo, Blanca Helga de Miguel, Esther Diana García y Esther Diana García.

2. Ahora piensa en las cualidades o defectos humanos que aplicarías a estos insectos:



**Hormiga:**

.....

.....

.....

.....

Banco de imágenes libre del Intef / Autores: Alberto Arrobas Merino



**Cigarra:**

.....

.....

.....

.....

Banco de imágenes libre del Intef / Anónima

## 2.2. LECTURA DEL FRAGMENTO Y VISIÓN DE VÍDEOS (PÁG 68. DE LA ANTOLOGÍA)

Félix María de Samaniego, Fábulas morales, La cigarra y la hormiga

Cantando la Cigarra  
pasó el verano entero,  
sin hacer provisiones<sup>1</sup>  
allá para el invierno;  
los fríos la obligaron  
a guardar el silencio  
y a acogerse al abrigo  
de su estrecho aposento.  
Viose desproveída  
del precioso sustento<sup>2</sup>:  
sin mosca, sin gusano,  
sin trigo, sin centeno.  
Habitaba la Hormiga  
allí tabique<sup>3</sup> en medio,  
y con mil expresiones  
de atención y respeto  
la dijo: «Doña Hormiga,  
pues que en vuestro granero  
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<sup>4</sup>,  
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.»

1. Alimentos que se guardan.

2. Alimento

3. Pared delgada

4. valor

## 2.3. COMPRENSIÓN DEL TEXTO

## 1. Elige la respuesta correcta:

**Estar al abrigo** significa:

- a) Ponerse una prenda para no pasar frío
- b) Estar en un lugar protegido X
- c) Estar al cuidado de algo o alguien

**Andar al remo** significa:

- a) Montar en barco
- b) Trabajar mucho X
- c) Avanzar una embarcación.

## 2. Responde si estas afirmaciones sobre el texto son verdaderas (V) o falsas(F)

1. La cigarra tenía la despensa llena para pasar el invierno \_\_\_\_
2. La cigarra y la hormiga eran vecinas \_\_\_\_
3. La cigarra pensaba devolver a la hormiga el alimento prestado \_\_\_\_
4. La hormiga no quiere que la cigarra vea sus provisiones \_\_\_\_
5. La cigarra cantaba para ella sola \_\_\_\_ 1: F; 2: V; 3: V; 4: V; 5: F

## 3. Explica con tus palabras cuál es la moraleja, la enseñanza que transmite la fábula.

*El motivo de esta fábula no es otro que la enseñanza de prever el futuro*

4. Como ocurre en la mayoría de las fábulas, los protagonistas se presentan en oposición: uno se responsabiliza de los aspectos positivos (la hormiga) y el otro de los negativos (la cigarra). Sin embargo, en el texto vemos actitudes por parte de los dos protagonistas que no dejan esta división tan clara.

Comenta con la clase cómo interpretas los siguientes comportamientos:

- **Hormiga: ocultando a la espalda /las llaves del granero:**

*Actitud mezquina que nos presenta su lado negativo. No quiere que la cigarra vea que tiene acceso a la despensa en ese momento pues podría comprobar que está repleta de alimentos, con seguridad, más de los que puede consumir. Visión materialista de la vida.*

- **Cigarra: - a todo pasajero/ cantaba alegremente:**

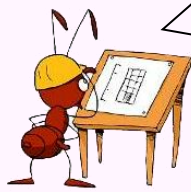
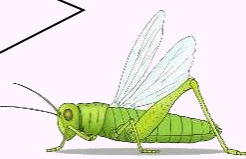
*Presenta el lado positivo de este personaje tan irresponsable. Ella canta a los pasajeros, es decir comparte su "arte" e intenta alegrar el camino a los que por su lado pasan. Visión idealista, bohemia de la vida.*

5. En esta fábula encontramos algunos tópicos literarios. Di dónde aparecen en el texto:

- *Carpe diem: Cantando la Cigarra/pasó el verano entero,/sin hacer provisiones/allá para el invierno*
- *Fortuna mutabile: esta triste cigarra,/ que alegre en otro tiempo,/nunca conoció el daño,/ nunca supo temerlo.*

### 6. Según el texto, clasifica estos adjetivos con la cigarra o la hormiga:

Holgazana , irresponsable, laboriosa, ociosa, previsora, materialista, disciplinada, egoísta codiciosa, arrogante, educada, alegre, bohemia, idealista, desconfiada , constante

Yo soy ☹️  
materialista,  
arrogante y codiciosa

Pero también soy 😊  
Previsora,  
disciplinada,  
laboriosa y constante

Yo soy ☹️  
holgazana,  
irresponsable,  
ociosa, bohemia

Pero también soy  
😊 educada,  
alegre e idealista

### 7. Ahora fíjate en la cantidad de tiempos verbales que aparecen. ¿Por qué crees que aparecen tantos diferentes?

*La temporalidad es muy importante en el texto, porque la fábula se refiere a dos momentos distintos del tiempo: el pasado y el presente.*

### 8. Identifica también los adverbios de lugar y tiempo y las preposiciones en el texto.

Allí / allá. Nunca / ahora. Sin / con

#### 2.4. ANÁLISIS DEL TEMA Y DE LA ESTRUCTURA

#### 1. En la obra aparecen varios temas o principios en contraste. Uno de ellos es el del placer frente al sacrificio. Explica cómo aparecen estos.

*Las consecuencias negativas de preocuparse más del **placer** que del **sacrificio**. En la fábula La cigarra y la hormiga, están definidos estos dos principios, el principio de placer en la **cigarra** busca la **gratificación inmediata** olvidándose del **futuro**; el de la realidad representado en la hormiga consciente en todo momento del presente, pasado y futuro.*

#### 2. Otros temas que aparecen son el de la soledad frente a la cooperación. Señala cómo aparecen estos en la obra.

*La presencia de estos animales incluye dos conceptos: el **principio de soledad**, la cigarra; frente a la **cooperación** y la vida comunal que rige la vida de un hormiguero. De esta forma podemos asociar estos términos de soledad y de la música de la cigarra.*

#### 3. Señala cuál es el mensaje principal de la fábula y cómo se consigue transmitir este.

*El objetivo de esta fábula no es otro que la **enseñanza de prever el futuro**. Su centro de interés se ubica en dos **animales completamente diferentes**; por una parte la **representación de la constancia por parte de la hormiga**, y en el lado opuesto, **la pereza y la ociosidad** de la cigarra. Las cualidades de estos animales protagonistas se definen por oposición; uno de los aspectos positivos, y el otro, de los negativos.*

#### 4. Explica cómo es la estructura interna de la obra.

*En cuanto a la estructura de esta fábula, se encuentra dentro de los cánones del concepto fábula. Representa una acción completa, con el **principio, desarrollo y desenlace**; aunque toda fábula debe contener algún **elemento sorprendente** que la diferencie .*

#### 5. Te acuerdas del cuento de la lechera ¿Qué tiene en común?

*El carácter ejemplificador y la necesidad de pensar también en el futuro, pero de una forma realista para que no nos suceda lo mismo que a la lechera o a la cigarra.*

### 2.5. MÉTRICA Y RECURSOS ESTILÍSTICOS.

**1. La fábula es un romancillo o romance heptasílabo, lo que significa que los versos miden siete sílabas y la rime es asonante**

**2. El principal recurso literario de la fábula, es la alegoría o el símbolo. Analízalo**  
*Se contraponen la vida ociosa a la trabajadora, insistiendo en la grandeza del trabajo y denunciando la vagancia. Si analizamos estos dos personajes (cigarra y hormiga) según la concepción de ellos a través de la historia podemos asegurar que, a partir del Renacimiento, se les debe estudiar no como animales espirituales, sino como animales vistos desde el punto de vista biológico, y por tanto, aportando valores o defectos a los humanos. Por ello hemos de reconocer la estructura social de la hormiga en oposición a la anarquía de la otra.*

**3. Empareja cada recurso con su ejemplo: 1d, 2g, 3b, 4a, 5e, 6i, 7f, 8c, 9h**

1. Anáfora

2. Encabalgamiento

3. Asíndeton

4. Hipérbaton

5. Exclamación retórica

6. Encadenamiento

7. Interrogación retórica

8. Hipérbole

9. Antítesis

- a) Cantando la Cigarra / pasó el verano entero
- b) sin mosca, sin gusano,/ sin trigo, sin centeno.
- c) y con mil expresiones / de atención y respeto
- d) nunca conoció el daño,/nunca supo temerlo.
- e) «¡Yo prestar lo que gano/con un trabajo inmenso!
- f) ¿qué has hecho en el buen tiempo?»
- g) y a acogerse al abrigo /de su estrecho aposento
- h) esta triste cigarra,/que alegre en otro tiempo
- i) «¿conque cantabas / cuando yo andaba al remo  
 Pues ahora, que yo como, / baila, pese a tu cuerpo.»

## 3. Profundización

### 3.1. TAREAS DE AMPLIACIÓN

**Vamos a ver otras versiones de la fábula y después responde a las preguntas:**

**a) Esta es la versión original que inspiró a otros autores posteriores.**

**LA CIGARRA Y LA HORMIGA Esopo (S.VI a.C)**

En invierno las hormigas secaban el grano que se había mojado. Una cigarra que tenía hambre les pidió comida. Y las hormigas le dijeron: “¿Por qué no acumulaste comida también tú?”. Esta dijo: “No estaba desocupada, sino que cantaba melodiosamente”. Y ellas, tras reírse, dijeron: “Pues si en las horas del verano cantabas, baila ahora”. La fábula muestra que no debe uno descuidarse en ningún asunto, para no afligirse y correr peligro.

**b) Mira también la versión infantil que aparecen en estos dibujos animados.**

<http://www.youtube.com/watch?v=E7oi8QvsAus>

**c) Ahora vas a ver un fragmento de la película *Los lunes al sol* de Fernando León de Aranoa donde el protagonista lee el cuento a su hijo. Escucha los comentarios que hace sobre la fábula y da tu opinión.**

<http://www.youtube.com/watch?v=tYd1Nh0NvOE>

**1. Como habrás observado, la misma fábula puede tener diferentes interpretaciones, ¿a qué crees que se debe eso?**

*Respuesta libre*

**2. ¿Cuál de las versiones te ha gustado más?**

*Respuesta libre*

### **3.2. TAREA DE CREATIVIDAD**

**1. Elabora un comic a partir de la fábula. Puedes crear tu propia versión cambiando el final o alguna parte de la historia. Dibuja algunas viñetas para ilustrarla**





5.3 Anexo XXVIII. Propuesta basada en canciones (alternativa)

				
CO	NE	CT	AN	DO
				
LI	TE	RA	TU	RA
				
Y		MÚ	SI	CA
				





Curso <b>2H</b>	Grupo <b>2</b>	Año <b>2013-14</b>	Semestre <b>1</b>
<b>BLOQUE 1</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El Dómine Cabra, Francisco de Quevedo ⇔ No soporto el Rap, J. Sabina y Manu Chao</li> <li>2. Sátira a la Nariz, Francisco de Quevedo ⇔ Nada de nada, El Canto del Loco</li> <li>3. Amor constante, Francisco de Quevedo ⇔ Nunca te olvidaré, Enrique Iglesias</li> <li>4. Mientras por competir, Luis de Góngora ⇔ Azul Sabina, Juanes y J. Sabina</li> <li>5. Descripción del amor, Lope de Vega ⇔ Dame tu amor, Alejandro Sanz y Vainica Doble</li> </ol>		
<b>BLOQUE 2</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Fuenteovejuna: "Laurencia habla a los hombres", Lope de Vega ⇔ Ella, Bebe</li> <li>7. Fuenteovejuna: "Escena de las torturas del juez", L. de Vega ⇔ Somos el mundo, Varios</li> <li>8. La vida es sueño: "Monólogo de Segismundo" ⇔ Soñaré, La Oreja de Van Gogh</li> <li>9. El sí de las niñas: "D. Diego y su prometida", L. F. de Moratín ⇔ Te dejo Madrid,</li> <li>10. Fábula de La cigarra y la hormiga, F. M. de Samaniego ⇔ Baile de los pobres, Calle 13</li> </ol>		
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El alumno debe aprender a reconocer y explicar conceptos relacionados con la métrica, la temática y la retórica.</li> <li>-En cuanto a la métrica debe distinguir y definir los distintos tipos de versos y rimas.</li> <li>-Sobre la temática debe conocer y relacionar con la época temas, tópicos e ideas.</li> <li>-Por último debe reconocer y explicar recursos y rasgos del lenguaje literario.</li> </ul>		
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Apreciar la creación artística y comprender el valor y las claves de los géneros literarios del Barroco y la Ilustración reconociendo las singularidades de cada una de las épocas.</li> <li>-Favorecer la comprensión de la literatura clásica a través de la conexión de la métrica, la temática, y la retórica de estas obras con la música actual que los alumnos escuchan.</li> <li>-Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.</li> </ul>		
<b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b>	<p>Este programa profundiza en la competencia cultural y artística del alumno, a través de los textos literarios y musicales, y en la competencia en comunicación lingüística, con el análisis de fenómenos lingüísticos y la recreación de situaciones comunicativas. Así mismo se trabajan la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo, la competencia social y ciudadana, y la competencia en autonomía e iniciativa personal.</p>		
<b>EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El procedimiento de evaluación consiste en dos pruebas, una por cada bloque, con preguntas cortas abiertas y cerradas a partir de textos literarios analizados en el curso.</li> <li>-Cada pregunta se valora porcentualmente y el resultado es un promedio de estas.</li> <li>-Los criterios de evaluación de cada pregunta tienen que ver con el desempeño, la comprensión, la adecuación y la información de la respuesta según la rúbrica siguiente.</li> </ul>		

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	
<b>100%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño excepcional por encima de lo esperado. Sin errores.</li> <li>Respuesta completa y explicaciones claras del concepto.</li> <li>Identifica todos los elementos importantes.</li> <li>Incluye buenos ejemplos e información que va más allá de lo enseñado en clase.</li> </ul>
<b>75%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño que alcanza lo esperado. Mínimo nivel de error.</li> <li>Respuesta bastante completa y presenta comprensión del concepto.</li> <li>Identifica bastantes de los elementos importantes.</li> <li>Ofrece información relacionada a lo enseñado en clase.</li> </ul>
<b>50%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño estándar. Los errores no constituyen una amenaza.</li> <li>Respuesta refleja un poco de confusión y una comprensión parcial del concepto.</li> <li>Identifica algunos elementos importantes.</li> <li>Provee información incompleta de lo discutido en clase.</li> </ul>
<b>25%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nivel de desempeño por debajo de lo esperado. Presenta frecuencia de errores.</li> <li>Demuestra poca comprensión del problema y faltan bastantes de los requisitos.</li> <li>No logra demostrar que comprende el concepto.</li> <li>Omite elementos importantes y hace mal uso de los términos.</li> </ul>
<b>0%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No satisface prácticamente nada de los requerimientos de desempeño.</li> <li>No comprende el problema.</li> <li>No aplica los requerimientos para la tarea.</li> <li>Omite las partes fundamentales del concepto o no contesta.</li> </ul>

	ESCALA				
	100%	75%	50%	25%	0%
CONCEPTO 1	X				
CONCEPTO 2		X			
CONCEPTO 3			X		
CONCEPTO 4				X	
CONCEPTO 5					X
TOTAL			X		

# UNIDAD 1. EL DÓMINE CABRA

## 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIMIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

NO SOPORTO EL RAP (YO, MÍ, CONMIGO)		JOAQUÍN SABINA Y MANU CHAO	RAP, 1996
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	1	(C'est la vie, c'est la vie	42
	2	C'est la vie d'aujourd'hui	43
	3	C'est la Valse à sale temps	44
	4	Qui vous lâche qui vous prend ...)	45
		MANU CHAO	46
	5	Hoy me he levantado con el pie contrario: 12A	47
	6	demasiada sangre en el telediario, 12A	48
	7	una sola carta tengo en el buzón, 11B	49
	8	la remite mi banco: Me dice que no; 12B	50
	9	mi mujer se ha largado con un abogado 13-	51
	10	que le paga los vicios, que te gana los juicios. 14-	52
	11		53
	12		54
	13		55
	14		56
	15		57
	16		58
	17		59
	18		60
	19		61
	20		62
	21		63
	22		64
	23		65
	24		66
	25		67
	26		68
	27		69
	28		70
	29		61
	30		62
	31		63
	32		64
	33		65
	34		66
	35		67
	36		68
	37		69
	38		70
	39		71
	40		72
41		73	
		74	
		75	

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

## VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,

**Mide** los versos de las dos primeras estrofas e indica el tipo      Versos compuestos de arte mayor.

Comprueba cómo es **la rima**      Consonante en palabra final llama.

¿Hay algún tipo de **estrofa** o **esquema métrico** que se repita?      El esquema es irregular, no hay estrofas ni esquemas regulares: Versos de largos y muchos con dos hemistiquios y cesura.

## AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA

Dónde y cómo aparecen reflejados los **vicios humanos** en la canción      A lo largo de toda la canción pero sobre **todo del 9 al 10 y del 36 al 49.**

¿Sabes lo que son **las apariencias**? ¿Qué importancia le da el autor a estas?      Es lo que lo demás ven de nosotros. Tratamos de ocultar nuestros defectos y parecer mejor de lo que somos.

El tópico de la **Recusatio** consiste en criticar valores y actitudes de alguien. ¿Aparece aquí?      Todo el poema es una crítica del comportamiento del protagonista, que coincide con la voz poética.

**Descripciones de los personajes.**      Viejo, preciosa, piernas temblando, boca gritando.

Busca **nombres** y **adjetivos** que describan el **carácter** o la **psicología** a los personajes.      Vicios, tipo duro, voluntad de hierro, vencido, molestas cosquillas, infestada, buena persona, canalla, histérico ataque de histeria, olor de los cuerpos.

Busca **verbos** que de **acciones cotidianas.**      Narración cotidiana (verbos): levantarse, salir, llegar, dirigirse, celebrar, afeitarse, cortar, viajar.

## Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS

**PERSONIFICACIÓN Y COSIFICACIÓN**      Aparecen varias personificaciones, como la de su imagen reflejada en el espejo: “al capullo de detrás del espejo”, v.12, o la del destino: “el destino me lo paga”, v.38. Y también cosificaciones, como “aterrizo en la pista”, v. 72.

**HIPÉRBOLE**      Las cosas que le pasa al personaje aparecen de forma exagerada para caricaturizarlo: “un taxi que parece un barco / me arrolla y me deja sentado en un charco”, v, 30-31. “el planeta me tiene en jaque mate” v. 40; “solo me faltaba ya tener un aborto” vv.48-49.

**DOBLES SENTIDOS**      “Sangre”, v. 6, que por un lado se refiere a la exposición explícita de la sangre para captar audiencia y por el interés de estos por las muertes, o del doble sentido de “la justicia”, que es injusta porque los abogados sacan el dinero a los pobres para pagar los vicios de quienes más tienen. “mi mujer se ha largado con un abogado / que le paga los vicios, que te gana los juicios” vv. 9-10.

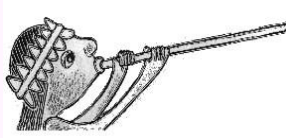
**NEOLOGISMOS**      La palabra “**taquimecas**”, abreviatura de 'taquimecanógrafa. Este proceso es habitual en Manu Chao, que cuenta con palabras como malegría: “dulce y a amarga emoción que se tiene cuando la alegría y la melancolía se funden”.

**POLIMEMBRACIÓN**      Varios ejemplos de construcciones polimembres: “que le paga los vicios, que te gana los juicios” (v.14)

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>1</sup>

### .1. EL VOCABULARIO DEL TEXTO

#### 1. Con la ayuda de las ilustraciones, define las siguientes palabras:



#### **Cerbatana**

*Canuto en que se introducen flechas u otras cosas, para hacerlos salir impetuosamente, soplando con violencia por uno de sus extremos.*



#### **Bonete**

*Especie de gorra, comúnmente de cuatro picos, usada por los eclesiásticos y seminaristas, y antiguamente por los colegiales y graduados.*



#### **Sotana**

*Vestidura que usan los eclesiásticos y los legos que sirven en las funciones de iglesia.*



#### **Ceñidor**

*Faja o cinturón que ciñe a la cintura.*



#### **Mendrugo**

*Pedazo de pan duro.*

#### 2. Ahora une las siguientes palabras con la definición correcta:

1. Lacería

2. Bermejo

3. Cogote

4. Cuévano

5. Búas:

6. Gaznate

7. Sarmiento

8. Tablillas de San Lázaro

9. Ética

10. Lacayuelo

11. Filisteos

a) Cesto grande y hondo, usado especialmente para llevar la uva en la vendimia.

b) Parte superior de la garganta.

c) Tumorcillos o granos producidos por diversas enfermedades.

d) Diminutivo de lacayo, servidor que acompaña a su señor.

e) De color rojo.

f) Tablillas que hacían sonar los leprosos para advertir su presencia o pedir limosna.

g) Moral.

h) Pobreza extrema, miseria.

i) Parte superior y posterior del cuello

j) Hombres de mucha estatura y corpulencia de una pequeña nación situada antiguamente al norte de Egipto.

k) Tallo largo, delgado y flexibles de la vid.

*1h, 2e, 3i, 4a, 5c, 6b, 7k, 8f, 9g, 10d, 11j*

<sup>1</sup> Este bloque ha sido preparado a partir de la unidad didáctica elaborada por Noemí Lavín González.

**3. Antes de leer el texto, observa la ilustración que aparece a la derecha y que recrea el texto que vamos a leer. Coméntalo teniendo en cuentas las siguientes cuestiones:**

- **Describe** al personaje mayor. Puedes utilizar algunos de los adjetivos vistos en la canción ¿Cómo crees que es su **carácter**?
- ¿Recuerdas lo que hemos comentado que eran las **apariencias** en la canción? ¿Qué importancia crees que tienen en el barroco?  
*Mostrar una forma de vida que no es real. Tenía mucha Importancia mostrar un nivel de vida superior*
- ¿Qué **diferencias** tienen los **chicos**? ¿Qué **relación** pueden tener?
- ¿Cómo describirías el **cuarto**? *Respuesta abierta*



**2.2. LECTURA DEL TEXTO CUANDO LO INDICA LA ACTIVIDAD.**

Francisco de Quevedo, El Buscón, Descripción del Dómine Cabra

Determinó, pues, don Alonso de poner a su hijo en pupilaje, lo uno por apartarle de su regalo, y lo otro por ahorrar de cuidado. Supo que había en Segovia un licenciado Cabra, que tenía por oficio el criar hijos de caballeros, y envió allá el suyo, y a mí para que le acompañase y sirviese.

Entramos, primer domingo después de Cuaresma, en poder de la hambre viva, porque tal laceria(1) no admite encarecimiento. Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle, una cabeza pequeña, pelo bermejo (2) (no hay más que decir para quien sabe el refrán<sup>2</sup>), los ojos avvicinados en el cogote(3), que parecía que miraba por cuévanos (4), tan hundidos y oscuros, que era buen sitio el suyo para tiendas de mercaderes; la nariz, entre Roma y Francia, porque se le había comido de unas búas(5) de resfriado, que aun no fueron de vicio porque cuestan dinero; las barbas descoloridas de miedo de la boca vecina, que, de pura hambre, parecía que amenazaba a comérselas; los dientes, le faltaban no sé cuántos, y pienso que por holgazanes y vagamundos se los habían desterrado; el gatzate(6) largo como de avestruz, con una nuez tan salida, que parecía se iba a buscar de comer forzada por la necesidad; los brazos secos, las manos como un manojito de sarmientos(7) cada una. Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas. Su andar muy despacioso; si se descomponía algo, le sonaban los güesos como tablillas de San Lázaro (8). La habla ética (9); la barba grande, que nunca se la cortaba por no gastar, y él decía que era tanto el asco que le daba ver la mano del barbero por su cara, que antes se dejaría matar que tal permitiese; cortábanle los cabellos un muchacho de nosotros. Traía un bonete los días de sol, ratonado con mil gateras y guarniciones de grasa; era de cosa que fue paño, con los fondos en caspa. La sotana, según decían algunos, era milagrosa, porque no se sabía de qué color era. Unos, viéndola tan sin pelo, la tenían por de cuero de rana; otros decían que era ilusión; desde cerca parecía negra, y desde lejos entre azul. Llevábala sin ceñidor; no traía cuello ni puños. Parecía, con los cabellos largos y la sotana mísera y corta, lacayuelo(10) de la muerte. Cada zapato podía ser tumba de un filisteo(11). Pues su aposento, aun arañas no había en él. Conjuraba los ratones de miedo que no le royese algunos mendrugos que guardaba. La cama tenía en el suelo, y dormía siempre de un lado por no gastar las sábanas. Al fin, él era archipobre y protomiseria.

Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Hugo

<sup>2</sup> El refrán aludido dice: Ni perro ni gato de aquella color, en referencia a la condición maliciosa de los pelirrojos, de acuerdo con la creencia popular de que de este color era el pelo de Judas.

### 3. Profundización y contextualización

#### 3.1. EL CONCEPTISMO Y LOS RECURSOS LITERARIOS



El **conceptismo** es una corriente estética barroca preocupada por el significado del texto y su principal representante es Quevedo. En la caricatura del Dómine Cabra empleo varios recursos propios de esta corriente. Pasemos a ver algunos de ellos y serás testigo de mi ingenio, mi agudeza mental y dominio del idioma. Por supuesto una de mis intenciones al escribir esta obra era impresionar al lector y provocarle la risa ¿Crees que lo he conseguido?

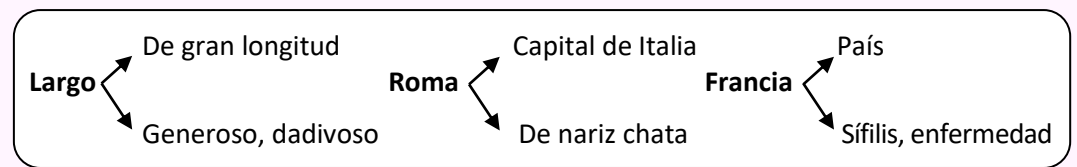
Como ya hemos visto en la canción la **hipérbole** es una Figura Retórica consistente en una alteración exagerada e intencional de la realidad que se quiere representar.

**1. Busca ejemplos que demuestren que la descripción del licenciado es exagerada.**

*Todo el texto es una exageración, prácticamente cualquier frase sirve de ejemplo.*

En la canción también aparecían palabras con **doble sentido o dialogías**, que es una Figura Retórica que consiste en el uso de una palabra con varios significados distintos dentro de un mismo enunciado. Es uno de los recursos más habituales del conceptismo.

**2. En el texto aparecen varios dobles sentidos. Explícalos con estas ideas:**



Largo solo en el talle: *La "largura" (altura) es una característica únicamente física en el dómine ya que no da muestras de "largura" (generosidad) en su comportamiento.*

Nariz entre Roma y Francia: *Su nariz es chata (roma) y la tiene deformada de manera similar a como lo hace la sífilis (mal francés) con la nariz de aquellos que la padecen.*

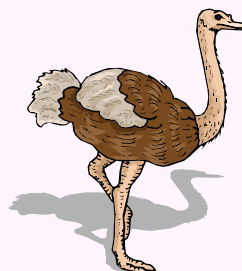
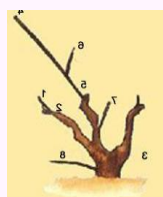
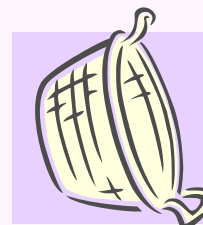
**3. Mira estos dibujos. ¿Con cuál de estas partes del cuerpo los asociarías?**

1: mano 2: cuello 3: piernas 4: ojos



Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Hugo Barroso

Cuello,  
manos,  
piernas,  
ojos





Como ya hemos visto también en la canción, la **personificación** consiste en atribuir cualidades humanas a animales o cosas, la **animalización** en atribuir a personas características de animales y **cosificación** atribuir características de objeto a un ser vivo.

**4. En el texto las cosas se humanizan algunas cosas ¿Explica qué les ocurre a las barbas, los dientes y la nuez del personaje y cómo se llama ese tipo de recursos?**

*Personificación: las barbas se habían quedado lívidas de miedo; Los dientes no tenían trabajo y se habían ido de la boca; la nuez intentaba salir del cuello empujada por el hambre.*

**5. Ahora fíjate en la descripción del licenciado Cabra. Encuentra primero algún ejemplo de animalización.**

*“El gaznate largo como de avestruz”.*

**6. Y a continuación comprueba qué aspecto tienen sus piernas largas y flacas y con que las compara el autor, ¿cómo se llama ese recurso?**

*Cosificación: Las piernas se equiparan con un compás o un tenedor*

**7. Quevedo también emplea dobles sentidos y juegos de palabras en su descripción de Cabra. ¿Cómo explicarías la expresión “*ratonado por mil gateras*”?**

*Su bonete está lleno de agujeros: los ratones roen las cosas, es decir, las agujerean con sus dientes. Las gateras son “agujeros” que se hacen para que salgan y entren los gatos. Juega con la antítesis ratón/gato.*

**8. Quevedo concluye su caricatura con un juicio a modo de resumen: “*él era archipobre y protomiseria*”. Estas dos palabras son neologismos porque son creación del autor, ¿podrías explicar su sentido?**

*En ambos casos Quevedo emplea un sufijo superlativo “archi-” y “proto-” (ambos sufijos de origen griego que indican preeminencia o superioridad) para decirnos que Cabra era el ser más pobre y miserable que había.*

**9. En este ejemplo Quevedo usa la polimembración (poli: varios miembros: partes), que es un recurso que consiste en la división de un concepto en varios elementos paralelos. Busca otros ejemplos:**

*“Lo uno por apartarle de su regalo, y lo otro por ahorrar de cuidado”, “Mirado de medio abajo, parecía tenedor o compás, con dos piernas largas y flacas”.*

### 3.2. LA DESCRIPCIÓN.

Describir es explicar, de forma detallada y ordenada, cómo son las personas, los lugares o los objetos. Hay varias formas de describir a una persona. Según se describan sus rasgos recibe distintos nombres.

**1. Escribe los nombres en su definición correspondiente:**

Retrato   Etopeya   caricatura   prosopografía   autorretrato

<ul style="list-style-type: none"> <li>Es la descripción de los rasgos físicos de la persona, de su apariencia externa.</li> </ul>	<i>prosopografía</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es un tipo de descripción en la que los rasgos físicos y morales de la persona se presentan de manera exagerada, acentuando los defectos.</li> </ul>	<i>caricatura</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es la descripción de rasgos psicológicos o morales del personaje.</li> </ul>	<i>etopeya</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es una descripción combinada en la que se describen las características físicas y morales de la persona. Une la prosopografía y la etopeya.</li> </ul>	<i>retrato</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Es la descripción de una persona hecha por ella misma. Se trata de una descripción subjetiva, pues el autor selecciona y destaca los rasgos personales que lo definen.</li> </ul>	<i>autorretrato</i>

## 2. Escribe si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F)

- a) Tenía los ojos muy juntos. \_\_\_\_ F  
 b) Era pelirrojo \_\_\_\_ V  
 c) Su nariz estaba deformada por las infecciones padecidas \_\_\_\_ V  
 d) Estaba mellado. \_\_\_\_ V  
 3) Iba a menudo al barbero a arreglarse la barba. \_\_ F  
 f) El bonete estaba lleno de agujeros y manchas. \_\_\_\_ V  
 g) Su sotana estaba desgastada, descolorida y corta. \_\_\_\_ V  
 h) Tenía los pies pequeños. \_\_\_\_ F  
 i) Era una persona pobre, pero generosa. \_\_\_\_ F



## 2. Ahora que ya has leído el texto elige los adjetivos de esta lista que sirvan para caracterizar mi carácter:

Miserable **glotón**      avaro      lascivo      generoso  
**comilón**      tacaño      ruin      mezquino      derrochador  
 deditivo      desprendido

3, ¿En qué te basas para calificarme así? Miserable; avaro; tacaño; ruin; mezquino; Cualquier ejemplo hace referencia a su tacañería.

4. Lascivo es un adjetivo para definir a alguien que tiene muchos vicios, una característica que tenía el protagonista de la canción ¿Crees que el Dómine Cabra también es lascivo? Explica por qué:

Es un tema del barroco, en este caso el narrador dice sobre su nariz que la tiene deformada por el resfriado, no por la sífilis, lo cual indica que no tiene "vicios", porque cuestan dinero y es muy tacaño para eso.

3. Según lo que cuenta el texto, ¿cómo crees que será la vida del protagonista y su compañero en la casa del dómine Cabra? Respuesta libre

#### 4. Estructura. Completa el cuadro con las partes en que se puede dividir el texto:

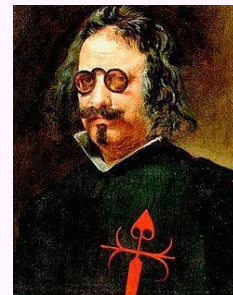
<b>Narración</b>	Desde <i>el principio</i> hasta “...lacería”
<b>Descripción</b>	De <i>su aspecto físico</i> , va de “Él era un clérigo cerbatana...” hasta “un muchacho de nosotros”.
	De <i>su ropa</i> , va desde “Traía un bonete...” hasta ...Tumba de un filisteo”.
	De <i>su aposento</i> , desde “Pues su aposento...” hasta el final

**5. ¿Quién es el narrador? ¿En qué persona narra?** *El narrador es el propio Pablos y narra en 1ª persona. El carácter autobiográfico es una de las características de la novela picaresca. Quevedo no se identifica con su personaje Y rechaza su comportamiento.*

### 3.3. EL BUSCÓN: LA NOVELA

#### 1. Lee las palabras ficticias de Quevedo sobre su novela

“La vida del Buscón (o Historia de la vida del Buscón, llamado don Pablos; ejemplo de vagamundos y espejo de tacaños) es mi única novela. La escribí con solo 25 años, hacia 1604, aunque nunca quise reconocer que yo fuera el autor para evitar problemas con la Inquisición. Mi intención al escribirla no era atacar a la sociedad de la época, sino a los falsos caballeros que, como mi personaje, quieren ascender en la escala social desafiando la jerarquía establecida por la pureza de sangre. ¡Qué osadía querer equipararse conmigo, que soy cristiano viejo! Elegí la novela picaresca porque era un género muy popular en mi época y porque la burla es más efectiva si es el propio personaje el que narra sus desgracias. También me movió a escribir esta obra el deseo de mostrar mi gran ingenio y dominio del lenguaje, además de mi gran sentido del humor.”



#### 2. Completa este resumen, en boca de su protagonista, con los artículos necesarios.



Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Hugo Barroso

Me llamo Pablos y soy - hijo de *una* alcahueta, *o* bruja y *o* prostituta, y de *un* barbero ladrón. Mi hermano, también delincuente, murió en *la* cárcel de *una* paliza. Para procurarme *un* futuro mejor, mis padres me enviaron a *la* escuela, donde aprendí a leer y a escribir. En *la* calle me acerqué a *los* hijos de buena familia y, pese a recibir *o* amargas burlas, me hice amigo de don Diego Coronel, *o* hijo de *un* converso ennoblecido. Para escapar de mi pasado, decidí acompañar a don Diego *al* colegio como *o* criado, según *la* costumbre de *la* época. De este modo, entré en *el* internado *del* licenciado Cabra. Pasé después a *la* Universidad de *o* Alcalá, donde fui *o* víctima de *o* terribles novatadas. Fue allí donde me inicié en *el* robo y realicé todo tipo de *o* engaños para aparentar. Cuando me enteré de que mi padre había muerto en *la* horca, regresé a Segovia para recoger *la* herencia. Viajé por diversas ciudades, fui encarcelado, salí de *la* cárcel sobornando *al* juez y viví situaciones que me llevaron a *o* América, donde tampoco prosperé.”

### 3.4. INTRODUCCIÓN AL GÉNERO PICAresco.

En esta unidad vamos a leer y trabajar una novela barroca picaresca, conocida comúnmente como *El Buscón*, aunque su nombre es más largo. Para poder comprenderla bien vamos a tratar de recordar la información que ya hemos trabajado en unidades anteriores sobre la consolidación de la **novela moderna** y sobre el **género picaresco**. Vamos a dedicar el comienzo de la clase a recordarlo.

***A finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII se produce la consolidación de la novela moderna. ¿Recuerda cuáles fueron las circunstancias que favorecieron este hecho?***

- *Difusión de la imprenta, que permite editar libros en las principales capitales. Hubo impresores conocidos en Burgos, Sevilla, Valencia, Salamanca, Valladolid, Segovia y, por supuesto, Madrid.*
- *El aumento de población en las ciudades favorece el comercio y la difusión del libro.*
- *El concepto de ocio o tiempo libre -algo que afectaba, sobre todo, a la población urbana- favorece la lectura de novelas como entretenimiento y distracción. Surge de este modo el término novela (procedente del italiano) para designar relatos de ficción, generalmente de mediana extensión (al estilo de las Novelas Ejemplares de Cervantes).*

***Como ya vimos el curso pasado con *El Lazarillo*, uno de los géneros que triunfaron fue la picaresca, Aquí tienes algunas de sus características ¿recuerdas en qué consistían?***

a) El pícaro, que da nombre al género, es el protagonista, pero ¿qué es un pícaro? *Un joven procedente de los bajos fondos que, a modo de antihéroe, es utilizado por la literatura como contrapunto al ideal caballeresco. Su línea de conducta está marcada por el engaño, la astucia, el ardid y la trampa ingeniosa. Vive al margen de los códigos de honra propios de las clases altas. Su libertad es su gran bien.*

b) **Estilo realista** *Por oposición a las novelas de la época, como las novelas de Héroes de Caballería, de corte idealista, el Lazarillo presenta una visión realista del mundo: sus personajes son de carne y hueso y muchos de ellos se mueven, no por altos ideales, sino por intereses mezquinos. El realismo se manifiesta también en el hecho de enmarcar la acción en lugares concretos y bien conocidos por todos.*

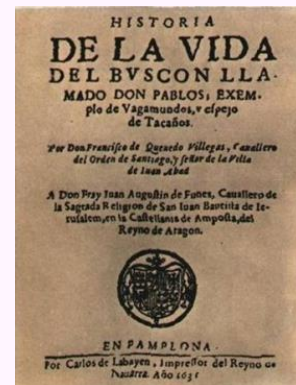
c) **Narración en primera persona (carácter autobiográfico) y estilo directo** *El protagonista narra sus propias aventuras, empezando por su genealogía, que resulta ser contraria a la del caballero por lo que normalmente aparece un estilo directo. El pícaro aparece en la novela desde una doble perspectiva: como autor y como actor. El autor nos hace creer que el personaje que mira hacia su pasado y narra una acción.*

d) **Carácter crítico y moralizante o Recusatio.** *Cada novela picaresca vendría a ser un gran "ejemplo" de conducta errónea que, sistemáticamente, resulta castigada. La picaresca está muy influida por los cuentos o "ejemplos", en los que un individuo, finalmente, es castigado o se arrepiente. La sátira y la ironía son elementos constantes en el relato picaresco sobre el comportamiento de sus amos. Todo ello será narrado por el pícaro con actitud crítica que retoma el tópico de la **recusatio**, que es el **rechazo de las actitudes o comportamientos ajenos**. Sus males son, al mismo tiempo, los males de una sociedad en la que impera la codicia y la avaricia, en perjuicio de los pobres.*

## 3.5. EL BUSCÓN COMO NOVELA PICARESCA.

## 1. ¿Qué características de la novela picaresca encuentras en el texto?

- *Narrador en primera persona: relato autobiográfico.*
- *El pícaro protagonista sirve a varios amos: Pablos sirve al hijo de don Alonso.*
- *El pícaro pasa hambre.*
- *Empleo de la ironía y el humor, en este caso llevados a los extremos del Barroco.*
- *Crítica social o **Recusatio**: en este caso se critica al clero.*
- *Entorno urbano: Segovia*
- *Empleo de lenguaje popular. Uso de refranes: “ni perro ni gato de aquella color*

2. A continuación tienes una serie de afirmaciones sobre *El Lazarillo* y *El Buscón*. Marca con una X las obra a la que corresponde dicha afirmación (algunas características son comunes).

	1	2
Presenta un pesimismo y una deformación caricaturesca de la realidad.		X
No consigue medrar en la escala social, porque ese no es el sitio que le corresponde. Para ser caballero hay que tener sangre noble.		X
Mejora socialmente, pero a costa de su honra	X	
Pasa hambre	X	X
El pícaro no nace, se hace.	X	
Hijo de padres sin honra	X	X
Crítica a todos los estamentos de la sociedad, especialmente el clero.	X	X
Emplea engaños y roba para comer, por supervivencia.	X	
Roba y engaña para mejorar su situación o por quebrantar la ley.		X
Escrita en primera persona, dirigida a Vuestra Merced(V.M)	X	X
El pícaro no justifica su conducta, su meta es el ascenso social y no le importa emplear malas artes para conseguirlo.		X
El pícaro es heredero de la “mala sangre” de sus padres.		X
Refleja la sociedad de forma realista sin grotescas deformaciones.	X	
Intención moralizante	X	X
Es un pretexto que emplea el autor para mostrar sus dotes como escritor y su ingenio		X
Recusatio o crítica de la actitud ajena, mediante el uso del humor y la ironía.	X	X
El pícaro cuenta su vida miserable para justificar su conducta moral	X	
Recorre un largo camino, pasando por varias ciudades.	X	X

## UNIDAD 2. POEMA SÁTIRA A UNA NARIZ

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIMIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

NADA DE NADA (POR MÍ Y POR TODOS MIS COMPAÑEROS)		EL CANTO DEL LOCO	POP, 2009
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	1	La espuma del mar, 6a	27
	2	un grano de sal 6a	28
	3	o de arena. 4b	29
	4	Una hebra de pelo, 6c	30
	5	una mano sin dueño, 7c	31
	6	un instante de miedo, 7c	32
	7	una nota perdida, 7d	33
	8		34
	9		35
	10		36
	11		37
	12		37
	13		48
	14		49
	15		50
	16		51
	17		52
	18		53
	19		54
	20		55
	21		56
	22		57
	23		58
	24		59
	25		70
	26		

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,	
Mide los versos de la estrofa que te toca	Versos heptasílabos, pentasílabos, tetrasílabos y trisílabos (arte menor)
Comprueba cómo es la <b>rima</b> en esos versos y como es la <b>palabra final</b> del verso	Asonante en llana y aguda
¿Hay algún tipo de <b>estrofa</b> o <b>esquema métrico</b> que se repita?	Irregular: Alternancia de versos medianos, principalmente heptasílabos, con versos cortos que concluyen en palabras agudas que dan un ritmo rápido a la canción.
AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA	
Sabes qué significa la <b>banalidad humana</b> ¿Dónde y cómo crees que aparece reflejada?	Intensifica la banalidad del ser humano por el poco valor que tiene él, frente a las apariencias.
¿Sabes lo que es una <b>sátira</b> ?	Es un texto que consiste en la burla de alguien con el objetivo de ponerlo en ridículo.
¿Crees que podemos este texto es una <b>sátira</b> ? Si contestas que sí explica en qué sentido.	Sí porque todo el poema le ridiculiza como un sinsentido. "un camino sin destino" v.32 y 33
El tópico de la <b>Recusatio</b> consiste en criticar valores y actitudes de alguien. ¿Aparece aquí?	Sí, aparece la crítica de sí mismo. "Nada de nada" v.14 Muchos versos critican el comportamiento: "una verdad que es mentira", v.49
Busca algún adjetivo que <b>describa físicamente</b> al personaje o las cosas.	"Pequeño" v.11 y otros, "vaso sin huella", v.31, "estrella apagada" v.34
Busca adjetivos de <b>descripción psicológica</b> .	Adjetivos utilizados para la descripción interna o etopeya: <b>perdida, vacía, pequeño</b> (como insignificante), <b>entreabierto, callada, apagada</b> .
Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS	
METÁFORA	<b>Es clave, los objetos se refieren a él despectivamente</b> "así soy yo" v.12, 23 y 58
COSIFICACIÓN	Una palabra v.8, una gota v.57, una mano v.5... o "nada", v.13, entre otras.
HIPÉRBOLE	<b>Todo el poema exagera la insignificancia de sí mismo y la grandeza de la mujer.</b>
DOBLES SENTIDOS	Encontramos expresiones con doble sentido, muchas veces uno paradójico, para explicar su insignificancia: "mano sin dueño" v.5, "nota perdida" v.7, "palabra vacía" v.8
CONTRASTES Y ANTÍTESIS	<b>Contrasta la grandeza de ella y la insignificancia de él:</b> "mano sin dueño" v. 5, "verdad que es mentira" v. 49, "gota sin agua" v. 57, "brisa sin aire" v. 16, <b>etc.</b>
PARALELISMO	Repetición de una misma estructura sintáctica formada por un sustantivo + un adjetivo. vv. 7-8, 28-29 y 34 y sintagma preposicional vv. 1-6 y 48-59.
ANÁFORA	Varía entre el artículo indefinido "un/una" y el pronombre "nada".

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>3</sup>

### 2.1. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

#### 1. Relaciona las palabras del recuadro, pertenecientes al poema, con su definición:

- |                          |                 |               |
|--------------------------|-----------------|---------------|
| a) Ovidio                | b) reloj de sol | c) pez espada |
| d) espolón de una galera | e) alquitara    | f) pirámide   |



- 1) Punta que remata la proa de un barco.
- 2) Aparato para destilar líquidos.
- 3) Instrumento que señala las horas del día por medio de la sombra que arroja un elemento sobre un plano o círculo horizontal.
- 4) Construcciones de piedra típicas del antiguo Egipto.
- 5) Animal acuático con la mandíbula superior en forma de espada.
- 6) Poeta romano que tenía una nariz muy grande. *A6, b3, c5, d1, e2, f4*

#### 2. Une cada adjetivo con la definición que le pertenece:

- |                |   |
|----------------|---|
| 1) Barbado     | a) Que cuelga   |
| 2) Garrafal    | b) Que parece una carátula o máscara  |
| 3) Encarado    | c) Copista en la antigüedad   |
| 4) Sayón       | d) Que tiene barba  |
| 5) Escriba     | e) Situado frente a otra cosa, cara a cara                                  |
| 6) Frisón      | f) Grande dentro de su género   |
| 7) Caratulera  | g) Error enorme   |
| 8) superlativa | h) Muy grande y superior en su línea. <i>1d, 2g, 3e, 4a, 5c, 6f, 7b, 8h</i> |

#### 3. ¿Recuerdas lo que es una sátira?

*Es un poema o escrito que trata de burlarse de alguien y ponerlo en ridículo.*

<sup>3</sup> Este bloque ha sido preparad0 a partir de la unidad didáctica de María Belén Rodríguez Caamaño.



El poema que vamos a leer es una burla de Quevedo contra otro escritor llamado Luis de Góngora, que tenía una nariz larga. En este poema además de burlarse de él dice que podía ser judío. En esta época los judíos eran perseguidos en España y les obligaban a cambiar sus creencias religiosas.

#### 4. Con lo que sabes ¿cuál de los dos retratos es de Quevedo y cuál de Góngora?

2.2. [VISIÓN DEL POEMA CON IMÁGENES EN YOUTUBE.COM/ELECTRICGABE](https://www.youtube.com/ELECTRICGABE)

Francisco de Quevedo, El Parnaso español, Sátira a la nariz

Érase un hombre a una nariz pegado,  
 érase una nariz superlativa,  
 érase una nariz sayón y escriba,  
 érase un peje<sup>1</sup> espada muy barbado<sup>2</sup>.  
 Era un reloj de sol mal encarado,  
 érase una alquitara pensativa,  
 érase un elefante boca arriba,  
 era Ovidio Nasón más narizado.  
 Erase un espolón de un galera,  
 érase una pirámide de Egipto;  
 las doce tribus de narices era.  
 Erase un naricísimo infinito,  
 muchísimo nariz, nariz tan fiera,  
 que en la cara de Anás fuera delito.



1. Hombre  
astuto, listo

2. Que tiene  
barba

### 3. Profundización y contextualización

#### 3.1. LOS RECURSOS LITERARIOS

1. En este texto poema aparecen numerosos recursos literarios, trata de encontrar los siguientes relacionándolos con la canción que hemos escuchado al comienzo de la unidad.

**Hipérbole:** *Érase un hombre a una nariz pegado / la cual está presente en prácticamente toda la obra, ya que toda la obra es constantemente una exageración de la nariz de Góngora. Ej// érase una nariz superlativa.*

**Metáfora:** *p.e. una alquitara pensativa, un elefante boca arriba. Se trata de metáforas hiperbólicas referidas a la nariz, ej// érase una pirámide de Egipto*

**Personificación:** *érase una nariz sayón y escriba, en “érase una alquitara pensativa”, las alquitaras no pueden pensar, por lo tanto aquí Quevedo le da características humanas*

**Cosificación:** *un espolón de un galera, érase una pirámide de Egipto*

**Contraste:** *El tamaño de la nariz contrasta con el del cuerpo, que intercambian sus papeles, o hay expresiones que contrastan la religión judía con la cristiana.*

**2. Como hemos visto en la canción, un neologismo es la creación o invención de una palabra que no existe en la lengua usada como si existiera.**

**¿Encuentras algún neologismo en el poema? ¿Recuerdas algún neologismo de la unidad anterior?**

*El poema de Quevedo está ornamentado con palabras selectas y rebuscadas, inventadas a manera de neologismos. Neologismos: narigado, naricísimo, archinariz (recurso que utiliza también en El Buscón: archipobre y protomiseria).*

**3. “A una nariz” es la caricatura poética de una nariz de la que se realzan sus defectos por medio de hipérbolos y metáforas, pero también está lleno de palabras y expresiones con doble sentido, un recurso que ya hemos visto en las dos canciones y en el texto anterior. Recuerdas en qué consiste.**

*Uso de una palabra o frase que tienen más de un significado en el texto.*

**4. ¿Qué doble significado tienen estas expresiones? Tu profesor te ayudará...**

<b>Sayón y escriba</b>	<i>El sayón es la forma de la falda y hace alusión indirecta al cristianismo. Escriba también apunta al judaísmo: intérprete de la ley entre los hebreos. Le acusa de ser las dos cosas al mismo tiempo. La nariz era ancha como el sayán y grande e inclinada como la espalda del escriba.</i>
<b>Peje espada.</b>	<i>La nariz era larga como un pez espada, pero con muy grandes aletas (barbas=pelos) en la punta. A su vez, la palabra peje está tomada también en este otro sentido: peje=mal sujeto. El verso indica que era una nariz enorme de la que asomaban pelos; pero también era la nariz de una mala persona. Peje significa también astuto o listo.</i>
<b>Reloj mal encarado</b>	<i>Mal inclinado al sol y además hace queda muy feo en la cara, por eso “mal en-carado”, que tiene mala cara.</i>
<b>Elefante boca arriba</b>	<i>Se trata de una nariz monstruosamente grande como un elefante con la trompa hacia arriba; pero simultáneamente, el narigudo era como una elefante por encima de la boca.</i>
<b>En la cara de Anás</b>	<i>Tan grande era la nariz que resultaría ofensiva aun si se pusiera en el rostro de un judío chato. Quevedo juega con la falsa etimología de "Anas", "sin nariz". A propósito de este dato, hay que recordar que el poeta fue declarado antisemita.</i>
<b>Ovidio Nasón</b>	<i>Era un famoso poeta latino de la familia de los Nasones. Naso en latín significa "nariz".</i>
<b>Las doce Tribus</b>	<i>Extraordinaria hipérbole, pues da a entender que la nariz equivalía a la suma de las narices de los miembros de las doce tribus de Israel. Popularmente, se atribuye a los judíos la peculiaridad de tener la nariz grande.</i>

**5. Quevedo es un escritor conceptista. El conceptismo es una corriente literaria barroca que juega con el concepto o significado de las palabras, como hemos visto. Pero también tiene otros recursos gramaticales, que son aquellos que tienen que ver con la**

**forma de las palabras y las frases. Busca algún ejemplo de los siguientes recursos que ya conoces:**

**Anáfora:** cuando al principio de algunos versos, repite la palabra érase.

**Paralelismo:** Versos 9, 10 y 11. Se repite toda la estructura.

**Asíndeton:** en toda la obra, donde solo pone comas para unir versos y frases, casi nunca utiliza nexos.

**6. ¿Conoces estas expresiones en las que aparecen partes del cuerpo? Conecta cada expresión con su significado:**

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| 1 Tener morro, echarle morro       | a) Ocuparse de asuntos que no le corresponden      |
| 2 Tener mucha labia                | b) No esconderse, asumir culpas o errores          |
| 3 Plantar cara                     | c) Ser terco, difícil de convencer                 |
| 4 Meter las narices                | d) Hablar mucho                                    |
| 5. Ser duro de mollera             | e) ser la persona preferida de otra                |
| 6. Ser el ojito derecho de alguien | f) Saber tratar con tacto y astucia a las personas |
| 7. Tener mano izquierda            | g) Ser atrevido 1g, 2d, 3b, 4a, 5c, 6e, 7f         |

### 3.2. EL TEMA Y LA MÉTRICA DEL POEMA.

**1. Ahora que ya entiendes el poema, ¿Cuál es su tema? ¿Tiene relación con la canción?**

*Es una sátira a Góngora, riéndose de la grandeza o tamaño de su nariz*

**2. ¿Crees que es un ejemplo de Recusatio? ¿En qué dos aspectos se centra en esta crítica? Sí porque hay una crítica ajena, aunque en este caso sea principalmente física.**

*También hay una crítica velada al compararlo con los judíos, porque el autor era antisemita y los judíos vivían en una situación de discriminación y rechazo en la España de la época.*

**3. ¿En qué sentido vemos en este poema representada también la banalidad humana?**

*El tema es banal porque habla de algo físico como una nariz. Pero también habla de la banalidad del hombre porque hay una discriminación a quienes no comparten su religión r.*

**4. Para terminar vamos a analizar la forma del poema como hicimos con la canción, aunque como verás es muy diferente. Para ello contesta las siguientes preguntas:**

**-Primero mide los versos:** Son todos versos endecasílabos

**-Después señala cuantos versos tiene el poema y cómo riman entre ellos:** Tiene catorce versos y su rima es consonante según el siguiente esquema ABBA, ABBA, CDC, CDC.

**-Y para terminar indica que estrofas forman entre sí, y cómo se llama la estrofa que forman todos ellos:** Esta formado por dos cuartetos y dos tercetos, que forman un soneto.

**-¿Por qué hablamos de que hay una estrofa o un ritmo estrófico?** Porque sigue una estructura fija y habitual en poesía, es decir una estrofa conocida. Cuando el ritmo se repite pero no sigue ningún esquema previo conocido, hablamos de ritmo o esquema regular, mientras que si va variando y no puede reconocerse ningún esquema fijo hablamos de ritmo irregular. Cuando ni siquiera hablamos de una rima reconocible hablamos de poema libre.

**-Lo contrario de ritmo estrófico es un poema libre, trata de explicar que significa.**

*-Es un poema que no tiene una medida de versos regular ni tampoco una rima.*

**-¿Recuerdas cómo se llama la estrofa o fragmento se repite de forma idéntica y que era habitual de los villancicos y la poesía popular? Estribillo**

### 3.3. TEORÍA.

En líneas generales podemos definir el Barroco como un **estilo literario y artístico** que hace un **uso intenso**, a menudo de forma **exagerada**, de los **elementos** propios de la **estética renacentista**. La búsqueda de la armonía, la elegancia y la perfección propias del Renacimiento se sustituyen por una estética marcada por el **afán de originalidad** a través de la **exageración**, el **ingenio**, la **artificiosidad** o la **afición a los contrastes**: la **belleza y la fealdad**, lo **refinado y lo grosero**, la **vida y la muerte**.

Las causas parecen estar en la **grave decadencia política**, económica y militar que vivió el país tras la muerte de Felipe II. Esta crisis, sin embargo, no afectó a la **literatura**, con un inusitado **esplendor** en la **poesía**, la **novela** y sobre todo el **teatro**. Sin embargo, la crisis nacional se manifiesta en la literatura de la época a través del predominio de sentimientos como el desengaño, el pesimismo y la angustia, que a partir de entonces se identifican con el **barroco español**. En el XVII la poesía española mantiene el auge del siglo anterior.

Se mantiene en general la **métrica de origen italiano** introducida por Garcilaso, así como la predilección de la **poesía amorosa**, aunque se añade dos nuevos temas:

-**La poesía moral**: temas como el elogio de la soledad, la vida retirada o la mala fortuna.

-**La poesía satírico-burlesca**: afecta a todos los órdenes de la sociedad, del comportamiento humano e incluso de la literatura precedente y coetánea. En este sentido resultaron especialmente llamativos los enfrentamientos entre Quevedo y Góngora, que son al mismo tiempo los principales representantes de dos estilos de hacer poesía:

#### CONCEPTISMO Y CULTERANISMO

Durante mucho tiempo se definieron culteranismo y conceptismo como estilos opuestos, en gran medida a causa de la rivalidad personal entre sus representantes.

##### El conceptismo

Concede importancia **al concepto o significado de las palabras**, a base de establecer correspondencias significativas mediante **metáforas, imágenes y comparaciones, juegos de palabras, paradojas, contrastes, equívocos y dobles sentidos**. Su principal representante fue **Francisco de Quevedo (1580-1645)** fue un personaje de vasta cultura, inteligencia y mordacidad incomparables y un temperamento atormentado. Su carácter independiente y crítico le llevó a fuertes enfrentamientos con otros literatos y también con políticos.

##### El culteranismo

Busca ante todo la belleza formal, a través de la creación de **un lenguaje brillante que se diferencie claramente del habla normal**. En esta línea abundan **metáforas e imágenes embellecedoras**; un léxico cargado de **referencias coloristas y sensoriales: oro, plata, nácar, cristal, lirio, rosas**. La influencia latina se manifiesta así mismo en la sintaxis, con innumerables y variados **hipérbatos, paralelismos** y otros, lo que provoca que sea muy difícil de entender. Su principal representante fue **Luis de Góngora y Argote (1561-1627)**. Aunque también escribió obras de tono popular, en la que abundan sátiras, burlas y justificación de las miserias humanas, sus obras más reconocidas son las poesías cultas, en las que el mundo se refleja en su **máxima belleza y esplendor, a través de un lenguaje complejo**, cargado de **artificio**.

## UNIDAD 3. POEMA AMOR CONSTANTE

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIMIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

NUNCA TE OLVIDARÉ (COSAS DEL AMOR)		ENRIQUE IGLESIAS	POP, 2008
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	1	Pueden pasar tres mil años, 8a	21
	2	puedes besar otros labios, 8a	22
	3	pero nunca te olvidaré, 9B	23
	4	pero nunca te olvidaré. 9B	24
	5		25
	6		26
	7		27
	8		28
	9		29
	10		30
	11		31
	12		32
	13		33
	14		34
	15		35
	16		36
	17		37
	18		38
	19		39
	20		40
		41	
		42	

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,	
Nos repartimos el poema en grupos. Primero <b>mide</b> los versos del <b>fragmento que te toca</b>	Versos octosílabos y eneasílabos
Comprueba cómo es <b>la rima</b> en esos versos y como es la <b>palabra final</b> del verso	Asonante /Consonante en llana y aguda
Señala si hay algún tipo de <b>esquema métrico</b> que se repita en ese fragmento y explica si es estrófico, regular, irregular o libre	Algunos regulares 1º, 2º, 3º y 7º ( Dobles pareados con alguna variación en la medida de los versos) el 5º es una copla y otros son más irregulares
AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA	
¿Cuál crees que es el principal <b>tema</b> de la canción? Trata de describir dónde y cómo aparece	El amor, es omnipresente e inmortal e impide al autor superarlo.
Un tópico es un tema que se repite a menudo. En la canción aparece el tópico del <b>Amor post mortem</b> . ¿Sabrías definirlo y encontrar ejemplos en el texto?	Carácter eterno del amor, sentimiento que perdura después de la muerte física. En toda la canción pero principalmente en la <b>segunda y la tercera estrofa</b> .
Otros tópicos relacionados con el amor son <b>El Religio Amoris</b> , que considera el amor una servidumbre de la que el amado no puede liberarse y el <b>Ignis Amoris</b> , que lo considera un fuego interior que quema al amado. ¿Cuál crees que aparece y dónde?	El Religio Amoris vv. 13-20
¿Qué otros <b>tópicos o temas</b> relacionados con el amor conoces?	Amor bonus, furor amoris, Sensual, místico, idealizado, trágico , eterno, imposible,
¿Por qué crees que el <b>amor</b> es un tema tan recurrente en la literatura y la música?	Respuesta libre para la reflexión
En el poema aparecen palabras de varios <b>campos semánticos</b> . Busca palabras que tengan que ver con <b>la muerte</b>	Muerte: morirme, alma, memoria, historia, rezaba, vida.
Busca palabras que tengan que ver con el <b>campo semántico del cuerpo humano</b>	Labios, sonrisa, mirada.
Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS	
METONIMIA	Referencias a partes del cuerpo que representan todas ellas al amado: “mi alma”, “mi cuerpo”, a la amada, “tu sonrisa”, “tu mirada” o a otro “besar a otros labios”. También aparecen otras alusiones metafóricas a ella como alguien o algo que “volaba”.
CONTRASTE / ANTÍTESIS	Todo el poema se estructura en unas ideas que expresan una posibilidad “Pueden pasar...” y la contraria que contrastan con lo anterior. Ej: “Puedes besar otros labios, / pero nunca te olvidaré. vv.2-3, en forma de antítesis.
PARADOJA	Al producirse lo contrario al mismo tiempo, las antítesis se convierten en una paradoja, lo que se marca con el uso de la conjunción “pero...”, y la pregunta retórica. ¿Cómo olvidar que aun te quiero? “Pueden borrar mi memoria / pero nunca te olvidaré”. vv. 9-12 y 18 No se puede olvidar lo que no ha terminado.
BUSCA OTROS RECURSOS Y EXPLICA CÓMO ES EL LENGUAJE	-Hipérbole “tres mil años”, pregunta retórica “Cómo olvidar..” Paralelismos, anáforas -El lenguaje y la estructura son sencillas, no hay hipérbatos.

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>4</sup>

### 2.1. EL VOCABULARIO DEL POEMA

1. Une cada palabra con su definición, si tienes dudas puedes consultar el ejercicio siguiente para ayudarte:

- |              |   |
|--------------|---|
| a) Postrero  | 1. Antiguamente, cualquiera de los líquidos del cuerpo. |
| b) Desatar   | 2. Margen, orilla de un río.                            |
| c) Afán      | 3. Sustancia blanda del interior de algunos huesos.     |
| d) Lisonjero | 4. Soltar lo que está atado                             |
| e) Ribera    | 5. Último en una lista o serie.                         |
| f) Humor     | 6. Agradable o satisfactorio.                           |
| g) Médula    | 7. Empeño, deseo vehemente.                             |

a):5 b): 4 c): 7 d): 6 e): 2 f): 3 g): 3

2. Completa estas frases con las palabras anteriores.

- El hombre moderno, en su .....de progreso, suele llevar una vida llena de estrés.
- El niño se dirigió a sus padres en tono .....para que le dejaran ir al concierto.
- El menú .....del reo condenado a muerte fue hamburguesa y patatas fritas.
- A causa del accidente se dañó la .....espinal, y ahora va en silla de ruedas.
- Hizo un nudo tan fuerte que fue imposible ..... las cuerdas y hubo que cortarlas.
- Tras la lluvia, las ..... del Guadalquivir quedaron cubiertas de cañas.

1: afán 2: lisonjero 3: postrero 4: médula 5: desatar 6: riberas

### 2.2. LECTURA DEL POEMA

Francisco de Quevedo, El Parnaso español, “Amor constante más allá de la muerte”

Cerrar podrá mis ojos la **postrera**  
Sombra que me llevare el blanco día,  
Y podrá **desatar** esta alma mía  
Hora, a su afán ansioso **lisonjera**;

Mas no de esotra parte en la **ribera**  
Dejará la memoria, en donde ardía:  
Nadar sabe mi llama el agua fría,  
Y perder el respeto a ley severa.

Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,  
Venas, que **humor** a tanto fuego han dado,  
**Médulas**, que han gloriosamente ardido,

Su cuerpo dejará, no su cuidado;  
Serán ceniza, mas tendrá sentido;  
Polvo serán, mas polvo enamorado.



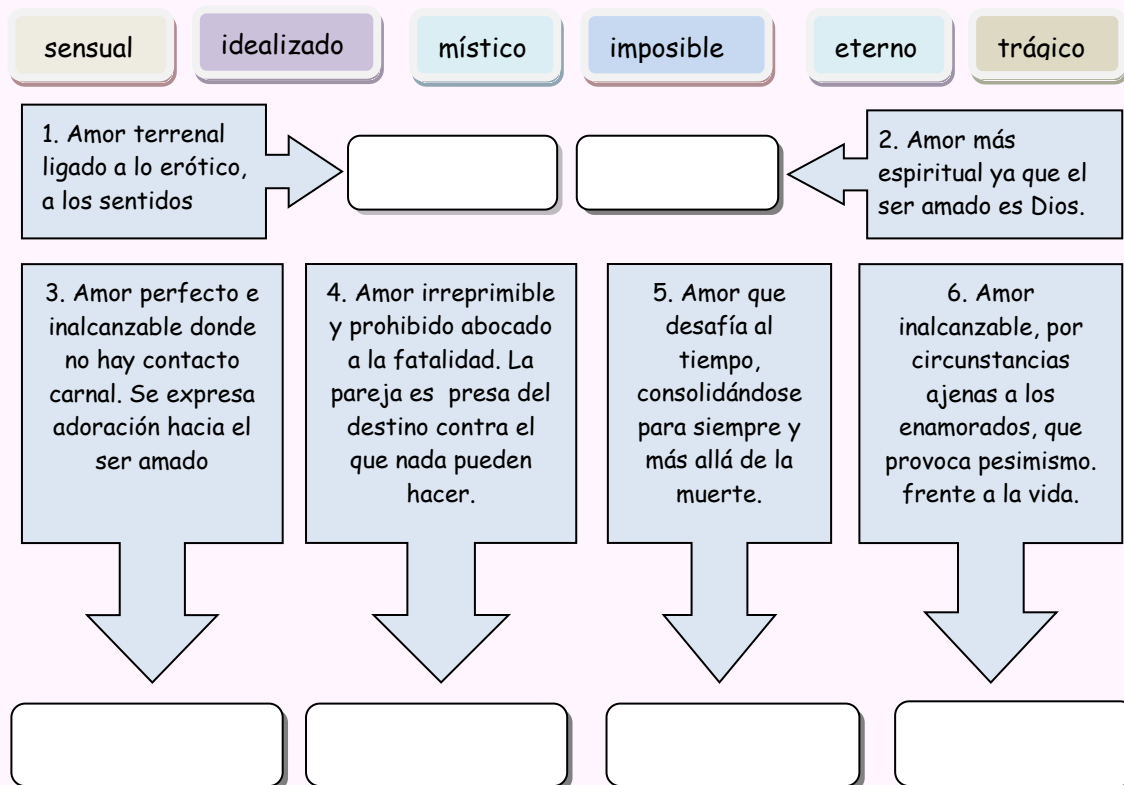
Banco de imágenes libre del Intef / Autor:  
Esther Diana García

<sup>4</sup> Este bloque ha sido preparado a partir de la unidad didáctica elaborada por Juana Verdú López.

## 2.3. EL TEMA DEL AMOR Y LOS TÓPICOS LITERARIOS.

El amor es uno de los temas más recurrentes en la literatura de todos los tiempos. Este sentimiento no aparece de forma única, sino que hay distintos tipos de amor.

## 1. Une cada tipo de amor con su definición:



1: sensual 2: místico 3: idealizado 4: trágico 5: eterno 6: imposible

## 2. Responde las siguientes cuestiones:

a) ¿Qué tipo de amor crees que se da en las siguientes obras?

-*La Celestina* Trágico y Sensual

-*Don Quijote de la Mancha* Amor idealizado.

Como ya hemos visto en la canción, los **tópicos literarios** son una serie de constantes temáticas que se repiten a lo largo de la Historia de la Literatura y que, en el caso de la occidental provienen, en su mayoría, de la cultura clásica grecolatina o de la Biblia.



### 3. Une estos tópicos sobre el amor con su definición recordando lo visto en la canción:



Fuente imagen: <http://www.freepik.es/vector-gratis/>

1. Amor post mortem
2. Amor bonus
3. Furor amoris
4. Ignis amoris
5. Religio amoris

Carácter positivo del amor espiritual. (\_\_\_)

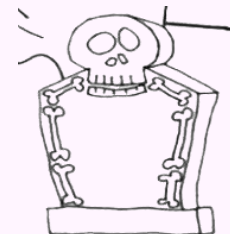
- a) Amor presentado como una servidumbre de la que el hombre debe liberarse. (\_\_\_)
  - b) Concepción del amor como una enfermedad que niega todo poder a la razón. (\_\_\_)
  - c) Carácter eterno del amor, que perdura después de la muerte física. (\_\_\_)
  - d) Concepción del amor como fuego interior. (\_\_\_)
- a): 2 b): 5 c): 3 d): 1 e): 4

**Al igual que en la canción, hay dos campos semánticos muy claros: cuerpo y**

#### 1. Busca en el texto las palabras relacionadas con el cuerpo y la muerte:

**Cuerpo humano:** ojos, alma, venas, médulas, cuerpo.

**Muerte:** cerrar, postrera sombra, desatar, esotra parte, ley severa, agua fría, ceniza, polvo.



#### 3.2. RECURSOS LITERARIOS

**1. Vamos a recopilar algunos de los recursos que Quevedo usa para complicar su poema como máximo representante del Conceptismo, que como recordarás tiene que ver con la complicación del concepto:**

**-Metáforas:** *Postrera sombra; blanco día; hora lisonjera; ley severa. La del verso 7 (nadar sabe mi llama la agua fría) que ya explicamos en su momento. Es uno de los versos en donde más se nota el conceptismo de Quevedo (el poder expresar con pocos términos una idea compleja): su pasión amorosa, su alma enamorada (mi llama) sabrá sobrevivir al olvido de la muerte (agua fría).*

**-Busca metonimias (Si no recuerdas lo que es una mira la ficha de la canción):**

*Las referencias a las partes del cuerpo "venas" y "medulas" se refieren a todo su cuerpo que se convertirá en "polvo" y "cenizas".*

**-En este poema también hay antítesis o contrastes de ideas, encuéntralas:** *Postrera sombra/ blanco día. La del verso 4 (hora a su afán ansioso lisonjera). Aunque a primera vista no lo parezca, cuando llega el momento de interpretar este último verso del primer cuarteto, descubrimos que hora se refiere a la hora de la muerte, con lo cual la antítesis se clarifica, porque debería ser pesarosa y triste; y en cambio el poeta la desea y es feliz*

- Recuerda las paradojas de la canción y explica las del poema usando estos esquemas:

A	su cuerpo dejará, (pero) <u>no su cuidado;</u>	a
B	(y) serán ceniza, mas (pero) <u>tendrá sentido;</u>	b
C	(y) polvo serán, mas (pero) <u>polvo enamorado.</u>	c

*Polvo será, mas polvo enamorado. Pueden verse en los últimos versos del soneto; son tres oraciones complejas coordinadas copulativas (A, B, C) que, a su vez, contienen cada una de ellas una coordinada adversativa (a, b, c):*

*La teoría nos dice que cuando existen dos proposiciones coordinadas adversativas una corrige, restringe o se opone a lo que se dice en la otra (por ejemplo: coge una manzana o una*

*pera). Es este último caso, el de oposición, el que utiliza Quevedo para definir ese triunfo del amor sobre la muerte.*

**Como ves el lenguaje de este poema, a diferencia de la canción, es muy complicado, tanto por la complejidad de los conceptos como por la gramática. Busca ejemplos de:**

**-Encabalgamientos:** *El de los versos 1 y 2 (Cerrar podrá mis ojos la postrera / sombra); de esta manera Quevedo introduce el tema de manera sencilla y eficaz, a pesar de la abundancia del sonido r la frase fluye suavemente, como correspondería a un momento tan íntimo como es el de la muerte de una persona.*

**-Hipérbatos:** *Aunque parezca el recurso expresivo más utilizado por nuestro poeta en este soneto en realidad sólo en cinco ocasiones lo hace de forma completa y estas son las veces que quiere tratar de expresar la venida de la muerte (verso 1) y los sentimientos de su alma ante ella (versos 4 y 7), y cuando quiere explicar la sensación que provoca el amor en su cuerpo enamorado (versos 9 y 10).*

### 3. Profundización y contextualización

#### 3.1. EL TEMA

**1. Os parece que el tema es fácil de ver o difícil ¿por qué?** *Muy complicado por el juego conceptista.*

**2. De qué trata el poema:** *El poema trata de que la muerte llegará inevitablemente y separará el alma del cuerpo; pero que su pasión amorosa es tan fuerte que pervivirá después tanto en el alma como en los restos de su cuerpo.*

**3. ¿Qué relación tiene con la canción anterior?** *En ambos casos el poeta se siente esclavo del amor y este es eterno.*

**4.Cuál crees que es por tanto el tema:** *El amor eterno, que es capaz de sobreponerse a la muerte tanto en el alma como en el cuerpo.*

#### 32. ANÁLISIS DEL TEMA Y LA ESTRUCTURA POR PARTES

##### PRIMER CUARTETO

**1. ¿A qué sustantivo acompaña el adjetivo “lisonjera”?** *hora*

A diferencia de la canción, el poema es muy complicado porque su estructura está llena de **hipérbatos**, que alteran el orden lógico de los elementos de la oración.

**2. Estos versos forman un hipérbaton. Reescribe el cuarteto siguiendo el orden lógico.**

*La postrera sombra que se llevare el blanco día podrá cerrar mis ojos y hora lisonjera podrá desatar esta almamía a su afán ansioso*

**3. “Postrera sombra” y “blanco día” son metáforas de:**

- a) Oscuridad y luz
- b) Noche y día
- c) Muerte y vida X

**4. ¿Cuál es el tema de este primer cuarteto?**

- a) La muerte cierra los ojos del poeta
- b) La hora de la muerte es agradable
- c) La muerte separa el alma del cuerpo X

*Quevedo sabe que llegará la muerte, que él mismo desea por no conseguir el amor que siente, por eso será una hora agradable, y esa muerte separará el alma del cuerpo.*

SEGUNDO CUARTETO

Las **referencias mitológicas** son una constante en la poesía barroca. Quevedo hace referencia al **Leteo**, que en la mitología griega era el río que cruzaban las almas de los muertos. En este viaje las almas debían olvidar todos los sentimientos y vivencias que tuvieron lugar mientras habían permanecido unidas al cuerpo.

**1. Busca en estos versos las referencias al río Leteo:**

*esotra parte en la ribera/ agua fría.*

**2. ¿A qué se refiere el poeta cuando habla de “ley severa”?**

*Se refiere a la ley que obliga a las almas a dejar sus recuerdos de la vida corporal en la orilla antes de cruzar a la otra vida. También ley severa se puede entender como metáfora de la muerte que no perdona a nadie.*

**3. El yo poético menciona “mi llama”, ¿de qué está hablando realmente? Al amor**

**4. ¿Con qué tópico literario asocias esta expresión?**

*El tópico del ignis amoris*

**5. ¿Qué trata de decirnos el poeta en estos versos?**

*Que la pasión amorosa que ha sentido en vida ha sido tan fuerte que acompañará al alma en su viaje a la otravida. El alma no olvidará el amor que ha experimentado.*

DOS TERCETOS

**1. En primer verso se hace mención a un Dios. ¿De qué Dios se trata? Razónalo.**

- a) Apolo
- b) Dionisos
- c) Eros
- d) Eolo

*Eros, porque es el dios del amor*

## 2. Fíjate en los verbos del segundo terceto. ¿Cuáles son los sujetos de estos verbos?

- Dejará: *Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido*
- Serán: *venas, que humor a tanto fuego han dado*
- Serán : *médulas, que han gloriosamente ardido*

## 3. Resume el contenido de los dos tercetos.

*La pasión amorosa es tan fuerte que permanecerá en los restos físicos del cuerpo después de la muerte: las venas y la sangre, que se han quemado por el fuego de la pasión amorosa. Todo se ha consumido (ardido) a causa de esta pasión y aunque la materia se convertirá en polvo y cenizas pero seguirán conservando el recuerdo del amor vivido*

## 4. Y ahora vamos a ver recopilar lo que hemos hecho señalado cuál es la estructura interna del poema. Es decir, ¿en cuántas partes podemos dividir el poema según las ideas que aparecen y cuál es cada una de esas?

El poema puede dividirse en *tres partes*:

- 1ª parte (versos 1 a 4): *Cerrar...lisonjera (la muerte separará el alma del cuerpo)*
- 2ª parte (versos 5 a 8): *mas no...ley severa (lo que no impedirá que olvide su existencia terrena)*
- 3ª parte (versos 9 a 14): *Alma...enamorado (esta unión es indisoluble)*

### 3.3. LOCALIZACIÓN

## 1. Con la información que tienes en este poema y la teoría que estudiaste en el tema anterior redacta un párrafo localizando el poema desde el punto de vista de la época del autor, su estilo o corriente y el tema que trata.

*- Este es uno de los muchos sonetos amorosos que escribió Quevedo, poeta del Barroco, perteneciente a la escuela conceptista; en general, los poemas amorosos de Quevedo no están dedicados a una mujer en particular sino, más bien, a la pasión amorosa. Amor y muerte son dos temas que el poeta une constantemente en su obra, en donde siempre triunfa el primero sobre la segunda. También escribió Quevedo poemas filosóficos, religiosos, morales, metafísicos, burlescos y satíricos.*



### 3.4. MÉTRICA Y RIMA (ESTRUCTURA EXTERNA)

## 1. Ahora vamos a analizar la forma del poema. Para ello contesta las siguientes preguntas que nos permitirán deducir el tipo de estrofa del poema:

**-Primero mide los versos:** *Son todos versos endecasílabos*

**-Después señala cuantos versos tiene el poema y cómo riman entre ellos:** *Tiene catorce versos y su rima es consonante según el siguiente esquema ABBA, ABBA, CDC, DCD.*

**-Y para terminar indica que estrofas forman entre sí, y cómo se llama la estrofa que forman todos ellos:**

*El poema está formado por dos cuartetos y dos tercetos. De esta forma, el poema es un soneto de versos endecasílabos, cuya estructura versal es ABBA ABBA CDC DCD, con rima consonante.*

## UNIDAD 4. MIENTRAS POR COMPETIR

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIDIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

AZUL SABINA (MTV UNPLUGGED)		JUANES Y JOAQUÍN SABINA	BLUES, 2012
	JUANES	20	
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	1 Azul, 3a	21	
	2 busco un acorde azul, 8a		
	3 un viento suave, 5b		
	4 cuatro notas graves 6b	22	
	5 que me den las llaves de un blues. 9A		
		23	
		24	
	6	25	
	7	26	
	8	27	
	9	28	
	10	29	
	11	30	
		31	
		32	
	12		
	13	44	
	14		
	15	45	
	46		
16	47		
17			
18	48		
19	49		
	50		

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

## VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,

En grupo, mide los versos del <b>fragmento que te toca</b>	Versos de arte menor y mayor
Comprueba cómo es la <b>rima</b> en esos versos	Consonante y asonante en aguda
Señala si hay algún tipo de <b>esquema métrico</b> que se repita en ese fragmento y <b>explícalo</b> .	Libre pero con rima abrazada en las primeras estrofas y rima interna en vv. 12 y 13, o vv. 14 y 15.

## AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA

¿Recuerdas algún tópico relacionado con el <b>paso del tiempo</b> ? Búscalo en el texto.	Tempus fugit o fugacidad de la vida. vv 6-7 y v. 21. Además alude a la juventud perpetua: "Peter Pan".
Hay otro <b>tópico literario</b> que consiste <b>disfrutar el momento</b> . Explica cómo se llama y comprueba si aparecen aquí.	Carpe diem: exhortación a disfrutar del tiempo en positivo "date cuerda y vuelve a empezar", v.10, y en negativo "no dejes que te oxide el porvenir" vv. 18-21.
¿Qué <b>modos verbales</b> se utilizan para dar consejos en la canción? Señala ejemplos.	Imperativo (en los casos de consejos afirmativos) y subjuntivo (en los casos de consejo en negación)
Sabes lo que es el <b>canon de belleza</b> . Compara el modelo de belleza del texto con otras épocas.	Aparece, aunque de forma abstracta, referencias a la piel tostada por el sol.
Compáralo con la <b>Donna Angelicata</b> de la mujer renacentista	Respuesta libre para la reflexión
La descripción se caracteriza por los <b>adjetivos sensoriales</b> . Busca ejemplos y señala el sentido al que se refieren.	Azul (vista), graves (oído), tostada (vista y tacto), suave (tacto).
Busca palabras del <b>campo semántico Naturaleza</b> .	Miel, tostada, sol, flor, viento, playas.

## Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS

METÁFORA	El óxido representa el efecto del paso del tiempo sobre la belleza: "no dejes que te oxide el porvenir", v. 18, y las "cuentas del rosario", v. 21, el paso del tiempo.
EPÍTETO	Adjetivos con función estética: Acorde azul, notas graves
PERSONIFICACIÓN Y COSIFICACIÓN	Personificación: "Una canción con un mapa en la voz", v. 11, Cosificación: "date cuerda y vuelve a empezar, /no seas una estatua de sal". vv. 10-11.
ANTÍTESIS Y PARADOJA	"No digas que no, porque sí", y "Acuérdate de olvidarte de mí",
PARANOMASIA o PARÓNIMOS	"no cuentes cuentas del rosario/ de un corsario", v. 20
CULTISMOS	Palabras cultas: "corsario", o "pedigrí", y mitológicas, "estatua de sal", v. 11.
ENUMERACIÓN	"busco un acorde azul, / un viento suave, / cuatro notas graves...". vv. 2-4.
ALITERACIÓN	Repetición de sonidos "b" y "r" y "l" en todo el poema, sobre todo al principio.

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>5</sup>

### 2.1. TÓPICOS Y TEMAS

Como ves, el Barroco tiene otros elementos significativos, que proceden directamente de la estética del Renacimiento, como son las referencias a la mitología clásica y la vigencia del **canon de belleza femenino**. Vamos a repasar este último.

Ya el Arcipreste de Hita describió a una **mujer ideal**, y más tarde, en el Renacimiento, Garcilaso desarrolló esta descripción con una serie de metáforas y cualidades que estuvieron totalmente vigentes en la literatura española hasta el Romanticismo, y aún hoy perviven en la conciencia literaria. Por supuesto, en el Barroco también se dio este canon de belleza. Si recuerdas, la belleza de una mujer solía ser descrita siguiendo un **orden descendente** (de arriba abajo). Echa un vistazo a la Madonna y a la Venus de Boticelli y trata de describirla usando para ello alguna **metáfora**:

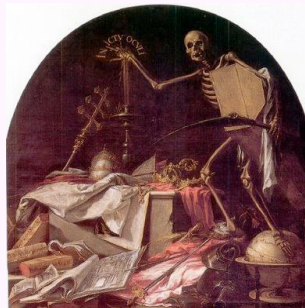
#### 1. Describe las siguientes partes:

- El pelo:
- La frente:
- La piel:
- Las cejas
- Las pestañas:
- Los ojos:
- La nariz:
- Los labios:
- El cuello:



Seguimos con nuestro repaso al Barroco. Y tenemos que hablar de los temas que aparecen en las obras barrocas. Además de los temas literarios anteriores (el carpe diem o el locus amoenus, por ejemplo), en el barroco vamos a encontrar temas más propios de esa época, como el tópico del **tempus fugit** o **paso inexorable del tiempo** y la **brevidad de la vida**, los **sueños**, el **pesimismo** y el **desengaño**, lo **religioso**, la **mitología**, el **amor**...

#### 2. Intenta relacionar las imágenes siguientes con estos temas que estamos viendo:



<sup>5</sup> Este bloque ha sido preparado a partir de la unidad didáctica elaborada por Alfonso Álvarez Marcos.

## 2.2. LECTURA DEL TEXTO Y ACTIVIDADES UNIDAD DIDÁCTICA.

Luis de Góngora, Soneto

Mientras por competir con tu cabello,  
oro bruñado<sup>1</sup> al sol relumbra en vano;  
mientras con menosprecio en medio el llano  
mira tu blanca frente el lilio<sup>2</sup> bello;

mientras a cada labio, por cogello.  
siguen más ojos que al clavel temprano;  
y mientras triunfa con desdén lozano  
del luciente cristal tu gentil cuello:

goza cuello, cabello, labio y frente,  
antes que lo que fue en tu edad dorada  
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o viola troncada<sup>3</sup>  
se vuelva, mas tú y ello juntamente  
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

1. Dar brillo
2. Lirio
3. Violeta rota

## 2.3. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA EXTERNA

**3. Vamos a analizar la estrofa.**

- **¿Cuántos versos componen esta estrofa? ¿cómo están distribuidos? ¿Cómo se llama?**

14, *La estructura consta de cuatro estrofas: dos cuartetos y dos tercetos. Es un soneto.*

- **¿Cuántas sílabas mide cada verso? ¿cómo se llama este tipo de verso?**

11, *endecasílabos*

- **Indica la estructura de la rima, quién rima con quién. ¿rima consonante o asonante?**

*El poema consta de catorce versos endecasílabos con rima consonante, cuyo esquema métrico es 11A 1B 11B 11A- 11A 11B 11B 11A- 11C 11D 11C- 11D 11C 11D.*

-**Completa la frase:**

Estamos ante una estrofa de ..... versos ..... , distribuidos en dos ..... y dos ..... , que riman en ..... el primero con el ..... y el segundo con el ..... , con los tercetos encadenados, a esta estrofa se le conoce como ..... . Que es la estrofa más característica de la poesía culta española.

## 2.4. VOCABULARIO

**4. Y ahora veamos si has comprendido el texto. El vocabulario es un poco difícil, recuerda que el culteranismo se caracteriza por los cultismos, esto es, palabras que apenas han evolucionado del latín. En cualquier caso, a los autores barrocos les encantaba el lenguaje elevado. Con ayuda del diccionario, intenta relacionar los conceptos con sus definiciones:**



- |                |  |
|----------------|--|
| 1. bruñido     | a. cambiar   |
| 2. clavel      | b. inútilmente                                       |
| 3. cogello     | c. forma arcaica de “violeta”                        |
| 4. desdén      | d. poco aprecio, estimación baja                     |
| 5. En vano     | e. Tan pulido que puede reflejar una imagen          |
| 6. gentil      | f. de aspecto joven, fresco                          |
| 7. lilio       | g. brillar   |
| 8. lozano      | h. forma arcaica de “cogerlo”                        |
| 9. menosprecio | i. forma arcaica del lirio, una flor de color blanco |
| 10. relumbrar  | j. flor de diversos colores, normalmente rojo        |
| 11. trocar     | k. de aspecto noble y delicado                       |
| 12. viola      | l. gesto de poco aprecio, de desinterés              |

*1e, 2j, 3h, 4l, 5b, 6k, 7i, 8f, 9d, 10g, 11a, 12c*

Ahora que ya conoces el vocabulario, vuelve a leer el texto despacio y contesta a las siguientes preguntas:

**5. ¿Hay más adjetivos o verbos? ¿Por qué crees que pasa?**

**6. Como ocurría en la canción aquí también podemos encontrar palabras del campo semántico de la naturaleza, pero además encontramos algunas específicas del cuerpo humano. Divide el léxico en estos dos grupos, y si puedes intenta relacionar cada palabra de un grupo con otra del segundo. ¿Ves la conexión, la relación entre ellos, lo que los une?**

**7. Las dos primeras estrofas describen a una persona. ¿Qué puedes decir de esta descripción? ¿Se parece a la mujer de la canción?**

*En los dos cuartetos se presenta la exaltación de la belleza de la mujer según el canon de la Donna Angelicata. Es distinta a la de la mujer porque ha cambiado el canon de belleza.*

**8. Las dos últimas estrofas, por su parte, dicen algo a esta persona, le aconsejan algo. Explica en qué consiste este consejo y relaciónalo con el consejo que había en la canción.**

*El carpe diem aparece al final, los tercetos que contienen una exhortación: goza de la juventud mientras dura. Uso del imperativo en ambos.*

**9. Como ya hemos entendido el texto, vamos a intentar analizarlo con un poco más de profundidad: ¿Cuál es el tema principal del texto? ¿Hay algún tema secundario?**

*El soneto presenta dos temas: por un lado el de la descripción de la belleza femenina al estilo clásico, pues aparece el estereotipo renacentista de mujer rubia con piel blanca. Por otro, aparece el tema del carpe diem, ya que el autor invita a la mujer a disfrutar de la juventud antes de que llegue la vejez ("goza cuello, cabello, labio y frente).*

### 3. Profundización y contextualización

#### 3.1. RECURSOS LITERARIOS

**1. Localiza los siguientes recursos estilísticos e intenta explicar el sentido que te deja a ti como lector. Sigue el siguiente ejemplo:**

En los versos 11 y 14 tenemos dos enumeraciones; la del verso 11 nos transmite una impresión positiva, porque nos habla de cuatro elementos de la belleza de esa mujer; pero el verso 14 nos enumera otros cuatro elementos, esta vez negativos, pues nos transmiten la idea de la muerte ¿lo ves?. Tenemos entonces **una antítesis entre estas dos enumeraciones que da mucha fuerza al texto**, que es un contraste típico del barroco.

Si lo has entendido, intenta tú ahora explicar el valor de los siguientes recursos.

**-Epítetos:** *Resulta característico el uso de la adjetivación ornamental con la finalidad de crear sensación de belleza. Casi todos los sustantivos del texto están acompañados por epítetos; oro bruñido, lilio bello, desdén lozano..*

<b>-Metáforas:</b>	<b>Referente</b>	<b>Metáfora 1</b>	<b>Metáfora 2</b>
	Cabello	oro	plata
	frente	lilio	viola
	labio	clavel	
	cuello	crystal	
	Tú		tierra, humo, polvo, sombra, nada

*Lo más llamativo es la presencia de metáforas en correlación, es decir, adjudicar a un término real dos series diseminadas a lo largo del poema y recopilados al final del mismo.*

**2. El hipérbaton es quizá uno de los recursos que más problemas nos da para comprender un texto, porque lo complica bastante. ¿Puedes reescribir el soneto utilizando tus propias palabras y utilizando el esquema normal del español (suetto+verbo+predicado)? Verás que el texto que consigas pierde mucha "fuerza expresiva", pero gana en claridad y facilidad. Es una de las diferencias entre el lenguaje literario y el habla normal.**

*Hipérbaton o desorden de los elementos de la oración en los versos 2, 3, 4, 5/6, 7/8, 12/13.*

**3. Encuentra también los siguientes recursos y explícalos.**

**Personificaciones:** *al adjudicar cualidades humanas a lo inanimado: "mira tu blanca frente..."; "siguen más ojos...", "desdén lozano", "goza cuello, cabello, labio y frente".*

**Hipérbole:** *"oro bruñido al sol relumbra en vano",*

**Contrastes o paradoja:** *Lo más bello se vuelve feo con el tiempo. La grandeza y, al mismo tiempo, la fragilidad de la belleza.*

**Asíndetos:** *"oro, lilio, clavel, cristal luciente" y "en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada". En ambos falta la conjunción copulativa.*

**Cultismos:** *"lilio" y "viola".*

**Aliteración:** *lilio bello, entre otros.*

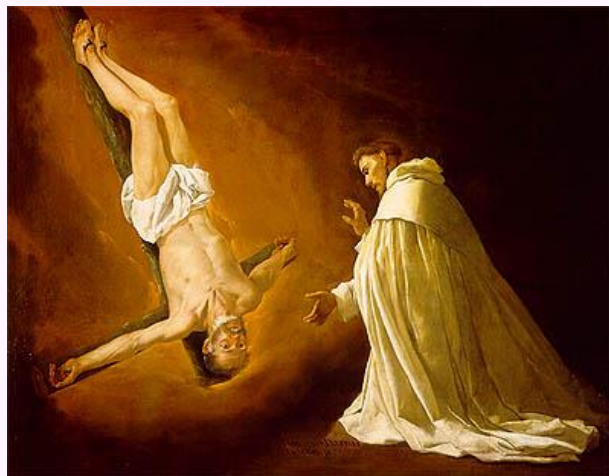
**Parónimos:** *Llano / vano. Palabras muy parecidas pero con significados muy distintos.*

### 3.2. REPASO DE LA TEORÍA.

Como ya hemos visto, el Barroco es una época de contrastes (de luces y sombras, riqueza y miseria, belleza y fealdad, lo humano y terrenal frente a lo divino y espiritual...), y esto se refleja en distintas disciplinas artísticas. Las siguientes imágenes son un ejemplo:



*Niños comiendo uvas y melón. 1645, Esteban Murillo / Los borrachos, 1628, Diego de Velázquez*



*Las meninas, 1628, Diego de Velázquez / Aparición de San Pedro, 1629, Francisco de Zurbarán*

Este contraste también se da en literatura, porque en la lírica barroca tenemos dos tendencias enfrentadas, el conceptismo, que ya hemos trabajado, y el culteranismo.

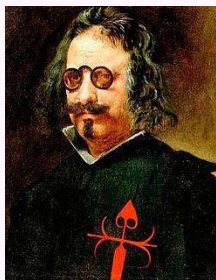
Si recuerdas, **el conceptismo** da más importancia **al contenido** –al concepto–, de ahí el nombre. Esto no significa que Francisco de Quevedo descuide la forma (sus sonetos de amor son bellísimos, por ejemplo) sino que, para él, la belleza del poema está, además de en lo que dice, en el **desafío mental que supone**; le gusta jugar con las palabras, decir muchas cosas en pocas palabras, hacer que el lector piense y descubra la conexión que hace el poeta entre lo que dice y cómo lo dice. Por eso, las metáforas conceptistas no buscan tanto embellecer el texto sino hacer pensar para poder entender el texto (así, la metáfora lumbre por pecado, ya que “lumbre” es fuego, y el pecado hace pensar en el infierno... y en el fuego del infierno). Y, por eso mismo también, otros recursos como la **elipsis**, **exageraciones**, los **juegos de palabras**, las **antítesis continuas**... **Recursos principalmente de tipo semántico.**

Frente a esto, el culteranismo es una estética donde importa mucho más la forma que el contenido: para estos autores, con Luis de Góngora a la cabeza (por eso también se conoce a esta tendencia como gongorismo), el poema es más hermoso cuanto más complicado es, de ahí la enorme cantidad de recursos estilísticos como el **hipérbaton**, **epítetos**, la metáfora que busca la belleza pura, los **cultismos**, las **palabras parónimas** (nube-nave, por ejemplo...). En fin, se trata de crear belleza, todo un mundo de sentidos, a través de la palabra. **Recursos principalmente de tipo gramatical.**

**4. ¿A cuál de estas corrientes pertenece el poema que has leído? Justifica tu respuesta con los recursos y el lenguaje utilizado.**

*Los versos se caracterizan por su gran dificultad estética. Este movimiento literario intensifica los elementos sensoriales preocupado por la artificiosidad formal a través de la metáfora, la adjetivación, el hipérbaton forzado o los efectos rítmicos y musicales del lenguaje.*

**5. Para repasar las características de las dos corrientes estéticas más importantes del Barroco coloca el número de cada frase en la columna del *conceptismo* o *culteranismo*.**



	CONCEPTISMO	CULTERANISMO
Fondo/forma	1	8
Recursos literarios	2, 12	3
Finalidad	10	5
Géneros	6	9
Ejemplo	13	7
Autor	4	11



- Da más importancia al fondo que a la forma
- Juego de pensamientos y asociaciones de palabras como prueba de agudeza.
- Vocabulario muy ornamental, con empleo de formas cultas del lenguaje: hipérbaton, imágenes y metáforas, neologismos, alusiones mitológicas...
- Francisco de Quevedo
- Busca crear un mundo de belleza absoluta con valores sensoriales: búsqueda de lo nuevo y extraordinario para excitar la sensibilidad.
- Se expresa también en la prosa.
- Ejemplo: *Vacío melancólico de este bostezo de la tierra*
- Centrado en la forma.
- Se expresa en la poesía.
- Búsqueda de lo nuevo y extraordinario para excitar la inteligencia y provocar la admiración.
- Luis de Góngora
- Opera especialmente sobre el pensamiento, para lo cual se sirve de ingeniosas antítesis, paradojas, doble sentido, asociaciones ingeniosas de ideas o palabras
- Ejemplo: Lo bueno, si breve, dos veces bueno \_

## UNIDAD 5. DESCRIPCIÓN DEL AMOR

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIMIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

DAME TU AMOR (CARBONO 14)		ALEJANDRO SANZ Y VAINICA DOBLE	POP, 1997
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N		VAINICA DOBLE	31
	1	Tú eres mi ceguera, 6a	32
	2	mi sarampión. 5b	33
	3	Eres mi existencia entera, 8a	34
	4	mi eterna pasión. 6b	35
	5	Eres mi libertad y mi prisión, 11B	36
	6	eres mi sola ambición. 8b	37
	7		
	8		38
	9		39
	10		40
	11		41
	12		42
	13		43
			44
	14		45
	15		46
	16		47
	17		48
	18		49
	19		50
	20		51
	21		52
	22		60
	23		
	24		61
	25		62
	26		63
			64
	27		65
28		66	
29		67	
30		68	

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS.

VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,	
Mide los versos de la estrofa que te toca	Versos pentasílabos y hexasílabos (arte menor)
Comprueba cómo es la rima en esos versos y como es la palabra final del verso	Consonante (con algún verso suelto en asonante) en llana y aguda
¿Hay algún tipo de estrofa o esquema métrico?	No, es irregular versos cortos que dan un ritmo rápido con algún verso largo para ralentizarlo. Rimas alternas y pareados.
AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA	
¿Cuál es el tema principal del poema? Explica tu respuesta desarrollando esa idea.	El amor contradictorio. Todo el poema trata sobre los efectos positivos y negativos del amor.
El amor cortés es un motivo medieval en la que el amado se siente al servicio de la amada y trata de conquistar. Señala si aparece en la canción.	Sí, aparece en algunas expresiones. El estribillo: Dame tu amor. "Te lo pido por favor" "Dame tu eterna compañía, v.51
El Signum o furor amoris es un tópico que considera el amor una enfermedad que niega la razón y produce malestar, intranquilidad, insomnio... Busca ejemplos.	"Tu furor", v.43. "Eres mi muerte" v. 18. "Eres mi aliento, y mi agonía", vv. 20 y 21 "dame la muerte o vida", v. 40.
El Amor mixtus es similar pero se centra en el carácter complejo del amor físico y espiritual, cuando se dan conjuntamente. Busca ejemplos.	Toda la canción habla del carácter complejo del amor, que incluye el amor malus y el amor bonus. "Todo lo malo y todo lo mejor" vv.49-50
Encuentra sustantivos negativos con lo que la canción asimile al enamoramiento	Ceguera, sarampión libertad, prisión, ambición, quimera, confusión, enredadera, obsesión, perdición
Encuentra sustantivos positivos con lo que la canción asimile al enamoramiento	Pasión, corazón, fuerza, respiración, norte, guía, acierto
Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS	
ANTÍTESIS/ PARADOJA	Muchas antítesis y paradojas que destacan el carácter contradictorio del amor. "mi libertad y mi prisión" v. 5 "Eres mi muerte / y mi resurrección" vv. 18-19
METÁFORA	Todo el poema es una metáfora de la amada y su amor, ya que estos son referidos mediante numerosos nombres.
PARALELISMO/ ANÁFORA	Construcciones polimembres en las que varios nombres dependen del verbo "ser": vv. 1-22 y del verbo "dar" vv. 27-67
POLIMEMBRACIÓN/ ENUMERACIÓN	Todo el poema es polimembración porque son ideas referidas a lo mismo. "Eres mi muerte y mi resurrección, Eres mi aliento y mi agonía"
ALITERACIÓN	Repetición de los sonidos "r" y "s" creando un efecto sonoro a lo largo de toda la canción.

## 2. Conexión de canción y el texto literario <sup>6</sup>

### 2.1. AUDICIÓN Y LECTURA DEL TEXTO COMPLETANDO PALABRAS

Lope de Vega, Soneto CXXVI

*Desmayarse, atreverse, estar furioso,  
áspero, tierno, liberal, esquivo<sup>1</sup>,  
alentado, mortal, difunto<sup>2</sup>, vivo,  
leal, traidor, cobarde y animoso;*

no hallar fuera del bien centro y reposo,  
mostrarse alegre, triste, humilde, *altivo*,  
enojado, valiente, *fugitivo*,  
satisfecho, *ofendido, receloso*;

huir el rostro al claro desengaño,  
beber veneno por licor suave,  
olvidar el provecho<sup>3</sup>, amar el daño;

creer que un cielo en un infierno cabe,  
dar la vida y el alma a un desengaño;  
esto es amor: quien lo probó lo sabe

1. Huidizo
2. Muerto
3. Beneficio
4. Decepción

### 1.1. LOS TÓPICOS DEL AMOR

**1. Fíjate en la cantidad de palabras que aparecen en el poema asociados al amor. Une los términos que aparecen en el poema con su sinónimo correspondiente.**

- |               |                           |
|---------------|---------------------------|
| 1. desmayarse | a) tolerante              |
| 2. atreverse  | b) cariñoso               |
| 3. áspero     | c) antipático             |
| 4. tierno     | d) arriesgarse            |
| 5. liberal    | e) perder el conocimiento |
| 6. mortal     | f) enérgico, dinámico     |
| 7. vivo       | g) que va a morir         |
| 8. animoso    | h) optimista, ilusionado  |
| 9. altivo     | i) agraviado, herido      |
| 10. fugitivo  | j) desconfiado, suspicaz  |
| 11. ofendido  | k) orgulloso, arrogante   |
| 12. receloso  | l) huidizo,               |

*5a, 2d, 4b, 3c, 6g, 7f, 8h, 9k, 10l, 11i, 12j*

- |             |                         |
|-------------|-------------------------|
| 1. furioso  | a) animado a hacer algo |
| 2. alentado | b) muerto               |
| 3. alegre   | c) enfadado             |

<sup>6</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica elaborada por Noemí Lavín González.

- |             |                             |
|-------------|-----------------------------|
| 4. humilde  | d) líquido mortal           |
| 5. valiente | e) sin valor                |
| 6. difunto  | f) agradable al tacto       |
| 7. traidor  | g) contento                 |
| 8. cobarde  | h) sin grandes pretensiones |
| 9. triste   | i) que no tiene miedo       |
| 10. enojado | j) que miente               |
| 11. suave   | k) disgustado               |
| 12. veneno  | l) sin alegría              |

1c, 2a, 3g,4h, 5i, 6b, 7j, 8e, 9l, 10k, 11f, 12d

**2. Separa ahora todas las palabras de las columnas de la izquierda según consideren que reflejan síntomas positivos o negativos como hemos hecho con la canción:**

<b>SÍNTOMAS POSITIVOS</b>	<i>Atreverse, tierno, liberal, alentado, vivo, leal, animoso, alegre, humilde, valiente, satisfecho, suave</i>
<b>SÍNTOMAS NEGATIVOS</b>	<i>Desmayarse, estar furioso, áspero, esquivo, mortal, difunto, traidor, cobarde, triste, altivo, enojado, fugitivo, ofendido, receloso, veneno</i>

**3. Además de estos adjetivos también aparecen muchas expresiones referidas al amor. Discute con tu compañero e intenta explicar qué crees que significan estas:**

- 1) *no hallar fuera del bien centro y reposo* → *Intranquilidad. No encontrar, aparte de la persona de la que te has enamorado, nada que atraiga interés, que te proporcione calma...*
- 2) *huir el rostro al claro desengaño* → *Estar "ciego", tener el juicio nublado. No querer ver/aceptar/ admitir algo evidente para todos los demás: que aquello que pensabas que era tan bueno (una cosa o una persona) en realidad no lo es*
- 3) *beber veneno por licor suave* → *sufrimiento voluntario. Aceptar/soportar (por voluntad propia) situaciones malas o que no te gustan como si fueran buenas o agradables.*
- 4) *olvidar el provecho, amar el daño* → *cambio de personalidad o de conducta. Pasar por alto/obviar aquello que es bueno o beneficioso para ti y apegarse a aquello (una situación, un hecho, una persona...) que en realidad te hace daño o te perjudica.*
- 5) *creer que un cielo en un infierno cabe* → *engañarse a sí mismo, volverse crédulo, inocente... Pensar o convencerse a sí mismo de que la felicidad es posible en el sufrimiento.*
- 6) *dar la vida y el alma un desengaño* → *todo resulta ser una decepción. Darlo todo por algo o alguien que al final es mentira, que resulta no ser tan bueno como creías.*

**4. Ahora completa adecuadamente las siguientes frases señalando si la frase crees que va en positivo o negativo y poniendo el verbo en la forma correcta :**

**"Cuando estás enamorado..."**

- ... sí / no hallas (hallar) fuera del bien centro y reposo"*
- ... sí / no huyes (huir) el rostro al claro desengaño"*
- ... sí / no bebes (beber) veneno por licor suave"*
- ... sí / no olvidas (olvidar) el provecho, amas (amar) el daño"*
- ... sí / no crees (creer) que un cielo en un infierno cabe"*
- ... sí / no das (dar) la vida y el alma a un desengaño"*



Como hemos visto en la canción aquí también aparecen tópicos sobre el amor. Recuerda:

#### **SIGNUM o FUROR AMORIS**

El amor es considerado una enfermedad y, como tal, produce señales de que la persona está enamorada: los cambios de humor y de conducta, la intranquilidad, el insomnio, el mal color de cara...

#### **AMOR MIXTUS**

Carácter complejo del amor físico y espiritual, que es una mezcla de cualidades positivas y negativas cuando el amor incluye los dos conjuntamente.

**5. ¿Cómo crees que se describe el amor principalmente en el poema? Puedes mirar las explicaciones analizadas en la canción:**

*Lo describe por medio de los síntomas que experimenta el enamorado: una mezcla de sentimientos contradictorios, conducta ilógica... y todo ello como algo inevitable.*

#### **1.2. ¿QUIÉN FUE LOPE DE VEGA?**

No solo los artistas y cantantes actuales tienen vidas amorosas muy intensas. Lope de Vega tuvo 2 esposas y al menos 6 amantes y 14 hijos. De ahí que el amor fuera también un tema muy importante en su poesía, donde él proyecta **su intimidad**.

No es un poeta fácil de clasificar, pero su poesía tenía un **estilo más claro** que el conceptista y culterano. Tuvo dos corrientes, una **poesía popular**, integrada por romances, redondillas y cancioncillas inspiradas en la lírica tradicional, y una **poesía culta**, con temas propios del barroco y donde se vale de estrofas de origen italiano y temas habituales de la tradición renacentista y barroca: **el amor, el paso del tiempo, el desengaño y la religión**.

### **3. Profundización y contextualización**

#### **2.2. ESTRUCTURA EXTERNA E INTERNA**

**1. Completa el párrafo:** El poema es *un soneto compuesto por dos cuartetos y dos tercetos de versos endecasílabos* y rima *consonante* cuyo esquema es: **ABBA ABBA CDC DCD**

**2. ¿Qué título le pondrías a este soneto?**

*(Respuesta semilibre) Descripción del amor*

**3. Divide el poema según la estructura interna, es decir, las ideas que aparecen.**

*Podemos dividir el poema en dos partes. Una sería el último verso y que sería la idea principal o la conclusión, y otro que ocupa prácticamente todo el poema y que son los argumentos.*

**4. ¿Cuál es en tu opinión la parte más importante del poema?**

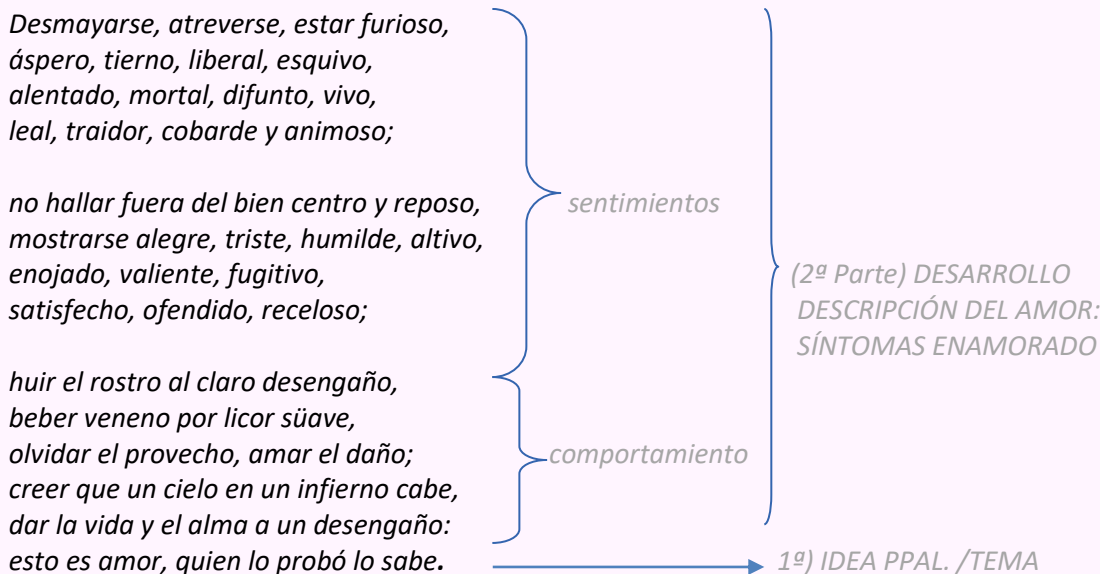
*La parte más importante es el último verso porque nos desvela el tema, aquello de lo que ha estado hablando todo el tiempo: qué es el amor. Todo lo anterior serían, los argumentos.*

**5. ¿Puedes subdividir a su vez la parte más larga en otras partes?**

*Podemos dividir la primera parte en dos apartados:*

- 2a- Los dos cuartetos - hablan de los sentimientos que experimenta el enamorado*
- 2b- Los dos tercetos - hablan del comportamiento de una persona enamorada.*

**6. Completa el siguiente esquema señalando a que se refiere cada parte.**



Como habrás observado los textos se pueden organizar o estructurar de diferentes maneras. En los textos narrativos predomina la **estructura tradicional** de tres partes: **introducción-núcleo-conclusión**. Ahora vas a aprender a clasificarlos de otro modo:



- **Estructura analítica o deductiva**  
Si la idea más importante del texto se encuentra al principio y se desarrolla a continuación
- **Estructura sintética o inductiva**  
Si la idea más importante del texto se encuentra al final, como resumen o conclusión de las ideas o argumentos que se han escrito anteriormente.
- **Estructura encuadrada o circular**  
Existe cuando el texto comienza y termina con la misma idea.

**6. ¿A cuál de estas tres estructuras pertenece el poema que has leído?** *Inductiva*  
2.3. TEMA

**1. ¿Cuál es el tema del poema? ¿De qué tipos de amor habla el poeta y dónde aparece?**

*En el poema el tema es la complejidad del amor, como algo contradictorio. Signum o furor amoris y Amor Mixtus. En todo el poema. Amor cortés, hombre al servicio de la dama.*

## 2. ¿Estás de acuerdo con la definición del Lope? ¿Cómo lo definirías tú?

(Respuesta libre)

### 4. ¿Dirías que es un poema lírico o épico? ¿Por qué?

Es un poema lírico porque solamente hay sentimientos. No hay acción, no cuenta una historia

### 5. Señala palabras que correspondan a los siguientes campos semánticos:

Muerte:

Carácter:

Amor:

## 2.4. ESTILOS Y FIGURAS LITERARIAS

### 1. ¿En qué persona está narrado el poema? ¿Por qué crees que el autor la eligió?

Casi todo el poema está en forma impersonal porque usa infinitivos excepto el último verso que está escrito en 3ª persona del singular.

Aunque el poema expresa los pensamientos y el sentir de Lope, con la forma impersonal se consigue que el contenido sea intemporal, una verdad universal que es inmutable a través del tiempo y es experimentado por toda clase de personas y en todas las épocas. En el último verso, al estar escrito en tercera persona, Lope sólo se implica de una forma velada (escondida) porque es una alusión indirecta a su experiencia personal.

### 2. ¿Qué opinas del estilo que utiliza Lope para describirlo?

Lope utiliza un lenguaje elegante y variado ya que usa una gran cantidad de adjetivos, algunos muy similares entre sí, en apenas unas líneas simplemente para describir un estado de ánimo. No obstante, es, al mismo tiempo, sencillo de entender puesto que como escritor siempre tuvo claro que su obra debía ser entendida por la mayoría del pueblo.

### 3. ¿Qué percepción que transmite el poeta del amor? Optimista, pesimista, reflexiva...

El tono es reflexivo pero sin caer en el pesimismo. Se acepta el amor tal y como es.

Ahora, vamos a tratar de completar la tabla, en algunos casos aparece el nombre del recurso y hay que buscar ejemplo del texto y en otros casos ocurre al revés.

	1	2	3	4	5
<b>A</b>	<p>Creer que un cielo en un infierno cabe. Dar la vida y el alma a un desengaño Paradoja</p>	<p>Desmayarse, atreverse, estar furioso, áspero, tierno, liberal [...] mortal [...] traidor, cobarde y animoso. Aliteración de /r/</p>	<p>Paralelismo Huir el rostro beber veneno olvidar el provecho amar el daño dar la vida</p>	<p>Enumeración y Asíndeton satisfecho, ofendido, receloso; olvidar el provecho, amar el daño</p>	<p>Hipérbole en el verso decimos segundo, pues hace una exageración desmesurada: un cielo en un infierno cabe.</p>
<b>B</b>	<p>Aliteración /s/ Desmayarse, atreverse, estar furioso, áspero, tierno, liberal, esquivo</p>	<p>Polimembración Todo el poema es polimembración porque son ideas referidas a lo mismo.</p>	<p>Desmayarse, atreverse leal, traidor difunto, vivo alegre, triste Antítesis</p>	<p>Hipérbaton Creer que el cielo en un infierno cabe</p>	<p>Metáfora Todo el poema es una metáfora del amor</p>

## UNIDAD 6. LAURENCIA EN FUENTEOVEJUNA

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIMIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

ELLA (PA FUERA TELARAÑAS)		BEBE	POP ROCK, INDIE, 2004
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	1	Ella se ha cansado, 6a	30
	2	de tirar la toalla 7b	31
	3	se va quitando 5a	32
	4	poco a poco telarañas 8b	33
	5	No ha dormido esta noche, 7-	34
	6	pero no está cansada. 8b	35
	7	No miró ningún espejo, 8-	36
	8	pero se siente "toa" guapa 8b	37
			38
			39
	9		40
	10		41
	11		42
	12		43
	13		44
	14		45
	15		46
	16		47
	17		48
	18		49
	19		50
	20		51
	21		52
	22		53
	23		54
	24		55
	25		56
	26		57
	27		69
28			
29			

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

## VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,

Mide los versos de la estrofa que te toca	Versos octosílabos, heptasílabos y otros (arte menor)
Comprueba cómo es la <b>rima</b> en esos versos	Mezcla consonante (-aña), asonante (a-a), y libres
¿Hay algún tipo de <b>estrofa</b> o <b>esquema métrico</b> ?	Esquema regular (romance) e irregular

## AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA

Sabes lo que es el <b>honor</b> . ¿Aparece en este poema?	Ella quiere defender su honor frente al abuso del hombre. A ver saben que el tema son “los malos tratos” (si no dejarlo).
¿Aparece la <b>discriminación</b> de la <b>mujer</b> en la canción? ¿Qué relación tiene con el tema del <b>secreto</b> o el <b>silencio</b> ante este tema?	La protagonista se siente maltratada y el yo poético le anima a ser valiente y enfrentarse a lo que le amenaza, frente a la mayoría que calla.
Otro tema de la canción es la <b>rebeldía</b> . Búscalo.	vv. 1-8, 24-29 Ella se rebela contra la discriminación
Busca el tópico del Homo <b>homini lupus</b>	vv. 17-23 (estribillo) vv.25-26 le hace sufrir el hombre
Busca palabras que tengan que ver con <b>roles sociales</b>	“Ella”, “mujer”, “nadie”
Busca palabras que permitan definir el <b>comportamiento</b> de la protagonista	valiente, sonriente, perfecta, reírte, llanto (cambio y contraste entre cómo es por culpa de los demás)
Por qué crees que se repite el <b>adverbio</b> “hoy”, ¿Qué función tiene?	Sirve para enfatizar el momento de cambio en el que se encuentra la protagonista.
Mira las <b>preposiciones</b> “con” y “sin” que aparecen, con qué se relacionan.	Se relacionan con el comportamiento de él, “Con” sirve para hablar de sus defectos y “sin” de sus carencias

## Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS

ANIMALIZACIÓN	Alusión a la mujer llena de “telarañas” y su descripción a través de la ropa que lleva como símbolo de su rebeldía: “ha calzado tacones”
METONIMIA	Tomar los ojos por su función: “tus ojos se han cansado de ser llanto”, vv. 25-26
CONTRASTES / ANTÍTESIS	“Hoy vas a mirar pa'lante / que pa' atrás ya te dolió bastante”, vv.35,36 “vas a hacer reír porque tus ojos se han cansado de ser llanto, vv 24-26. “Cielo / suelo”. v. 51 “vas a ser feliz aunque el invierno sea frío y sea largo” vv. 52-54
IRONÍA	“Hoy no ha sido la mujer perfecta que esperaban / ha roto sin pudores las reglas” vv. 38-41
REPETICIONES	Recalcan la misma idea: “mujer”, vv. 15, 30, 36, 37 y 38, “nadie” vv. 19,20 y 33
ANÁFORAS	“Hoy” vv. 9, 11, 13, 17, 21, 24, 27, 30, 32, 38, 42, 44, 46, 50, 52, 55, 58, 62, 65 y 68
PARALELISMOS	“de ser llanto, de ser llanto”, “nadie puede hacerte daño”

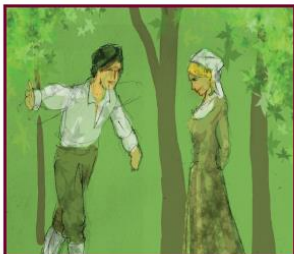
## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>7</sup>

### 2.1. EL ARGUMENTO DE FUENTEVEJUNA

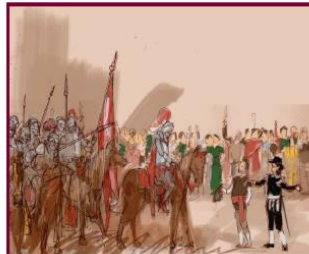
Fuenteovejuna (1612-1614) es posiblemente el título más popular y representado de **Lope de Vega**. Basada en un **hecho real** sucedido durante el reinado de los Reyes Católicos, la obra se centra en el conflicto entre el Comendador (gobernador) de la villa de Fuenteovejuna y sus habitantes por los **continuos abusos** a los que somete a las mujeres.

#### 1. Argumento de la obra.

La obra se basa en un **episodio histórico** que ocurrió en 1476 –durante el reinado de los Reyes Católicos- en Fuente Ovejuna, un pueblo cordobés que estaba bajo la jurisdicción de la Orden de Calatrava. El **Comendador** del pueblo Fuente Ovejuna, Fernán Gómez de Gúzman, que pertenece a esta orden, **no respeta las leyes y abusa de su poder**, comportándose como un tirano **abusando de las mujeres del pueblo**. El Comendador se encuentra por casualidad con Laurencia y **trata de llevarla a su palacio a la fuerza**. En ese momento llega Frondoso, que está enamorado de Laurencia, y la rescata, apuntándole su ballesta al Comendador. **Frondoso le pide la mano a Laurencia y ella lo acepta**, pero en medio de la celebración de la boda, llega el **Comendador y retiene a Laurencia para abusar de ella**. El pueblo, ya harto de los robos, atropellos y crueldades del Comendador, decide unirse y **tomar la justicia por su mano**. Una noche llegan al palacio, invaden su casa y lo matan. En el juicio, cuando el juez les **tortura** para saber quién mató al Comendador, todo el pueblo responde: “Fuente Ovejuna, señor”, salvo Mengo, que por ser ignorante todos creen que va a confesar, pero en vez de eso usa el diminutivo “Fuenteovejunica”. **Los Reyes Católicos perdonan el pueblo**, porque es imposible determinar quién son los culpables e incorporan la villa a la corona, que hasta entonces dependía de la Orden de Calatrava.



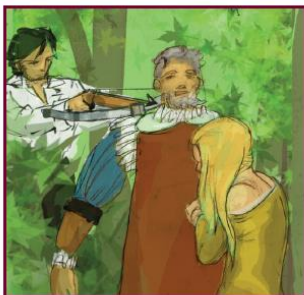
1. Frondoso y Laurencia



2. El Comendador, Esteban y los villanos



3. El Comendador, Laurencia, Frondoso



4. Frondoso y el Comendador



5. Esteban y el Comendador



6. Mengo y Pascuala

Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Pablo Egea Palomares

<sup>7</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de Antonio María López González.



7. Mengo y el Comendador



8. Frondoso y Laurencia



9. Laurencia



10. El Comendador



11. Pascuala



12. Los Reyes Católicos

**2. La ruptura de la regla de las tres unidades es una característica principal del teatro de Lope. Según los dibujos y el argumento, ¿Cómo crees que se rompen estas unidades?**

*Lope desarrolla la obra en diferentes espacios: Fuenteovejuna (plaza, campo, castillo del Comendador), Ciudad Real y el campamento de los Reyes Católicos. La trama abarca varios días, y dentro de la acción principal, se mezclan otras secundarias de los campesinos.*

**3. En el modelo dramático de la comedia de Lope existe una nómina de personajes fijos que representan funciones dramáticas casi invariables. Relaciona los nombres de los personajes fijos con su definición y señala a cual se corresponden en la obra.**

1. El galán. 2. La dama 3. Los criados 4. El poderoso 5. El padre 6. El rey 7. El gracioso 8. El villano

A) **Capitán, Comendador, duque o príncipe**, está empeñado en gozar de los favores de la dama en contra de su voluntad. Con frecuencia paga su osadía con la vida.

B) Otras veces el hermano o el marido, se encarga de **proteger la honra de la dama** y ejecutar la venganza cuando se ha producido algún agravio.

C) Es **joven, bella y noble**. Recibe los requiebros del galán. En ocasiones cuando ha sido agraviada o engañada, es capaz de tomar la iniciativa.

D) Es el encargado de impartir para todos la justicia final y **restaurar el orden social** tras la agresión del poderoso.

E) Es el **contrapunto realista y divertido** frente al idealismo del caballero y su amor.

F) Es un **campesino acomodado**, depositario de los **valores tradicionales** y defiende también su honra con vigor frente a la agresión del poderoso.

G) Es **joven, apuesto** a veces noble y a veces, campesino. Su misión es la conquista del amor de la dama, venciendo a menudo notables dificultades.

H) Viven una **acción amorosa paralela** a la del **galán y la dama**. Cumplen la función de confidentes de sus amos, además de urdir tretas para conseguir el final feliz de éstos.

*1-G 3-H 5-B (Esteban) 7-E (Mengo) 2-C (Laurencia) 4-A (El comendador) 6-D (los reyes católicos) 8-F (Varios, por ejemplo Pascuala que vive una trama de amor paralela)*

## 2.2. LECTURA DEL TEXTO 1 (PÁG 66 DE LA ANTOLOGÍA).

Fuenteovejuna, Acto III "Laurencia habla a los hombres del pueblo", Lope de Vega

Sale LAURENCIA, desmelenada

LAURENCIA

Dejadme entrar, que bien puedo,  
en consejo de los hombres;  
que bien puede una mujer,  
si no a dar voto, a dar voces.  
¿Conocéisme?

ESTEBAN

¿Santo cielo!  
¿No es mi hija?

JUAN ROJO

¿No conoces a Laurencia?

LAURENCIA

Vengo tal, que mi diferencia os  
pone  
en contingencia quién soy.

ESTEBAN

¡Hija mía!

LAURENCIA

No me nombres tu hija.

ESTEBAN:

¿Por qué, mis ojos?  
¿Por qué?

LAURENCIA:

Por muchas razones,  
y sean las principales:  
porque dejás que me roben  
tiranos sin que me vengues,  
traidores sin que me cobres.  
Aún no era yo de Frondoso,  
para que digas que tome,  
como marido, venganza;  
que aquí por tu cuenta corre;  
que en tanto que de las bodas  
no haya llegado la noche,  
del padre, y no del marido,  
la obligación presupone;  
que en tanto que no me entregan  
una joya, aunque la compren,  
no ha de correr por mi cuenta  
las guardas ni los ladrones.

Llevóme de vuestros ojos  
a su casa Fernán Gómez;  
la oveja al lobo dejáis  
como cobardes pastores.  
¿Qué dagas no vi en mi pecho?  
¿Qué desatinos enormes,  
qué palabras, qué amenazas,  
y qué delitos atroces,  
por rendir mi castidad  
a sus apetitos torpes?  
Mis cabellos ¿no lo dicen?  
¿No se ven aquí los golpes  
de la sangre y las señales?  
¿Vosotros sois hombres nobles?  
¿Vosotros padres y deudos?  
¿Vosotros, que no se os rompen  
las entrañas de dolor,  
de verme en tantos dolores?  
Ovejas sois, bien lo dice  
de Fuenteovejuna el hombre.  
Dadme unas armas a mí  
pues sois piedras, pues sois tigres...  
--Tigres no, porque feroces  
siguen quien roba sus hijos,  
matando los cazadores  
antes que entren por el mar  
y pos sus ondas se arrojen.  
Liebres cobardes nacistes;  
bárbaros sois, no españoles.  
Gallinas, ¡vuestras mujeres  
sufrió que otros hombres gocen!  
Poneos rucas en la cinta.  
¿Para qué os ceñís estoques?  
¡Vive Dios, que he de trazar  
que solas mujeres cobren  
la honra de estos tiranos,  
la sangre de estos traidores,  
y que os han de tirar piedras,  
hilanderas, maricones,  
amujerados, cobardes,  
y que mañana os adornen  
nuestras tocas y basquiñas,  
solimanes y colores!  
A Frondoso quiere ya,  
sin sentencia, sin pregones,  
colgar el comendador  
del almena de una torre;  
de todos hará lo mismo;

y yo me huelgo, medio-hombres,  
por que quede sin mujeres  
esta villa honrada, y torne  
aquel siglo de amazonas,  
eterno espanto del orbe.

ESTEBAN

Yo, hija, no soy de aquellos  
que permiten que los nombres  
con esos títulos viles.  
Iré solo, si se pone  
todo el mundo contra mí.

JUAN ROJO

Y yo, por más que me asombre  
la grandeza del contrario.

REGIDOR

¡Muramos todos!

BARRILDO

Descoge un lienzo al viento en un  
palo,  
y mueran estos enormes.

JUAN ROJO

¿Qué orden pensáis tener?

MENGO

Ir a matarle sin orden.  
Juntad el pueblo a una voz;  
que todos están conformes  
en que los tiranos mueran.

ESTEBAN

Tomad espadas, lanzones,  
ballestas, chuzos y palos.

MENGO

¡Los reyes nuestros señores vivan!

TODOS

¡Vivan muchos años!

MENGO

¡Mueran tiranos traidores!

TODOS

¡Tiranos traidores, mueran!



### 2.3. ESTRUCTURA EXTERNA E INTERNA

Ahora vamos a ver en el poema algunos rasgos literarios que ya vimos en la canción, pero antes vamos a dedicar un momento a analizar la estructura del poema.

**1. Analiza la métrica y la rima de los versos que van del 14, con la pregunta de Estebán “¿Por qué, mis ojos? ¿Por qué?” hasta el 31, “las guardas ni los ladrones”.**

*Son octosílabos y riman los pares. Hay uno irregular. Son romances.*

**2. En el texto de Lope identifica las partes que hay pensando en los versos que introducen la acción, los que presentan el nudo, y los que nos cuentan el desenlace.**

*Exposición: Laurencia irrumpe en la reunión de los hombres enfadada por la pasividad de éstos ante el maltrato y abuso del Comendador a las mujeres. Desde el principio hasta “Esteban: ¿Por qué mis ojos, por qué?”*

*Nudo: Parlamento de Laurencia en que les echa en cara su pasividad con diferentes imágenes, ironías y reproches que remarcan cobardía, falta de hombría y pérdida de honor.*

*Desenlace: Reacción de todos los hombres decidiendo ir a castigar al Comendador.*

### 2.3. LOS TEMAS

En el fragmento aparece el tema del **honor o la honra** y los **nobles y villanos**

**1. ¿A quiénes creen que se les suponía los personajes más honrados en la época?**

*La honra es uno de los tópicos en los que se basa el teatro barroco es la oposición Aldea versus Corte en que se presupone el honor y la nobleza de los personajes cortesanos, frente a la carencia de esa herencia noble por parte de los aldeanos.*

**2. ¿Y quiénes son los más honrados en la obra?**

*Fuenteovejuna supone una innovación a ese respecto puesto que en la obra el personaje que representa la Corte (el Comendador) y del que se esperaría nobleza, es el personaje cruel y abusivo; por el contrario, los aldeanos reaccionan tratando de defender a sus mujeres con justicia y protegiendo su honor.*

**3. ¿Qué otros roles sociales aparecen mencionados en la obra?** *Roles sociales: hombres, mujer, marido, hija.*

**4. ¿Crees que aparece en este fragmento aparece el tópico de Homo homini lupus?**

*Aparece por ejemplo en el verso 34 y el resto*

**5. ¿Cómo actúa el resto de los hombres? ¿Crees que el tema del silencio y el secreto son importantes en la obra?** *Al principio no hacen nada, como si no lo supieran, aunque lo sabe. Después cuando actúan siguen guardando silencio pero contra la autoridad. Sí, el silencio y el secretismo juegan un papel importante en la obra.*

Otros temas que también aparecen son la **discriminación de la mujer** en la época del barroco, porque tenía menos derechos que el hombre, y también el tema de **la rebeldía**.

**6. Señala el fragmento en el que aparezcan estos dos motivos de forma más evidente:** *Cuando la muchacha se presenta ante los hombres dice: “Dejadme entrar, que bien puedo / en consejo de los hombres; / que bien puede una mujer, si no a dar voto a dar voces”.*

**7. ¿Cuál es el tema de la intervención de Laurencia? Distingue los hechos de las opiniones.** *Tema: Laurencia reprocha a las autoridades del pueblo su pasividad ante las agresiones del Comendador a las mujeres. Hechos: Llevóme de vuestros ojos / a su casa Fernán Gómez; ¡Vuestras mujeres / sufrís que otros hombres gocen! El resto, opiniones.*



Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Pablo Egea Palomares

**8. Las palabras de Laurencia son fundamentales a la hora de tratar de entender el dolor del pueblo de Fuenteovejuna y lo que allí ocurre.**

**a) ¿Cómo se siente Laurencia al empezar a hablar?** *Laurencia siente ira hacia el Comendador por tratar de abusar de ella, y hacia su padre por no hacer nada en contra.*

**c) ¿Con qué adjetivos calificativos se refiere la muchacha a su padre Esteban y al resto de los hombres presentes? ¿Por qué?** *Los insulta llamándolos “cobardes pastores... ovejas... liebres cobardes... piedras... bronces... bárbaros... gallinas... medio-hombres” “maricones”, “amujerados” y negándoles su valentía diciendo que no merecen ser considerados hombres nobles, ni padres, ni deudos, ni españoles. Todos estos insultos se deben a la falta de protección que siente Laurencia desde el sector masculino.*

**d) ¿Qué pretende Laurencia al hablar con los hombres y qué consigue?** *Pretende hacer justicia y las denuncias de Laurencia hacen que los hombres despierten de su letargo y decidan mostrar su valentía defendiendo a las mujeres de las maldades del Comendador*

**e) Como en la canción, en este fragmento se marcan el tiempo y el lugar en el que ha sido maltratada mediante un adverbio de tiempo y otro de lugar. Localízalos.**

*“Aún no era yo de Frondoso” / “No se ven aquí los golpes”*

**f) También tienen importancia las preposiciones, que sirven para explicar las causas y por las que ella ocupa el lugar de los hombres. Explica cuáles y para que sirven.**

*“Por muchas razones” / “Para qué os ceñís estoques?”*

**9. Según estas palabras, ¿qué sabemos sobre los derechos de las mujeres en la época? Justifica tu respuesta.**

*Según las palabras de Laurencia a las mujeres no se les permitía opinar en las juntas o reuniones. Tal es así que estando los hombres reunidos “en consejo”, Laurencia advierte que aún sabiendo que una mujer no puede dar su voto, entrará a gritar las injusticias que se están produciendo.*

*Ante todo tenía un papel pasivo, y por tanto, sin derechos; era el objeto de amor por parte del enamorado, era un ser débil e indefenso que debía ser protegido de los poderosos que se valían de su posición o poder para conseguir sus favores; si bien la honra giraba en torno a la mujer, era el hombre el encargado de reparar ese honor manchado mediante la muerte del culpable. Laurencia se rebela contra ese papel pasivo. Y llega incluso a suspirar por volver a una sociedad gobernada por mujeres (las Amazonas).*



Fotograma de la versión cinematográfica

**10. Crees que la obra defiende ese papel secundario de la mujer. Responde señalando algunas características de Laurencia.**

*No se puede decir que Fuenteovejuna sea una obra feminista, pero sí adelanta algunos de los derechos que poco a poco las mujeres han ido consiguiendo: a defenderse por sí mismas en igualdad de condiciones (laborales, económicas.) Vemos la rebeldía de esta*

### 3. Profundización y contextualización

#### 3.1. RECURSOS LITERARIOS

A pesar del tiempo entre una obra y otra, y las diferencias de género, entre la canción de Bebe y la obra de Lope de Vega no solo hay similitudes temáticas, sino que en estas podemos encontrar también recursos literarios en común.

**1. Busca en el poema ejemplos de los siguientes recursos literarios y compáralos viendo los parecidos y las diferencias con los que encontramos en la canción:**

**a) Animalización:** *Comparación de los hombres con “ovejas”, “lobos”, “tigres”, “liebres” y “gallinas”, símbolos de la cobardía y el inmovilismo y con cosas: “sois piedras”*

**b) Metonimia:** *Tomar parte del cuerpo, los ojos, por el todo: “Llévome de vuestros ojos /a su casa Fernán Gómez”, vv. 32-33*

**c) Ironía:** *Marca el contraste entre el hombre y la mujer: “Dejadme entrar, que bien puedo, /en consejo de los hombres; / que bien puede una mujer, / si no a dar voto, a dar voces / ¿Conocéisme?” vv. 2-6 “Ovejas sois, bien lo dice/ de Fuenteovejuna el hombre”. v. 50*

**d) Contraste y antítesis:** *“las guardas ni los ladrones”. v.31 “la oveja al lobo dejáis”, v.34*

**e) Repeticiones:** *“Tiranos”, vv. 18, 67, 99, 104 y 105 “traidores”, vv. 19, 68, 104 y 105. Sirven para insistir en la misma idea.*

**f) Anáfora y paralelismos:** *Anáforas: “Vosotros” vv. 45,46 y 47. Paralelismos: “sois piedras, sois bronces”, “¡Mueran tiranos traidores! / ¡Tiranos traidores, mueran!”*

### 3.2. EL TEATRO BARROCO

El género teatral se convirtió en uno de los más representativos del Barroco. Se llevaron a escena gran variedad de asuntos: religiosos, caballerescos, pastoriles, sucesos históricos...

Las obras teatrales se representaban en **corrales**, que eran patios rodeados de casas. Asistía un público ansioso de ver acción y deseoso de ser sorprendido. Las obras más representadas eran las **comedias** que, según los autores del Barroco, eran obras teatrales en las que se mezclaba lo **trágico con lo cómico**.

#### TEMAS

- **El honor**, sentimiento muy arraigado en la sociedad española del siglo XVII. Cuando el honor quedaba manchado por una ofensa, debía ser lavado incluso con la sangre. Este honor ya no era sólo patrimonio de la nobleza, sino que también los villanos.
- **El amor:** La conquista de una dama por el galán (o a la inversa) es el eje temático de numerosas comedias. También se escriben muchas comedias de capa y espada o enredo que desarrollan argumentos de intriga y enredo.
- **La tradición nacional** es otro de los temas llevados a escena: canciones populares que sirven de inspiración para crear comedias; temas de historia de España, de nuestra tradición nacional, así como asuntos caballerescos, pastoriles y mitológicos.
- **Dramas filosóficos y religiosos**, que tratan temas como el destino, la libertad del individuo, el poder divino...: *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca
- **Comedias de aparato:** tienen una puesta en escena complicada y necesitan ser representadas en un teatro de corte. Suelen acompañarse de canto y baile y el máximo representante será Calderón de la Barca

#### PERSONAJES

Como ya vimos al comienzo de la unidad, en las obras dramáticas del Barroco se repiten con frecuencia varios tipos de personajes, vamos a analizar ahora tres de ellos muy recurrentes:

- **El galán**, hombre apuesto y valeroso, portador de valores como valentía y audacia.
- **La dama**, de singular belleza, noble y con altos sentimientos amorosos.
- **El gracioso**, criado del galán, consejero de su amo y amante del buen comer.

### 1.3. EL ARTE NUEVO DE HACER COMEDIAS

A lo largo del siglo XVII, **el teatro** se convierte en el género dominante en la literatura española, además de ser la **diversión favorita** para los habitantes de las principales ciudades. Esto se debe, en gran medida, a la obra dramática de Lope de Vega, que con la publicación en 1609 del **Arte nuevo de hacer comedias** y con su fecundísima creación teatral, con unas 1.500 obras estableció y consolidó el esquema de la Comedia Española.

De este modo, Lope de Vega cumple en la escena nacional una función similar a la que desarrollaron Shakespeare en el teatro inglés o Molière en el francés: los tres convierten la representación dramática de su tiempo en un espectáculo total, con el que se sentía **identificada toda la sociedad**, desde el Rey hasta el pueblo llano.



Corral de Comedias de Almagro. Banco de imágenes libre del Intef / Autora: Pilar Cristóbal Antón

#### RASGOS DE SU TEATRO

Lope de Vega crea un **esquema dramático** nuevo que se conoce con el nombre de **teatro nacional o comedia nacional**. En sus obras dramáticas refleja los anhelos, los problemas y los ideales de las gentes de su pueblo con **dramas de honor, venganza y muerte** y también los de **palacio**, con sus comedias de enredo.

Las principales **innovaciones** que Lope introduce en su teatro son las siguientes:

- **Rompe con la regla de las tres unidades:** Hasta entonces se considera que cada obra debía regirse a una unidad de tiempo, que era un día, un solo lugar y una sola acción.
- **Mezcla lo trágico y cómico.** Antiguamente se reservaba lo trágico a la tragedia y la comedia a lo cómico.
- **Mezcla personajes nobles y villanos.** Aparecen distintos modelos aunque entre el personaje y su modo de hablar, vestir y comportarse hay una gran adecuación.
- **Introduce bailes y cantos populares.** Da variedad y espectacularidad a la obra.
- **Combina estrofas muy diversas.** Sus obras están en verso; pero no utiliza el mismo verso siempre.
- **División en tres actos.** La división suele corresponder con la **exposición, nudo y desenlace**.

Si quieres conocer más información sobre Lope de Vega aquí tienes unos enlaces.

[http://www.cervantesvirtual.com/bib\\_autor/lope/](http://www.cervantesvirtual.com/bib_autor/lope/)

Página sobre su vida, una clasificación de su obra, imágenes y otros enlaces.

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vega.htm>

Página con información esencial sobre la vida, obra y estilo de Lope.

<http://www.rinconcastellano.com/barroco/lopedevega.html#>

Página con información sobre la biografía y la obra de Lope de Vega.



## UNIDAD 7. LA TORTURA EN FUENTEOVEJUNA

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIMIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

SOMOS EL MUNDO (WE ARE THE WORLD)		VARIOS	POP LATINO Y RAP, 2010
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	JUANES	38	
	1 El día llegó 6-	39	
	2 no hay momento que perder. 9A	40	
	RICKY MARTIN	41	
	3 Hay que buscar 5b	42	
	4 unir el mundo de una vez. 9A	43	
	JOSE FELICIANO	44	
	5 Tantos necesitan 6	45	
	6 un nuevo <u>amanecer</u> . 7A	46	
	VICENTE FERNÁNDEZ	47	
	7 Hay que ayudar, 5b	48	
	8 tenemos el deber. 7a	49	
		50	
		51	
		52	
		53	
		54	
		55	
		56	
		57	
		69	
		70	
		71	
		72	
		73	
		74	
		75	
		76	
		77	
		78	
		79	
		80	
		81	
		82	
		83	
		84	
		85	
	86		
	87		
	88		
	89		
	90		
	90		
	91		
	92		
	93		
	94		
	(...)		

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,	
Mide los versos de la estrofa que te toca	Versos arte menor (y algunos mayor)
Comprueba cómo es la rima en esos versos	Asonante, consonante y versos libres
¿Hay algún tipo de estrofa o esquema métrico?	Irregular: Ritmo rápido con versos cortos y numerosos paralelismos. Variaciones según el género musical.
AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA	
La <b>rebeldía</b> contra el <b>opresor</b> y la <b>solidaridad</b> .	“Estamos unidos”. vv. 73. “No hay nada que temer / si estamos juntos tú y yo, / juntos tú y yo”. vv. 63 y 65. “Al estar unidos / no hay nada que temer”, vv. 13 y 14
Las <b>desigualdades</b> , el sacrificio y la <b>banalidad</b> del hombre.	“que sepan / ¡qué importante son!”, vv. 85-86
La <b>defensa del honor</b> y la <b>dignidad</b> del hombre	“Hay que buscar / unir el mundo de una vez” “Cuando uno está pa'abajo / eso es cuando das la mano / eso es un hermano”, vv. 98-100
¿Recuerdas el tópico del <b>Homo homini lupus</b> ? Explica si aparece aquí	“No hay que esperar / que sea el otro el que va a actuar” vv. 9 Y 10 Cada niño tiene el derecho de llevar una sonrisa. vv. 126 Y 127
El buen salvaje. Relaciónalo sobre todo con la figura de los niños inocentes.	Aparece muchas veces, por ejemplo “podemos rescatar la fe que nos puede salvar, juntos tú y yo”.
Busca <b>palabras</b> que tengan que ver con <b>estratos y tipos sociales</b>	todos, solos, hermandad, Juntos, tú, yo, mundo, unidos, hermano, haitianos, nación, latinos, niño, hermano.
<b>Verbos</b> relacionados con la <b>actitud humana</b> hacia los demás:	buscar, ayudar, deber, esperar, actuar, tocar, temer, entender, rescatar, salvar , aprender, vencer, necesitan.
Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS	
ENCABALGAMIENTO	“podemos rescatar / la fe que nos puede salvar”, vv.59 y 59 “Haití renacerá / del polvo y las cenizas”, vv. 124 y 125
ENUMERACIÓN	“Con amor y esperanza (...) continuaremos tú y yo, / tú y yo” vv. 143-145
HIPÉRBATON	“Te daré mi mano / para juntos aprender ” vv. 48 y 49
CONTRASTE	“somos la luz / que alumbra con ardor / lo más oscuro”. Vv. 138-140 y más
PARALELISMO Y ANÁFORA	“Somos amor, / somos el mundo / Somos la luz” vv. 17-19 (estribillo)

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>8</sup>

### 2.1. LECTURA DEL TEXTO.

Fuenteovejuna, Jornada III, Escena de las torturas del juez, Lope de Vega

*Dice dentro el JUEZ y responden*

JUEZ:

Decid la verdad, buen viejo.

FRONDOSO:

Un viejo, Laurencia mía,  
atormentan.

LAURENCIA:

¡Qué porfía!

ESTEBAN:

Déjenme un poco.

JUEZ:

Ya os dejo.

Decid: ¿quién mató a Fernando?

ESTEBAN:

Fuenteovejuna lo hizo.

LAURENCIA:

Tu nombre, padre, eternizo;  
[a todos vas animando].

FRONDOSO:

¡Bravo caso!

JUEZ:

Ese muchacho aprieta.

Perro, yo sé que lo sabes. Di quién fue.

¿Callas? Aprieta, borracho.

NIÑO:

Fuenteovejuna, señor.

JUEZ:

¡Por vida del rey, villanos,

que os ahorque con mis manos!

¿Quién mató al comendador?

FRONDOSO:

¡Que a un niño le den tormento  
y niegue de aquesta suerte!

LAURENCIA:

¡Bravo pueblo!

FRONDOSO:

Bravo y fuerte.

JUEZ:

Esa mujer al momento

en ese potro tened.

Dale esa mancuera luego.

LAURENCIA:

Ya está de cólera ciego.

JUEZ:

Que os he de matar, creed,

en este potro, villanos.

¿Quién mató al comendador?

PASCUALA:

Fuenteovejuna, señor.

JUEZ:

¡Dale!

FRONDOSO:

Pensamientos vanos.

LAURENCIA:

Pascuala niega, Frondoso.

FRONDOSO:

Niegan niños. ¿Qué te espanta?

JUEZ:

Parece que los encantas.

¡Aprieta!

PASCUALA:

¡Ay, cielo piadoso!

JUEZ:

¡Aprieta, infame! ¿Estás sordo?

PASCUALA:

Fuenteovejuna lo hizo.

JUEZ:

Traedme aquel más rollizo,

ese desnudo, ese gordo.

LAURENCIA:

¡Pobre Mengo! Él es, sin duda.

FRONDOSO:

Temo que ha de confesar.

MENGO:

¡Ay, ay!

JUEZ:

Comienza a apretar.

MENGO:

¡Ay!

JUEZ:

¿Es menester ayuda?

MENGO:

¡Ay, ay!

JUEZ:

¿Quién mató, villano,

al señor comendador?

MENGO:

¡Ay, yo lo diré, señor!

JUEZ:

Afloja un poco la mano.

FRONDOSO:

Él confiesa.

JUEZ:

Al palo aplica

la espalda.

MENGO:

Quedo; que yo

lo diré.

JUEZ:

¿Quién lo mató?

MENGO:

Señor, ¡Fuenteovejuna!

JUEZ:

¿Hay tan gran bellaquería?

Del dolor se están burlando.

En quien estaba esperando,

niega con mayor porfía.

Dejadlos; que estoy cansado.

FRONDOSO:

¡Oh, Mengo, bien te haga Dios!

Temor que tuve de dos,

el tuyo me le ha quitado.

<sup>8</sup> Este bloque ha sido preparado a partir de la unidad didáctica de Antonio María López González.

## 2.2. LA MÉTRICA Y LOS RECURSOS LITERARIOS

**1. Fíjate en el fragmento que va desde la intervención del juez “¡Aprieta, infame! ¿Estás sordo?” hasta “Afloja un poco la mano”. Señala la medida de los versos la rima e intenta averiguar si esconden algún tipo de estrofa.** *Redondillas, aunque algunas intervenciones se juntan con otras como “¡Ay, ay!” / “Comienza a apretar”.*

**2. Busca en el texto los siguientes recursos literarios, que ya buscaste en la canción.**

<b>ENCABALGAMIENTO</b>	<i>“Un viejo, Laurencia mía, / atormentan.” vv. 2 y 3. “En quien estaba esperando, / niega con mayor porfía.” vv. 63 y 64.</i>
<b>ENUMERACIÓN</b>	<i>“Traedme aquel más rollizo, / ese desnudo, ese gordo” vv. 41-42</i>
<b>HIPÉRBATON</b>	<i>“¡Que a un niño le den tormento / y niegue de aquesta suerte!” vv. 20 y 21</i>
<b>PARALELISMO Y ANÁFORA</b>	<i>“¡Bravo pueblo! / Bravo y fuerte. vv. 22 y 23.</i>

**3. Ahora encuentra en el texto referencias también a estratos y tipos sociales.**

*Viejo, padre, muchacho, rey, villanos, comendador, niño, pueblo, pobre, Dios, Fuenteovejuna*

**4. Y señala los verbos relacionados con la actitud humana hacia los demás.**

*Atormentan, mató, aprieta, ahorque, niegue, tened, matar, creed, espanta, confesar apretar.*

**5. ¿Crees que en este caso podemos hablar en esta obra del tópico del Homo hominis lupus, que significa que el hombre es un lobo para el propio hombre?**

*Sí, el juez y sobre todo el comendador se comportan como un lobo para sus propios ciudadanos.*

## 2.3. LA TEMÁTICA

**1. Recuerda los temas típicos del barroco y comenta cuáles aparecen en el fragmento.**

*Ante las pesquisas del juez para castigar a los responsables de la muerte del Comendador, nadie en el pueblo desvela el nombre de los asesinos. Todos afirman que lo hizo Fuenteovejuna. Aparece el tema de la **defensa del honor** por parte de los villanos; la venganza contra el poderoso frente a la tradición; la justicia impartida por el Rey.*

**2. ¿Crees que este tema está relacionado las desigualdades, el sacrificio y la banalidad del hombre? En caso afirmativo explica cómo**

*El buen salvaje. Relacionado sobre todo con la figura del niño, que simboliza la inocencia, y del gracioso.*

**3. Analiza cómo evoluciona la actitud del juez. ¿Cómo trata, al principio, a los habitantes de Fuenteovejuna y cómo los trata al final?**

*Al principio les trata con desprecio; al niño le llama “perro” y afirma que los va a matar en el potro de tortura; luego acaba cansado de interrogarles; más adelante, ante los Reyes Católicos, reconoce el valor de los lugareños.*



### 3. Profundización y contextualización

#### 3.1. ANÁLISIS DE LOS TEMAS Y DE LOS PERSONAJES

**1. Todo el pueblo había acordado rebelarse contra el comendador y ahora todo el pueblo es torturado y se niega a confirmar los nombres de los responsables. Repasa la lista de los torturados e indica a qué sectores del pueblo representan.**

-Esteban: *Alcalde de Fuenteovejuna y padre de Laurencia. Él debe defender el honor de la familia y luchar por su pueblo. Como villano mayor, representa la honra y la tradición.*

-Niño: *Representa a todos los niños de Fuenteovejuna, el futuro y la inocencia.*

-Pascuala: *Mujer del pueblo que sirve como representación y visión femenina de lo que ocurre en el pueblo. Representa a todas las mujeres asediadas por el Comendador, como Laurencia, y sujeto de la protección masculina.*

-Mengo: *Se caracteriza por el buen humor y el miedo al peligro... Es capaz de reaccionar con valentía, cuando se le tortura todos temen que confiese. Lope prolonga la tensión haciendo decir a Mengo que él confesaría. Pero su respuesta es interpretada como burla.*

**2. Señala textualmente una cita de cada personaje en la que se pueda comprender un poco su carácter y explícalo.**



**3. ¿Por qué crees que la intervención de Mengo puede hacer reír a los espectadores de la época a pesar de la tensión de la escena?**

**4. La función dramática del gracioso. En medio de la tensión dramática, aparece en cierto momento la intervención del gracioso: subrayala y comenta su función dramática.**

*Con el gracioso diminutivo afectivo “Fuenteovejunica” rompe Mengo el clímax dramático de esta jornada, sorprendiendo además a los presentes que estaban convencidos de que no aguantaría la tortura; la respuesta sirve para animar aún más al pueblo y para desmoralizar al juez.*

**5 ¿Qué característica del teatro de Lope de Vega aparece en esta escena? Explícala.**

*Mezcla de lo trágico y lo cómico. La comedia de Lope introduce escenas y episodios cómicos dentro de obras serias. De esta forma el teatro tiene el doble objetivo de entretener y de enseñar verdades útiles.*

#### 3.2. EL PERSONAJE COLECTIVO

**1. ¿Crees que podemos hablar de un personaje colectivo en la obra? ¿A quién representan en su conjunto?**

*-A todo el pueblo: Los anteriores personajes representan a distintos grupos humanos (mayores, niños, mujeres, débiles) dentro de los campesinos de Fuenteovejuna. Estas individualidades representan a una colectividad: el pueblo.*

**2. ¿Cuáles crees que son las principales características de ese colectivo y explica qué consiguen gracias a ellas? Relaciónalo con la canción que escuchamos en la clase anterior.**

*-La solidaridad, si luchamos juntos se pueden salvar las injusticias, y la rebeldía, gracias a las cuales, los vecinos de Fuenteovejuna consiguen vencer al o presor, igual que en la canción la unión de todos nos permitía salvarlos.*

**Lee atentamente el resumen y el contexto del hecho que se relata en la obra y después contesta a la pregunta sobre el objetivo real de la obra.**

Durante la guerra entre los Reyes Católicos y Alfonso V de Portugal, el Comendador mayor de la orden militar de Calatrava fija su residencia en la villa cordobesa de Fuenteovejuna. Las mozas del pueblo se quejan del permanente acoso a que las somete el Comendador. Cuando este vuelve victorioso de una batalla a Fuenteovejuna, es homenajeado por el pueblo, pero luego se encuentra a solas en el campo con la joven Laurencia, a la que intenta seducir. Lo impide Frondoso, el novio de la muchacha, que llega a apuntar al caballero con su propia ballesta. Este se atreve a preguntar al padre de Laurencia por qué no le entrega a su hija, prometida con Frondoso y cuando va a celebrarse la boda, se lleva a la muchacha.



Laurencia, que ha sido maltratada por el Comendador, reprocha a la gente del pueblo su pasividad ante la violencia del tirano, que se dispone también a colgar a Frondoso. Finalmente, el pueblo reacciona: acuden al castillo y matan al Comendador; pero uno de sus criados, que logra huir, acude a pedir justicia a los Reyes, que manda un juez para conocer los hechos. Cuando éste intenta tomar declaración para saber quién cometió el asesinato, todos responden: Fuenteovejuna lo hizo. Asombrados por tal solidaridad, los Reyes Católicos acuden a informarse personalmente de lo sucedido. Al conocer la conducta del Comendador, perdonan los hechos y conceden a Fuenteovejuna el privilegio de ser villa real.

**4. ¿Crees que la obra defiende realmente una ideología revolucionaria del pueblo contra el poder absoluto de sus gobernantes o no? Razona tu respuesta**

*Una lectura superficial de Fuenteovejuna podría hacernos creer que se trata de una obra de ideología "revolucionaria", que ensalza la rebelión del pueblo contra los señores, pero una lectura más atenta –más política, en este caso– nos muestra que el pueblo se alza contra un noble concreto malvado y deshonesto y que esta rebelión, además, se hace con la idea de someterse a las órdenes de los Reyes Católicos. En última instancia, Fuenteovejuna es un canto a la monarquía absoluta, iniciada por Isabel y Fernando, y que llega a su cumbre con los descendientes de éstos en época de Lope. En la obra son los reyes quienes acaban actuando a favor del pueblo, tal como, según el pensamiento de Lope, actúan en la realidad y en el tiempo que le tocó vivir.*

**5. Si queda tiempo trata de comentar con tus compañeros cómo y cuánto ha cambiado la relación de los gobernantes con la ciudadanía. ¿A qué crees que se debe este cambio?**

*La madurez de la sociedad, la democracia y el consecuente aumento de derechos sociales.*

### 3.3. EL CORRAL DE COMEDIAS.

**1. Para terminar vamos a ver un video descriptivo texto sobre los corrales de comedia y las representaciones teatrales, pero antes relaciona los términos con las definiciones.**

<https://www.youtube.com/watch?v=1VvHdFC4DiQ>

1. camerino

2. aposento

3. escenario

4. cazuela

5. reja

6. alojería

7. enseres

8. corredor

9. palco

10. foso

11. patio

a) En los teatros y otros lugares de recreo, espacio con varios asientos y en forma de balcón.

b) Un establecimiento donde se vendían barquillos, obleas y una bebida llamada “aloja” compuesta de agua, miel, canela y otras especias.

c) Aposento individual o colectivo, donde los artistas se visten, maquillan o preparan para actuar.

d) Galería alta que en los teatros estaba reservada a las mujeres.

e) Espacio cerrado con paredes o galerías, que en las casas y otros edificios se suele dejar al descubierto.

f) Parte del teatro construida y dispuesta para que en ella se puedan colocar los decorados y representar cualquier espectáculo teatral.

g) Red o celosía tupida de madera que se pone en las ventanas u otro sitio para que las personas que están en el interior vean sin ser vistas.

h) Utensilios, muebles, instrumentos necesarios o convenientes en una casa o para el ejercicio de una profesión.

i) Cada una de las galerías, abiertas o cerradas, que corren alrededor del patio de algunas casas.

j) (Literariamente o refiriéndose a época pasada) Habitación, particularmente refiriéndose a la ocupada por una persona.

k) Piso inferior del escenario donde se sitúan los vestuarios.

1c,2j,3f,4d,5g,6b,7h,8i,9a,10k,11e



1- Puerta de entrada  
2- Casuela  
3- Escalera de acceso  
a los palcos y aposentos  
4- Patio  
5- Aposentos

6- Escenario  
7- Escotillon  
8- Tramoyas  
y vestuarios  
9- Gradas  
10- Palco

Fuente: <http://wikide3d.wikispaces.com/Corral+de+Comedias>

2. Fíjate y describe el lugar que aparece en la foto. ¿Qué es y de qué época es?

3. Sabes qué significados tiene la palabra “corral”. ¿Cuál describe el lugar de la foto?



## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

## VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,

Nos repartimos el poema en grupos. Primero <b>mide</b> los versos del fragmento que te toca	Versos octosílabos, dodecasílabos, decasílabos y tetrasílabos
Comprueba cómo es la <b>rima</b> en esos versos y como es la <b>palabra final</b> del verso	Asonante, consonante y versos libres
Señala si hay algún tipo de <b>esquema métrico</b> que se repita en ese fragmento y explica si es estrófico, regular, irregular o libre	Estrofa y esquema irregular: Series alternas de ocho y cuatro versos irregulares pero con un esquema rítmico similar

## AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA

¿Te parece que es un texto <b>optimista</b> o <b>pesimista</b> ? Justifica tu respuesta	Optimismo vital en el futuro a través de los sueños: Esperanza de poder cambiar y controlar la vida para superar la desesperación humana.
¿Qué <b>sueña</b> la cantante? Explica en qué <b>sentido la vida</b> es un sueño para la cantante y para ti, ¿qué <b>ventajas e inconvenientes</b> tendría eso?	Sueña hacer todo lo que no puede en la vida. La vida es un sueño en el que todo es pasajero, como si fuera una ilusión. Las ventajas es podríamos hacer cualquier cosa, pero nada sería real.
Un tópico relacionado con el anterior es el <b>Theatrum mundi</b> imaginas qué significa y en qué consiste	La vida es como una representación. Carácter representativo del mundo y de la vida, entendidos como escenarios en que diversos actores -los hombres- representan los papeles de una obra ya escrita. En este caso los sueños los imagina así. vv 13-17
El <b>libre albedrío</b> consiste en creer que el hombre es libre para decidir y actuar. ¿Crees que existe? ¿Y cuál es la opinión de la cantante? Busca algún ejemplo.	Debate ¿El hombre está condicionado por factores precedentes y subjetivos? ¿es el único responsable de sus propias acciones? / La cantante cree que lo es solo en el mundo de los sueños en vv. 20-21 y 34-37
Busca palabras o expresiones que pertenezcan a los campos semánticos de la <b>fantasía</b> y <b>realidad</b> .	Realidad: <b>verdades, vida, crear, despertar.</b> Fantasía: <b>dibujar en la mente, misterios, secretos</b>

## Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS

METÁFORAS	La vida es un sueño. vv. 18, 20, 39 y 41 / El despertar se identifica con morir y renacer. vv. 34-36
ANIMALIZACIÓN / COSIFICACIÓN	El hombre como pájaro, vv. 1-3
PARADOJA	“(…) descubrir, / el futuro más lejano, / donde yo no voy a estar”. vv. 23 Y 25
POLIMEMBRACIÓN	“(…) poder volar, / desplegar los brazos y no aterrizar” vv. 1 y 2
ANÁFORA Y REPETICIÓN	Varias anáforas “He soñado” y la conjunción “y” y “Como dijo...”
POLISÍNDETON	Varios ejemplos con la conjunción “y”. vv. 13-16

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>9</sup>

### 2.1. PERSONAJES Y ARGUMENTO DEL TEXTO.

#### 1. ¿Quién es quién en La vida es sueño? Relaciona con las imágenes.

1) ROSAURA,  
dama.

2) SEGISMUNDO,  
príncipe.

3) CLOTALDO,  
viejo.

4) ESTRELLA,  
infanta.

5) CLARÍN,  
gracioso.

6) BASILIO,  
rey de Polonia.

7) ASTOLFO, duque  
de Moscovia.



Banco de imágenes libre del Intef / Autor: Gutxi Haitz Céspedes Murias

### 2.2. MÓNOLOGO DE SEGISMUNDO

**1. ¿Crees en el horóscopo? ¿Crees en el significado de los sueños? ¿Sueles recordar lo que sueñas? Lee lo que le sucedió al rey Basilio, protagonista de La vida es sueño y después contesta a las preguntas.**

El rey Basilio de Polonia, asustado por el horóscopo que pronostica que su hijo Segismundo se sublevará contra él, ordena encerrarlo en una torre nada más nacer. Años después, decide dar a Segismundo una oportunidad y decide liberarlo: tras ser dormido con un bebedizo en su celda, Segismundo despierta en palacio convertido en príncipe y, desbocado por el vértigo del poder, comete mil abusos. Entonces Basilio, convencido de que el horóscopo decía la verdad, vuelve a encerrarlo tras dormirlo por segunda vez.

<sup>9</sup> Este bloque ha sido preparado a partir de la unidad didáctica de María Paola González Sepúlveda

## 2.3. LECTURA Y AUDICIÓN DEL TEXTO (MÍNUTO 4 DEL VÍDEO)

La vida es sueño, (Jornada II, Escena XIX), Calderón de la Barca

CLOTALDO: (Aparte)

[...] Segismundo; que aun en sueños no se pierde el hacer bien. (Vase).

SEGISMUNDO:

Es verdad; pues reprimamos  
esta fiera condición,  
esta furia, esta ambición,  
por si alguna vez soñamos;  
y si haremos, pues estamos  
en mundo tan singular,  
que el vivir sólo es soñar;  
y la experiencia me enseña  
que el hombre que vive, sueña  
lo que es, hasta despertar.  
Sueña el rey que es rey, y vive  
con este engaño mandando,  
disponiendo y gobernando;  
y este aplauso, que recibe  
prestado, en el viento escribe<sup>1</sup>,  
y en cenizas le convierte  
la muerte, ¡desdicha fuerte!  
Qué hay quien intente reinar,  
viendo que ha de despertar  
en el sueño de la muerte!

Sueña el rico en su riqueza,  
que más cuidados le ofrece;  
sueña el pobre que padece  
su miseria y su pobreza;  
sueña el que a medrar<sup>2</sup> empieza,  
sueña el que afana y pretende<sup>3</sup>  
sueña el que agravia y ofende,  
y en el mundo, en conclusión,  
todos sueñan lo que son,  
aunque ninguno lo entiende.  
Yo sueño que estoy aquí  
de estas prisiones cargado,  
y soné que en otro estado  
más lisonjero<sup>4</sup> me vi.  
¿Qué es la vida? Un frenesí<sup>5</sup>  
¿Qué es la vida? Una ilusión,  
una sombra, una ficción,  
y el mayor bien es pequeño;  
que toda la vida es sueño,  
y los sueños, sueños son.

1 En el viento escribe: la fama, el poder y la gloria son "aire", son pasajeros.

2 Medrar: prosperar.

3 Afana y pretende: se esfuerza y solicita algo.

4 Lisonjero: agradado.

5 Frenesí: delirio.

## 2.4. COMENTARIO DE LA LECTURA

**1. Observa cómo leía el texto el protagonista y compáralo con la canción. ¿Cómo describirías ambos estilos? ¿Crees que son muy diferentes? Explica en qué.**

*Respuesta abierta.*

**2. El fragmento anterior se compone de cuatro décimas. Analiza la primera de ellas y explica en qué consiste una décima.**

*La décima es una estrofa compuesta por diez versos octosílabos de arte menor, con rima consonante y con el esquema abbaaccddc. La décima se llama también espinela pues fue Vicente Espinel, un poeta de fines del siglo XVI, quien fijó la estructura de la misma. La décima es una estrofa que en el teatro barroco se consideraba apropiada para lamentaciones y sentimientos íntimos. Con ella Calderón sigue las directrices del Arte nuevo de hacer comedias (1609) de Lope que las consideraba “buenas para quejas”.*

**3. Segismundo interpreta, al despertar, que todo lo sucedido ha sido un sueño. Localiza los versos que reflejan esta idea.**

*Yo sueño que estoy aquí / de estas prisiones cargado, / y soné que en otro estado / más lisonjero me vi.*

**4. ¿Cuál es la diferencia principal respecto al sueño en la canción y en el texto?**

*En la canción es positivo, es el sueño de alcanzar algo, mientras que en el texto tiene un sentido más negativo: La vida es tan inconsistente como un sueño cuando dormimos.*

**5. Resume el contenido de cada una de las estrofas.**

- Versos 2148 – 2157 (1a décima): se expone la tesis acerca de la fragilidad de la vida.
- Versos 2158 – 2167 (2a décima): el primer ejemplo que ilustra su tesis es el rey, representante del poder terrenal.
- Versos 2168 – 2177 (3a décima): comprende varios argumentos que corroboran el primero. Se trata de tipos: el rico, el pobre, el ambicioso, el avaro, el malvado.
- Versos 2178 – 2187 (4a décima): Segismundo se pone a sí mismo de ejemplo y cierra el monólogo con su tesis central que da título a la obra y constituye el eje principal de esta.

## 2.5. TEMÁS, TÓPICOS Y RECURSOS LITERARIOS

**1. En este texto aparecen algunos tópicos y temas habituales del Barroco. Trata de explicar los siguientes:**

**-Pesimismo vital:** *La visión negativa del mundo a través de la experiencia, la muerte, la falta de libertad, la desesperación por su incapacidad de controlar su vida.*

**-La vida como sueño / Las ilusiones:** *La consideración de que la vida es sueño, relacionada con el tema barroco de la inconsistencia y fragilidad de la vida humana.*

**-Theatrum mundi:** *La concepción del mundo como teatro en el que cada cual tenemos un papel “ficticio” queda reflejada en esta obra.*

**-El libre albedrío:** *A Segismundo se le ha privado de la libertad porque el rey Basilio, temiendo la pérdida del trono y su poder y dejándose llevar por sus creencias en el horóscopo ha decidido encarcelarlo en una torre, cometiendo con ello una injusticia y arrebatándole la libertad. El libre albedrío del ser humano vence a la predestinación o el determinismo.*

**2. Sabes dónde está ambientada La vida es sueño. ¿Por qué puede estar ambientada aquí? ¿Crees que la historia tiene alguna base real?**

*Puede ser que Calderón escogiera Polonia por su lejanía y resultaba ser un país exótico para el espectador. Asimismo, al escoger Polonia podría hacer una crítica más explícita y que así no se pudiera ofender a la monarquía española, esto le daba más libertad al escribir.*



### 3. Señala al menos cinco recursos estilísticos que encuentres.

**Aliteración:** “esta fiera... esta furia”; “que toda la vida es sueño y los sueños sueños son”

**Asonancia:** “mandando, disponendo y gobernando”.

**Exclamación:** ¡desdicha fuerte! ¡qué hay quien intente reinar...!

**Paralelismos:** Sueña el rico en su riqueza / sueña el pobre que padece / sueña el que...

**Anáfora y preguntas retóricas:** ¿Qué es la vida? Un frenesí / ¿Qué es la vida? Una ilusión.

**Polisíndeton:** “que afana y ofende y en el mundo”.

**Asíndeton:** De los versos 1 al 4.

**Metáforas:** a lo largo de todo el monólogo, “que toda la vida es sueño”.

**Epítetos:** “fiera condición”.

**Paradoja:** ¡que hay quien intente reinar, viendo que ha de despertar en el sueño de la muerte!

**Enumeración:** “Una ilusión, una sombra, una ficción...”.

**Antítesis:** “el mayor bien es pequeño”

## 3. Profundización y contextualización

### 3.1. LA VIDA ES SUEÑO

1. Ahora lee las siguientes frases con el resumen del argumento de la vida es sueño y después ordena las siguientes frases con lo que ya has oído. a4, b6, c1, d7, e2, f8, g3, h5

- a) Su salida es de una plenitud del instinto y de salvajismo que lleva a su padre a que inmediatamente decida otra vez narcotizarlo y llevarlo a la torre.
- b) Cuando vence a su padre se yergue, se convierte en hombre racional, ético y cristiano.
- c) Comienza como una auténtica acción rocambolesca en que Rosaura, una chica vestida de hombre, cae precipitada de un caballo porque va buscando al novio que la abandonó.
- d) Basilio ve como literalmente se cumple su horóscopo y está a los pies de su hijo.
- e) Esto se conecta inmediatamente con su encuentro con Segismundo, joven príncipe que no sabe que lo es y que está encerrado toda su vida porque su padre Basilio advirtió en un horóscopo que podía ser él la causa de la división del reino y de la pérdida de su poder.
- f) Su hijo lo perdona y lo vence perdonando.
- g) Basilio decide narcotizar a su hijo y sacarlo de la torre para ver si puede superar el horóscopo.
- h) El pueblo se entera de que tiene un heredero de verdad, se rebela, Segismundo es liberado y se pone al frente de esa sublevación.

### 3.2. EL AUTOR Y LA OBRA

La obra teatral del escritor madrileño Pedro Calderón de la Barca significa la **culminación barroca** del **modelo teatral** creado a finales del siglo XVI y comienzos del XVII por Lope de Vega. Significa también el perfeccionamiento en **técnica teatral** y el **desarrollo de la escenografía**, así como la **profundización del pensamiento filosófico** y la **elevación estilística de la poesía**, que había llegado a un gran nivel con Góngora y sus seguidores.



Reconocida como la obra **más completa y perfecta** de **Calderón**, y una de las más importantes de la literatura dramática universal, *La vida es sueño* no es sólo un texto sino un compendio de **temas, motivos, fórmulas teatrales** y, sobre todo, una manera de entender el mundo que constituye el eje de toda la creación literaria del autor. A modo de mundo abreviado, la obra revela la compleja **situación ideológica** del momento histórico en que se produce (aproximadamente 1635).



Sólo una sensibilidad como la de nuestro dramaturgo pudo hacerse eco de la tragedia del ser humano en un momento en que, vivo aún el **humanismo** que otorgaba al hombre una posición privilegiada en el Universo, se estaba iniciando el **racionalismo** que relegaba al hombre a una **situación secundaria dentro del cosmos**. En su obra supo captar todo el enmarañado mundo de las relaciones humanas, del conocimiento, de la **competencia social** y de la **conciencia individual** en cuanto aspiración a una eternidad aunque sabedora de la finitud humana. Calderón recoge todas las **preocupaciones de su época**.

Más en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/uned/uned-vida-sueno-08-06-12/1431522/>

### 3.2. EL SUEÑO EN LA LITERATURA Y EL PENSAMIENTO

**1. ¿Qué te parece la idea de que la vida sea un sueño y qué importancia puede tener en el Barroco? Más información (hasta minuto 9.47)**

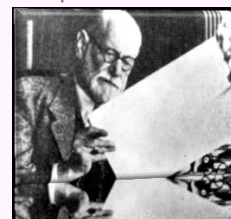
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-mitad-invisible/mitad-invisible-vida-sueno-calderon-barca/1275665/>

*Es una pregunta que atormenta al hombre barroco, el sueño es el espacio de la libertad plena del ser humano, allí donde puede jugar con su destino. Lo malo de la vida no es que sea un sueño, lo malo es que hay que despertar. Minutos 1:00-2:08 del vídeo.*

**2. Serías capaz de relacionar esta obra con otras que ya hayamos leído anteriormente.**

*El sueño ya aparecía en el cuento de dona Truhana de El Conde Lucanor del Infante Don Juan Manuel. Asimismo, el tema de la muerte (la muerte igualadora) y la fugacidad de la vida quedaba reflejado en Las Coplas a la muerte de su padre de Jorge Manrique.*

**3. ¿Reconoces al personaje de la imagen? ¿Qué comparte con los personajes de la obra de Calderón? Segismundo y Sigmund Freud comparten el nombre. Con Basilio comparte la creencia en la teoría de que los sueños son descifrables e interpretables.**



**4. Relaciona las siguientes citas con su autor.**

1. Eleanor Roosevelt

2. P. Coelho

3. W. Shakespeare

4. A. Machado

5. S. Jobs

- a) Si es bueno vivir, aún es mejor soñar y lo mejor de todo despertar.  
 b) Vivan sus sueños y compartan sus pasiones.  
 c) El futuro pertenece a quienes creen en la belleza de sus sueños.  
 d) Un hombre que no se alimenta de sus sueños, envejece pronto.  
 e) Solo una cosa convierte en imposible un sueño: el miedo al fracaso. a) Antonio Machado. b) Steve Jobs. c) E. Roosevelt. d) W. Shakespeare e) P. Coelho

**5. ¿Con cuál de ellas estás más de acuerdo? Coméntalo con tu compañero.**

## UNIDAD 9. EL SÍ DE LAS NIÑAS

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIMIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

TE DEJO MADRID (SERVICIO DE LAVANDERÍA)		SHAKIRA	POP ROCK LATINO, 2002
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	1	Sí, ya es hora de esconder 8a	21
	2	del mundo el dolor, 6b	22
	3	bajo la piel 5a	23
	4	mas sé que estaré bien. 7a	24
	5	Los gatos como yo 7b	25
	6	caen de pie. 5a	26
	7		27
	8		28
	9		29
	10		30
	11		31
	12		32
	13		
	14		56
	15		
	16		57
	17		58
	18		59
	19		60
	20		

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

## VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA,

Mide los versos de la estrofa que te toca	Versos de arte menor (más octosílabos y heptasílabos)
Comprueba cómo es la <b>rima</b> en esos versos	Asonante y versos libres con excepciones.
¿Hay algún tipo de <b>estrofa</b> o <b>esquema métrico</b> ?	Ritmo irregular y rápido con versos breves.

## AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA

¿Te parece que la protagonista es una <b>mujer sumisa</b> o <b>independiente</b> ? Pon ejemplos.	Es una mujer libre e independiente que puede tomar sus propias decisiones.
Y crees que aparece el tema de la <b>rebeldía</b> . Señala ejemplos en los que quede clara la actitud rebelde de la protagonista.	Sí ella se rebela contra la situación creada. "Yo no quiero cobardes, / que me hagan sufrir, / mejor le digo adiós / a tu boca de anís".
Otro tema es el del <b>secreto</b> o el <b>engaño amoroso</b> . ¿De qué versos se puede deducir esa idea?	vv.17, 18 y 21-24, y sobre todo, 29 y 30 "entiendo que he comenzado a estorbar"
Crees que la protagonista representa la figura de una mujer <b>tradicional</b> o <b>moderna</b> . Explica por qué con ejemplos.	Representa la modernidad frente a la tradición. vv. 1-4 y vv.17-26 y la vida en la ciudad vv. 13-16 (estribillo)
Recuerdas el tópico del <b>Furor Amoris</b> . Identifícalo.	vv.24-26. En este caso provoca la huida.
Busca <b>adjetivos</b> que describan <b>psicológicamente</b> .	Cobardes, muertos de sed (sediento).
Busca <b>sustantivos</b> y verbos que definan el <b>sentimiento</b> y <b>actitud</b> de la protagonista	Dolor, suerte, rutinas, muertos, azar, estorbar.

## Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS

COMPARACIÓN	Se compara la resistencia de la mujer con la del gato: "Los gatos como yo / caen de pie" vv. 5 y 6,
METÁFORA	Referirse a los labios por su dulzor: "Labios de miel"
ENUMERACIÓN Y DEGRADACIÓN	Enumeración de rasgos se asocian a convenciones sociales: "ahí te dejo Madrid / tus rutinas de piel / y tus ganas de huir" vv. 14, 15 y 16.
CONCATENACIÓN	Se presentan los hechos de forma encadenada. Para cumplirse el último deben cumplirse los anteriores .vv. 17-20 "Yo no quiero cobardes / que me hagan sufrir / mejor le digo adiós / a tu boca de anís"
REPETICIONES	El pronombre "yo" enfatiza el individualismo y la rebeldía de la protagonista: vv. 17, 24 y en el estribillo. Repetición de "muy" enfatiza.
PARALELISMOS	"No quiero / (...) no puedo" vv. 7-9, 27. "Sí, ya es hora de..."

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>10</sup>

### 2.1. APROXIMACIÓN A LA OBRA

#### 1. Lee el resumen de **El sí de las niñas** para ver si has acertado con tus respuestas.

En una posada de Alcalá de Henares, están el viejo don Diego y doña Irene, de regreso a Guadalajara, a donde han ido a buscar a doña Francisca, la cual se está educando ahí en un convento, y ha sido pedida en matrimonio por don Diego.

Al comenzar la acción, don Diego habla con su criado Simón, y deja traslucir que va a haber boda pronto, que será el, quien se casa con una jovencita de dieciséis años. Llegan doña Irene y su hija y se entrevistan con don Diego. Doña Irene amonesta a su hija por la frialdad que manifiesta a don Diego, cuyo elogio le hace una vez más.

Doña Irene comunica a don Diego sobre sus barullos de que Francisca quiere ser monja, y él piensa que ello puede deberse al deseo de evitar aquel matrimonio por que no le complace. Pregunta a la muchacha, y la madre interviene para apartar tales sospechas, pero el caballero la hace callar, Paquita (Francisca) esta atormentada. Francisca, por obediencia a su madre no recoge esta generosa invitación a la sinceridad, no dice que sí, tampoco niega, doña Irene contesta por ella.

Don Félix va en búsqueda de Paquita, se entrevista con ella y le promete que no permitirá la boda. Carlos viene dispuesto a impedir la boda, pero este se da con la sorpresa de que don Diego es su tío. A raíz de esto, Carlos indica su retorno al regimiento, Paquita se queda desconsolada al saber que su amado se ha ido sin anunciarle siquiera la marcha.

De madrugada, don Carlos le sigue en Alcalá, da una serenata a Paquita y le arroja un mensaje escrito, el cual será recogido por don Diego. Este fielmente comprueba el amor de Paquita y su sobrino, y opta racionalmente por ceder su lugar a Carlos. La obra concluye con la bendición de don Diego para la unión de los jóvenes amantes.

#### 2. Relaciona estas palabras clave del texto con su significado:

1. Pasiones

2. Perjuro

3. Sacrilego

4. Repugnancia

5. Fingir

6. Astucia

7. Instruir

8. Temperamento

a) Que jura en falso

b) Asco o aversión que se siente a alguien o algo

c) Inteligencia natural

d) Inclinationes o preferencias muy vivas de alguien a otra

e) Enseñar a hacer algo.

f) Carácter, manera de ser o de reaccionar de las personas.

g) Que comete o contiene sacrilegio.

h) Dar a entender lo que no es cierto.

*1d ,2a, 4b, 3g, 5h, 6c, 7e, 8f*

<sup>10</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de Rosalía Belén Fernández López.

*2.2. LECTURA DEL FRAGMENTO (PÁG 61 DE LA ANTOLOGÍA)*

Leandro Fernández de Moratín, *El sí de las niñas*, Acto III, escena VIII

DON DIEGO.- Venga usted acá... (Acércase más) Hablemos siquiera una vez sin rodeos ni disimulación... Dígame usted: ¿no es cierto que usted mira con algo de repugnancia este casamiento que se la propone? ¿Cuánto va que si la dejasen a usted entera libertad para la elección no se casaría conmigo?

DOÑA FRANCISCA.- Ni con otro.

DON DIEGO.- ¿Será posible que usted no conozca otro más amable que yo, que la quiera bien, y que la corresponda como usted merece?

DOÑA FRANCISCA.- No, señor; no, señor.

DON DIEGO.- Mírelo usted bien.

DOÑA FRANCISCA.- ¿No le digo a usted que no? [...]

DON DIEGO.- Pero ¡qué obstinado, qué imprudente silencio!... Cuando usted misma debe presumir que no estoy ignorante de lo que hay.

DOÑA FRANCISCA.- Si usted lo ignora, señor Don Diego, por Dios no finja que lo sabe; y si en efecto lo sabe usted, no me lo pregunte.

DON DIEGO.- Bien está. Una vez que no hay nada que decir, que esa aflicción y esas lágrimas son voluntarias, hoy llegaremos a Madrid, y dentro de ocho días será usted mi mujer.

DOÑA FRANCISCA.- Y daré gusto a mi madre.

DON DIEGO.- Y vivirá usted infeliz.

DOÑA FRANCISCA.- Ya lo sé.

DON DIEGO.- Ve aquí los frutos de la educación. Esto es lo que se llama criar bien a una niña: enseñarla a que desmienta<sup>1</sup> y oculte las pasiones más inocentes con una pérfida<sup>2</sup> disimulación. Las juzgan honestas luego que las ven instruidas en el arte de callar y mentir. Se obstinan<sup>3</sup> en que el temperamento, la edad ni el genio no han de tener influencia alguna en sus inclinaciones, o en que su voluntad ha de torcerse al capricho de quien las gobierna. Todo se las permite, menos la sinceridad. Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo mandan, un sí perjuro, sacrílego, origen de tantos escándalos, ya están bien criadas, y se llama excelente educación la que inspira en ellas el temor, la astucia y el silencio de un esclavo.

DOÑA FRANCISCA.- Es verdad... Todo eso es cierto... Eso exigen de nosotras, eso aprendemos en la escuela que se nos da... Pero el motivo de mi aflicción es mucho más grande.

1. Niegue

2. Malvada, perversa

3. Empeñan, insisten en algo

*2.3. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO.*

1. Identifica los siguientes recursos estilísticos en el texto según hicimos con la canción.

<b>ANÁFORAS</b>	<i>“Y daré gusto a mi madre / Y será usted feliz ...”</i>
<b>PARALELISMOS</b>	<i>“Con tal que no digan lo que sienten, con tal que finjan aborrecer lo que más desean, con tal que se presten a pronunciar, cuando se lo manden...”</i>
<b>ENUMERACIONES</b>	<i>“el temperamento, la edad ni el genio; el temor, la astucia y el silencio; un sí perjuro, sacrílego, origen de tantos escándalos”</i>
<b>REPETICIONES</b>	<i>“No, señor; no, señor”</i>
<b>CONCATENACIÓN</b>	<i>“Si usted lo ignora, señor don Diego, por Dios no finja que lo sabe; y si en efecto lo sabe usted, no me lo pregunte”, da continuidad y angustia.</i>
<b>METÁFORA</b>	<i>Se equipara la sumisión de la mujer con el de un esclavo: “el temor, la astucia y el silencio de un esclavo”, l. 40.</i>

2. ¿Hay muchos adjetivos en el texto? ¿A qué crees que se debe ello?

*No. La escasez de adjetivación tiene que ver con la **estética neoclásica** que propugna un uso puramente instrumental de la lengua.*

3. Relaciona los siguientes conceptos con los rasgos de Doña Francisca y Don Diego, según su intervención en la obra:

*infeliz, ilustrado, enamorado, mentiroso, dirigido, sumiso, mudo, razonable, conformista*

4. Vamos a estudiar “la forma” del teatro, ¿quién lleva el peso de la conversación ¿y qué significado tiene esto?

*Don Diego habla más: es él quien **provoca e inicia el diálogo**, sus intervenciones son más **extensas**, lleva la iniciativa, dirige el diálogo **con sus preguntas y sus afirmaciones**, conduce a la muchacha a la **confesión**, y **sentencia** con la conclusión de que el matrimonio se celebrará, para terminar con una **reflexión crítica personal**. La **sumisión y obediencia** de Doña Francisca, se observa en sus pequeñas intervenciones, en su **disimulo** y falta de autenticidad. Todo se corresponde con la **sociedad ilustrada** de la que trata la obra: don Diego aporta la razón y los nuevos valores sociales. Doña Francisca responde porque se lo manda Don Diego.*

5. El texto teatral está lleno de frases que tienen un sentido figurado, se juega con el lenguaje y la ironía. Trata de explicarlas:

“Criar bien a una niña”:

“Frutos de la educación”:

“Sí perjuro, sacrílego”:

“silencio de un esclavo”:

6. Crees que el tema o motivo literario del “secreto” y el “engaño” aparecen también en esta obra. Señala cuál es el secreto de esta obra y justifica la importancia que tiene:

7. Según lo que has entendido, completa con la palabra adecuada:

El papel de las niñas está \_\_\_\_\_ a la educación recibida. La figura de la madre es muy \_\_\_\_\_ en las decisiones de su hija y busca el \_\_\_\_\_ económico. El marido “de mayor edad” busca su \_\_\_\_\_ con este casamiento. Los ilustrados del S. XVIII intentan cambiar las \_\_\_\_\_. Don Diego es un hombre \_\_\_\_\_. Doña Francisca es una “niña \_\_\_\_\_”. El “sí” de las niñas carece de \_\_\_\_\_.

*sumisa, estabilidad, normas, beneficio, razonable, importante, significado, sometido*

### 3. Profundización

#### 3.1. COMENTARIO DEL FRAGMENTO

1. ¿Cuál es el tema de la obra?

*El tema es la discriminación femenina y la crítica a la educación de la juventud, entendida como el disimulo y la hipocresía y no la sinceridad, así como sus consecuencias en lo relativo al matrimonio de conveniencia, si no se contrae libremente. De esta forma, desde una actitud didáctica, el escritor intenta persuadirnos de las nefastas consecuencias de esta.*

2. En cuanto a la estructura externa el fragmento está estructurado en forma de diálogo, y según su estructura interna se pueden apreciar tres partes. Resúmelas.

PRIMERA PARTE	<i>Tras un breve diálogo que cumple la función <b>fática</b> del lenguaje en lo que se refiere a la aplicación de la cortesía en el inicio de la conversación, don Diego realiza preguntas a Paquita para que ésta hable, aunque él ya está enterado de los sentimientos de ella.</i>
SEGUNDA PARTE	<i>Paquita muestra su determinación de complacer a su madre aun a costa de su propia felicidad.</i>
TERCERA PARTE	<i>Reflexión de don Diego, que al no obtener respuesta convincente ya diserta acerca de los defectos de la educación que se da a las mujeres en su tiempo. Moratín, nos transmite así su pensamiento.</i>

3. Explica y desarrolla en un párrafo las características principales de cada personaje:

DON DIEGO	<i>La <b>ponderación</b> (¿Piensa usted que no tendré yo mucho gusto en hallar ocasiones de complacerla?), el <b>buen sentido</b> (¿Cuánto va, que si la dejasen a usted entera libertad para la elección no se casaría conmigo?), la <b>generosidad</b>, su <b>paternal amor</b> hacia Paquita (¿No sabe usted que la quiero tanto), frente a la autoridad irracional. Es <b>razonable</b>, <b>sensible</b> y con <b>empatía</b>.</i>
DOÑA PAQUITA	<i>Es <b>obediente</b> a su madre y a ser infeliz el resto de su vida. Una joven que sabe lo que quiere, pero ama a otro hombre y cree que no le corresponde, por lo que va a casarse con quien no quiere por la presión de su madre. <b>Sumisa</b> y <b>dispuesta</b> a serlo como fruto de una educación errónea.</i>
DOÑA IRENE	<i>Aparece como la <b>madre autoritaria</b>, responsable de todo el problema planteado en la obra, por su interés, voluntad y autoridad.</i>



**4. ¿Cómo es el tratamiento de los personajes entre sí? ¿Por qué crees que es así?**

*Los personajes se tratan con respeto que responde a unas estrictas reglas de cortesía, si bien don Diego trata a la muchacha como una hija (“¿De quién hija mía?”) y ésta a él como un señor mayor al que debe respeto ante todo (“Sí, señor”, “No señor”).*

**5. ¿Qué diferencias tiene la protagonista de esta obra con la de la canción de Shakira? Explica y justifica cuál de ellas representa la modernidad y cuál la tradición.**

*Doña Francisca es sumisa y representa la tradición, mientras que la protagonista de la canción de Shakira es libre e independiente.*

**6. Si nos centramos en la obra de El sí de las niñas, quienes crees que encarnan la tradición y quién la modernidad.** *La madre y doña Paquita encarnan el papel tradicional, mientras que Don Diego se convierte en el más moderno de todos porque cuestiona la educación que reciben las niñas.*

**7. Precisamente, el extenso parlamento de don Diego, casi al final de la escena, es una exposición de las ideas ilustradas. Explica en qué consiste:**

*Los ilustrados denuncian la educación mal entendida, la obediencia ciega contra natura y contra las leyes de la razón, la hipocresía en lugar de la sinceridad, el disimulo en vez de la espontaneidad. Estar bien educado es guardar silencio siempre ante la injusticia.*

**8. Ahora te toca exponer, ¿todavía se ven discriminaciones relacionadas con ser hombre o mujer en tu país? ¿Crees que es un tema vigente hoy en día? El debate está abierto.**

*Se trata de un texto literario del género teatral que mantiene vigente el interés por su atemporalidad, dado que las nefastas consecuencias de una mala educación atañen a todo ser humano de cualquier época y en cualquier circunstancia.*

**3.2. TEORÍA SOBRE LA ILUSTRACIÓN**

**1. Busca antónimos de las siguientes características típicas del Barroco y encontrarás las palabras CLAVE que definen la Ilustración.**

BARROCO	ILUSTRACIÓN
Exageración	Moderación
Superstición	Escepticismo
Religiosidad	Ateísmo
Teocentrismo	Antropocentrismo
Oscuridad	Claridad



Banco de imágenes libre del Intef / Anónimas

**2: Observa otras manifestaciones artísticas de esta época. ¿Sabes de qué época son? ¿Qué características consideras que tienen?** *Ilustración y neoclasicismo. Primera mitad del siglo XIX. Equilibrio, moderación, realidad... / Francisco de Goya: Fusilamientos del 3 de Mayo*

### 3. Vamos a ver las características generales del Neoclasicismo y la Ilustración:

- 1) **Neoclasicismo** es el nombre con el que se conoce el periodo literario que se desarrolló durante el siglo XVIII, ya que se caracterizó por la voluntad de un retorno **a las normas clásicas**. Aunque este **siglo también se conoció** con el nombre de **Siglo de las luces o Ilustración**.
- 2) Habrá un **triunfo de la razón** sobre los sentimientos y dominará el **espíritu crítico**. La filosofía y la ciencia serán las disciplinas más valoradas. El **saber enciclopédico** será el característico de este siglo.
- 3) Fue un siglo importante para las libertades en Europa. Se proclama la **igualdad del hombre** y en política, aparece el concepto de **despotismo ilustrado** (*"Todo para el pueblo, pero sin el pueblo"*).
- 4) También para la cultura: en España se crea la **RAE** (1714) y aparece la prensa (periódicos y revistas).

#### Los géneros literarios:

La literatura de la época posee un **fin didáctico**. El género más cultivado es la narrativa, y los subgéneros que más se utilizan son el ensayo, la crítica y las cartas. Destacan la claridad, la sencillez y el estilo llano. El padre **Feijoo** y **Jovellanos** serán los ensayistas más importantes. Dentro del género epistolar, el nombre más importante es **José Cadalso**. En poesía la producción fue escasa y trataba sobre temas históricos y costumbristas. Podemos hablar de una poesía didáctica basada en el uso de **la fábula** con un fin aleccionador. Los representantes serían Iriarte y Samaniego.

En cuanto al género teatral, literariamente destacan las obras del **teatro neoclásico** más renovador, con una vuelta al respeto de la regla de las tres unidades, un fin didáctico y una mayor credibilidad, aunque fue un espectáculo minoritario porque en el teatro se seguían representando las obras del Barroco. El autor de teatro neoclásico más importante fue Leandro Fernández de Moratín.

#### 3.2. TEORÍA TEATRO (GÉNEROS, DIÁLOGOS, ACOTACIONES...)

Vamos hacer un repaso de las **características del género teatral** para poder identificarlas después en este fragmento<sup>11</sup>.

El **género dramático** definido como género literario cuya modalidad textual básica es el texto dialogado y que comprende las obras que han sido concebidas para representarlas en un escenario, ante un público. Una característica esencial de este género es la acción. Lo que sucede en la obra no está descrito, ni narrado, ni comentado por el dramaturgo, sino visto por el espectador. La obra está escrita, pero lo principal es lo que ocurre en ella. La palabra dramático proviene de drama; se refiere al nombre genérico de toda creación literaria en la que un artista llamado dramaturgo concibe y desarrolla un acontecimiento dentro de un espacio y un tiempo determinados. Los hechos se refieren a personas o caracteres que simbolizan de forma concreta y directa un conflicto humano.

Una obra de teatro está formada por un **texto principal y un texto secundario**.

<sup>11</sup> Fuente: <http://catedu.es/IESLiteratura/primer%20ciclo/power/teatro/teatro.html>

**Texto principal**

Es el contenido de la obra; se presenta dividido en:

- **Actos:** una unidad temporal y narrativa marcada por la subida y bajada del telón.
- **Cuadros:** parte del texto marcada por el cambio total o parcial del decorado.
- **Escenas:** Cada vez que cambia el número de actores, cambia la escena.

El texto principal utiliza **cuatro formas de expresión:**

- **Diálogo:** es la conversación entre dos personajes.
- **Monólogo:** cuando solo habla un personaje; también se llama soliloquio.
- **Aparte:** son comentarios que hacen los actores y otros personajes fingiendo no escuchar.
- **Off:** son los comentarios que se hacen fuera de escena

**Texto secundario o acotaciones**

Aporta información para la representación teatral. Esta puede ser sobre:

- **La acción:** indicaciones sobre dónde se desarrolla la acción (decorados, época, etc.).
- **La iluminación:** hace referencia a la hora del día, el espacio, etc.
- **Sonidos:** para indicar o provocar diversos efectos.
- **Personajes:** describe el vestuario, los movimientos y gestos, el tono de voz, expresión, etc

**Elementos del teatro. El espacio y el tiempo**

Llamamos **espacio** al lugar donde se desarrolla la acción de la obra teatral. Este lugar se representa habitualmente mediante un **decorado** (espacio escénico visible). Este puede ser realista o simbólico. Pero puede ocurrir que el autor o el director simplifiquen o anulen la escenografía teatral, de modo que el público **tiene que imaginar** el ambiente que rodea a la acción de los personajes sobre un escenario vacío. Cuando hay ausencia de elementos escenográficos, estamos ante un teatro que se denomina **desnudo o pobre**.

Para los escritores clásicos, la acción debía desarrollarse en **un solo espacio teatral**. Pero Lope de Vega rompió con esta norma de unidad, haciendo que la acción se desarrolle en diversos ambientes y lugares para mayor entretenimiento del público. Si una obra se desarrolla en numerosas escenas, cada una de las cuales acontece en un lugar diferente, la representación teatral presenta un fragmentarismo cercano a la técnica cinematográfica.

Llamamos **tiempo escénico** al tiempo que dura la representación. Y denominamos **tiempo dramático** al que transcurre en la ficción de la obra de teatro desde que comienza la acción hasta que termina. Para los griegos, no era conveniente que la acción superase una jornada, es decir, un día. Pero **Lope de Vega rompió también con esta norma** de unidad, permitiendo que la acción llegase a abarcar incluso años.

**1. Identifica en la obra los textos y elementos que aparecen en este fragmento.**

<b>TEXTO PRINCIPAL</b>	<i>Diálogo, monólogo de Don Diego,</i>
<b>ACOTACIONES</b>	<i>De acción. (Acércase más)</i>
<b>EL ESPACIO</b>	<i>Sencillo, interior de una posada. En Alcalá de Henares</i>
<b>TIEMPO ESCÉNICO Y DRAMÁTICO</b>	<i>Ambos coinciden en este caso y en ambos casos es de tan solo unos minutos, lo que dura la conversación.</i>

## UNIDAD 10. LA CIGARRA Y LA HORMIGA

### 1. Introducción de contenidos a partir de la canción

1.1. ESCUCHA Y COMPLETA LA CANCIÓN (PARTE SE HA SUPRIDO EN CUMPLIMIENTO DE LA LEY DE PROPIEDAD INTELECTUAL)

	BAILE DE LOS POBRES	CALLE 13	REGUETÓN / HIP-HOP, 2010
L E T R A  D E  L A  C A N C I Ó N	1	Tú me tienes por el aire volando 11A	
	2	como si estuvieras bajo el agua flotando, 13A	
	3	como, como, como, como, como 10B	
	4	como, como, como, como, como 10B	
	5	como si estuvieras bajo el agua flotando. 13B	
	10	[x2]	
	11		
	12		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		
	28		
	29		
	30		
	31		
	32		
	33		

34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
  
41  
42  
43  
44  
  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
  
64  
65  
66  
67  
73

## 1.2. ANALIZA LAS SIGUIENTES CUESTIONES CON TUS COMPAÑEROS Y CONTÉSTALAS

## VAMOS A ANALIZAR LA CANCIÓN: PRIMERO LA MÉTRICA

Nos repartimos el poema en grupos. Primero <b>mide</b> los versos del <b>fragmento que te toca</b>	Versos compuestos de arte mayor.
Comprueba cómo es la <b>rima</b> en esos versos y como es la <b>palabra final</b> del verso	Consonante en palabra llana con algunas excepciones en asonante.
Señala si hay algún tipo de <b>esquema métrico</b> que se repita en ese fragmento y explica si es estrófico, regular, irregular o libre	Serie de versos de arte mayor, muchos compuestos con una cesura y dos hemistiquios (Ej. Estribillo o vv.15-28 7 37-52). El ritmo se consigue también mediante paralelismo y cambios de versos de 11 y 13 sílabas a versos de 17 sílabas.

## AHORA VAMOS A VER LA TEMÁTICA

Uno de los motivos que aparece en la canción es el de las <b>diferencias sociales</b> entre unos y otros. Explica en qué consiste y localízalo en la canción.	Significa que nuestro ser y nuestro origen determina nuestra realidad. "Tú eres clase alta, yo clase baja / tú vistes de seda, y yo de paja..." vv. 17-24. En el verso 25 se resume "Nuestro parecido es microscópico". Y otros
Otro tema o motivo relacionado con el anterior es el de la <b>banalidad humana</b> y los <b>vicios</b> . Localízalo	La banalidad la representan ambos formas de vida cosificándolos con materiales más o menos nobles, cosificando en cualquier caso a los protagonistas: "No tengo mucha plata, pero tengo cobre./ Aquí se baila como bailan los pobres", vv. 11 y 12. Además, el propio baile representa el vicio humano que se considera propio de la clase pobre, y se relaciona con el sexo y el alcohol: "música cachonda ca ca cachonda", v.31. "Se baila pegao' como bachata, sin traje y sin corbata, /embriagando las neuronas con vodka barata" vv.39-40
Muy relacionado con lo anterior aparece el contraste entre el <b>placer</b> y al <b>sacrificio</b> . ¿Qué crees que significa?	Mientras se disfruta del placer no se mejora socialmente, porque ello requiere un sacrificio y un trabajo. Lo cual se ve en la despreocupación y el conformismo del protagonista: "Lo bueno de ser pobre al final de la jornada, / es que nadie nos roba ¡porque no tenemos nada! ", vv. 43 y 44. De hecho, el placer puede llevar a perder rango social. Por ejemplo se ve en las referencias a ellas: "Dicen que eres la reina de todos los rosales /pero hoy te voy a bajar cuatro clases sociales" vv. 47 y 48
También aparece el tema de la <b>solidaridad</b> frente al <b>individualismo</b> . Explica en qué consiste y localízalo.	Consiste en que de forma solidaria se puede conseguir una sociedad más justa y reducir las diferencias sociales. La referencia a Robin Hood en el verso 15. Y hay otras referencias en versos como "Dicen que eres la reina de todos los rosales / pero hoy te voy a bajar cuatro clases sociales", vv. 47 y 48. "No se necesita plata pa' moverse, / necesita onda y música cachonda", donde se señala que actividades como el baile reducen las diferencias sociales.

Crees que en la canción aparece el tópico literario como el <b>Carpe diem</b> . Explica por qué.	Hay un llamamiento a disfrutar del momento sin pensar en el futuro: “No se necesita plata pa’ moverse, /necesita onda y música cachonda, / música cachando ca ca cachonda. /No tengo mucha plata, pero tengo cobre, /aquí se baila como bailan los pobres”. vv.29-33 (estribillo)
Y en cuanto a la <b>Fortuna mutabile</b> , ¿crees que el autor dice la canción que la suerte puede cambiar o que no? Justifica la respuesta.	Parece indicar que no, que los protagonistas no van a cambiar su buena o mala suerte hagan lo que hagan. Hay cierto determinismo social: “Pégate a mí, que no te contaminas /y con un besito vamos a pegarnos la poesía”. vv .27 y 28.
Encuentra adjetivos de <b>descripción psicológica</b>	pobre, calentita, fácil.
Busca <b>verbos de actos</b> que se repiten (gerundio y otros tiempos):	volando, flotando, embriagando, agarrando, baila.
Busca <b>adverbios de tiempo y lugar y preposiciones</b> .	“aquí”, vv 36, 57, “hoy”, vv. 48 / “bajo” v.5, “sin... sin... sin ” v. 37
<b>Y PARA TERMINAR BUSCAMOS RECURSOS</b>	
ANTÍTESIS	La canción también se articula en una serie de oposiciones. vv. “Tú la vives fácil, y yo me fajo / Tú sudas perfume, yo sudo trabajo / Tú tienes chofer, yo camino a patas / Tus comes filete, y yo carne de lata”
HIPÉRBOLE	Las exageraciones refuerzan virtudes y defectos: “Nuestro parecido es microscópico” vv. 25-26
EXCLAMACIÓN RETÓRICA	Enfatiza el contraste: “Es que nadie nos roba ¡porque no tenemos nada!” vv. 44.
ENUMERACIÓN Y POLISÍNDETON	Sirve para generalizar una idea por su repetición: “Tú la vives fácil, y yo me fajo / Tú sudas perfume, yo sudo trabajo / Tú tienes chofer, yo camino a patas / Tus comes filete, y yo carne de lata” vv. 21-24
ENCADENAMIENTO	De una cosa a otra: “Lo bueno de ser pobre al final de la jornada, / es que nadie nos roba ¡porque no tenemos nada!” vv.43 y 44
ENCABALGAMIENTO	“como, como, como, como, como / si estuvieras bajo el agua flotando”. vv. 4 y 5
PARALELISMO Y ANÁFORA	Aporta ritmo y enfatiza algunas ideas, como la dualidad del comportamiento: “Tu eres clase alta, yo clase baja /tú vistes de seda, y yo de paja.” vv. 17 y 18

## 2. Conexión de canción y el texto literario<sup>12</sup>

### 2.1. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

1. Estos animales aparecen en las fábulas de Samaniego. Completa el nombre de cada animal y escribe debajo el adjetivo que lo caracteriza.

astuto/a	manso/a	paciente	presuntuoso/a	fiel
fiero/a	traidor/	ligero/a	goloso/a	reflexivo/a

León fiero



Oveja mansa



Tortuga paciente



Mosca golosa



Culebra traidora



Zorro astuto



Perro, fiel



Conejo ligero



Gallo presuntuoso

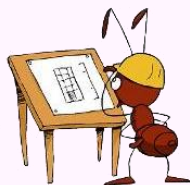


Buho reflexivo



Banco de imágenes libre del Intef / Autores: De izquierda a derecha y de arriba abajo: Abrahán Pérez Pérez, Blanca Helga de Miguel, Felix Vallés Calvo, Ángel Hernández Gómez, Felix Vallés Calvo, Esther Diana García, Felix Vallés Calvo, Blanca Helga de Miguel, Esther Diana García y Esther Diana García.

2. Ahora piensa en las cualidades o defectos humanos que aplicarías a estos insectos:



Hormiga:

.....

.....

.....

.....

Banco de imágenes libre del Intef / Autores: Alberto Arrobas Merino



Cigarra:

.....

.....

.....

.....

Banco de imágenes libre del Intef / Anónima

<sup>12</sup> Esta unidad ha sido preparada a partir de la unidad didáctica de Juana Verdú López.



## 2.2. LECTURA DEL FRAGMENTO Y VISIÓN DE VÍDEOS (PÁG 68. DE LA ANTOLOGÍA)

Félix María de Samaniego, Fábulas morales, La cigarra y la hormiga

Cantando la Cigarra  
 pasó el verano entero,  
 sin hacer provisiones<sup>1</sup>  
 allá para el invierno;  
 los fríos la obligaron  
 a guardar el silencio  
 y a acogerse al abrigo  
 de su estrecho aposento.  
 Viose desproveída  
 del precioso sustento<sup>2</sup>:  
 sin mosca, sin gusano,  
 sin trigo, sin centeno.  
 Habitaba la Hormiga  
 allí tabique<sup>3</sup> en medio,  
 y con mil expresiones  
 de atención y respeto  
 la dijo: «Doña Hormiga,  
 pues que en vuestro granero  
 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<sup>4</sup>,  
 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.»

1. Alimentos que se guardan.
2. Alimento
3. Pared delgada
4. valor

## 2.3. COMPRENSIÓN DEL TEXTO

## 1. Elige la respuesta correcta:

**Estar al abrigo** significa:

- a) Ponerse una prenda para no pasar frío
- b) Estar en un lugar protegido X
- c) Estar al cuidado de algo o alguien

**Andar al remo** significa:

- a) Montar en barco
- b) Trabajar mucho X
- c) Hacer avanzar una embarcación.

## 2. Responde si estas afirmaciones sobre el texto son verdaderas (V) o falsas(F)

1. La cigarra tenía la despensa llena para pasar el invierno \_\_\_\_
2. La cigarra y la hormiga eran vecinas \_\_\_\_
3. La cigarra pensaba devolver a la hormiga el alimento prestado \_\_\_\_
4. La hormiga no quiere que la cigarra vea sus provisiones \_\_\_\_
5. La cigarra cantaba para ella sola \_\_\_\_ 1: F; 2: V; 3: V; 4: V; 5: F

## 3. Explica con tus palabras cuál es la moraleja, la enseñanza, que la fábula quiere transmitirnos.

*El motivo de esta fábula no es otro que la enseñanza de prever el futuro*

4. Como ocurre en la mayoría de las fábulas, los protagonistas se presentan en oposición: uno se responsabiliza de los aspectos positivos (la hormiga) y el otro de los negativos (la cigarra). Sin embargo, en el texto vemos actitudes por parte de los dos protagonistas que no dejan esta división tan clara.

## Comenta con la clase cómo interpretas los siguientes comportamientos:

- **Hormiga: ocultando a la espalda /las llaves del granero:**

*Actitud mezquina que nos presenta su lado negativo. No quiere que la cigarra vea que tiene acceso a la despensa en ese momento pues podría comprobar que está repleta de alimentos, con seguridad, más de los que puede consumir. Visión materialista de la vida.*

- **Cigarra: - a todo pasajero/ cantaba alegremente:**

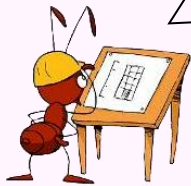
*Presenta el lado positivo de este personaje tan irresponsable. Ella canta a los pasajeros, es decir comparte su "arte" e intenta alegrar el camino a los que por su lado pasan. Visión idealista, bohemia de la vida.*

## 5. En esta fábula encontramos algunos tópicos literarios. Di dónde aparecen en el texto:

- *Carpe diem: Cantando la Cigarra/pasó el verano entero,/sin hacer provisiones/allá para el invierno*
- *Fortuna mutabile: esta triste cigarra,/ que alegre en otro tiempo,/nunca conoció el daño,/ nunca supo temerlo.*

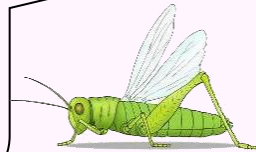
### 6. Según el texto, clasifica estos adjetivos con la cigarra o la hormiga:

*Holgazana, irresponsable, laboriosa, ociosa, previsora, materialista, disciplinada, egoísta codiciosa, arrogante, educada, alegre, bohemia, idealista, desconfiada, constante*



Yo soy ☹️  
materialista,  
arrogante y codiciosa  
  
Pero también soy 😊  
Previsora,  
disciplinada,  
laboriosa y constante

Yo soy ☹️  
holgazana,  
irresponsable,  
ociosa, bohemia  
  
Pero también soy  
😊 educada,  
alegre e idealista



### 7. Ahora fíjate en los tiempos verbales. ¿Por qué crees que aparecen tantos diferentes?

*La temporalidad es muy importante en el texto, porque la fábula se refiere a dos momentos distintos del tiempo: el pasado y el presente.*

### 8. Identifica también los adverbios de lugar y tiempo y las preposiciones en el texto.

*Allí / allá. Nunca / ahora. Sin / con*

#### 2.4. ANÁLISIS DEL TEMA Y DE LA ESTRUCTURA

**1. En la obra aparecen varios temas o principios en contraste que también aparecían en la canción. Uno de ellos es el del placer frente al sacrificio. Explica cómo aparecen estos.**

*Las consecuencias negativas de preocuparse más del **placer** que del **sacrificio**. En la fábula La cigarra y la hormiga, están definidos estos dos principios, el principio de placer en la **cigarra** busca la **gratificación inmediata** olvidándose del **futuro**; el de la realidad representado en la hormiga consciente en todo momento del presente, pasado y futuro. Estos dos principios en los cuentos de hadas se repiten con mucha frecuencia.*

**2. Otros temas que comparte la fábula con la canción son el del individualismo frente a la cooperación. Señala cómo aparecen estos en la obra.**

*La presencia de estos animales incluye dos conceptos: el **principio de soledad**, la cigarra; frente a la **cooperación** y la vida comunal que rige la vida de un hormiguero. De esta forma podemos asociar estos términos de soledad y la música a la cigarra.*

**3. Señala cuál es el mensaje principal de la fábula y cómo se consigue transmitir este.**

*El objetivo de esta fábula no es otro que la **enseñanza de prever el futuro**. Su centro de interés se ubica en dos **animales completamente diferentes**; por una parte la **representación de la constancia por parte de la hormiga**, y en el lado opuesto, la **pereza y la ociosidad** de la cigarra. Las cualidades de estos animales protagonistas se definen por oposición; uno tiene los aspectos positivos, y el otro los negativos.*

**4. Explica cómo es la estructura interna de la obra.**

*En cuanto a la estructura de esta fábula, se encuentra dentro de los cánones del concepto fábula. Representa una acción completa, con el **principio, desarrollo y desenlace**; aunque toda fábula debe contener algún **elemento sorprendente** que la diferencie de las demás y que impresione al lector de manera sorprendente.*

**5. Te acuerdas del cuento de la lechera ¿Qué tiene en común?**

*El carácter ejemplificador y la necesidad de pensar también en el futuro, pero de una forma realista para que no nos suceda lo mismo que a la lechera o a la cigarra.*

## 2.5. MÉTRICA Y RECURSOS ESTILÍSTICOS.

**1. La fábula es un romancillo o romance heptasílabo, lo que significa que los versos miden siete sílabas y la rime es asonante**

**2. El principal recurso literario de la fábula, es la alegoría o el símbolo. Analízalo**  
*Se contraponen la vida ociosa a la trabajadora, insistiendo en la grandeza del trabajo y denunciando la vagancia. Si analizamos estos dos personajes (cigarra y hormiga) según la concepción de ellos a través de la historia podemos asegurar que, a partir del Renacimiento, se les debe estudiar no como animales espirituales, sino como animales vistos desde el punto de vista biológico, y por tanto, aportando valores o defectos a los humanos. Por ello hemos de reconocer la estructura social de la hormiga en oposición a la anarquía de la cigarra.*

**3. Une estos recursos que ya vimos con su ejemplo: 1d, 2g, 3b, 4a, 5e, 6i, 7f, 8c, 9h**

1. Anáfora
2. Encabalgamiento
3. Asíndeton
4. Hipérbaton
5. Exclamación retórica
6. Encadenamiento
7. Interrogación retórica
8. Hipérbole
9. Antítesis

- a) Cantando la Cigarra / pasó el verano entero
- b) sin mosca, sin gusano, / sin trigo, sin centeno.
- c) y con mil expresiones / de atención y respeto
- d) nunca conoció el daño, / nunca supo temerlo.
- e) «¡Yo prestar lo que gano / con un trabajo inmenso!
- f) ¿qué has hecho en el buen tiempo?»
- g) y a acogerse al abrigo / de su estrecho aposento
- h) esta triste cigarra, / que alegre en otro tiempo
- i) «¿conque cantabas / cuando yo andaba al remo  
 Pues ahora, que yo como, / baila, pese a tu cuerpo.»

### 3. Profundización

## 3.1. REPASO DE LA ILUSTRACIÓN

**1. Como ya sabes, la Ilustración es un movimiento intelectual y renovador del siglo XVIII, también llamado Siglo de las Luces porque intenta acabar con el oscurantismo de la época y con ciertos privilegios políticos y religiosos. Une cada característica de la Ilustración con la afirmación que le corresponda:**

1. RACIONALISMO	a) El arte y la literatura eran muy importantes y tenían la función de enseñar
2. EDUCACIÓN	b) "Todo para el pueblo pero sin el pueblo".
3. DIDACTISMO	c) Se confía en la razón humana como instrumento para explicar los problemas que plantea la existencia.
4. CRÍTICA UNIVERSAL	d) Era algo fundamental en esta época ya que la ignorancia era sinónimo de esclavitud. Debía ser accesible para todos

<b>5. EXPERIMENTACIÓN</b>	e) Los descubrimientos científicos y el aumento demográfico hacen subir el nivel de vida de la burguesía.
<b>6. DESPOTISMO ILUSTRADO</b>	f) Se revisan y discuten todas las ideas y creencias hasta entonces aceptadas
<b>7. BIENESTAR SOCIAL</b>	g) Nada es cierto si no puede ser demostrado a través de la experiencia.

1c, 2d, 3a, 4f, 5g, 6b, 7e

### 3.2. LAS FÁBULAS

Muchas fábulas contienen elementos de la vida diaria narrando hechos que pasan desapercibidos para la mayor parte de las personas. Nos dirigen la mirada hacia cosas insignificantes, sin importancia aparente pero que contadas a través del género literario de la fábula adquieren un gran peso específico en el mundo de la enseñanza moral. En este ámbito podemos incluir temas como las actividades profesionales y comparaciones que se hacen entre quienes ejercen esas actividades. La fábula de la cigarra y la hormiga asocia ciertos comportamientos animales similares a los humanos.

#### **Autores posteriores que hacen alusión a estos animales**

En diversas obras se recurre a las hormigas para formar una imagen que nos transporta desde su concepción de animal invertebrado hasta los más dispares conceptos. Ramón Gómez de la Serna expone con notoriedad qué o qué representa una hormiga en la greguería que se cita a continuación: A veces las hormigas tienen una cosa espectral como si fuesen minúsculas reencarnaciones de los ejércitos muertos”.

#### **1. Señala si estas afirmaciones sobre las fábulas son verdaderas (V) o falsas(F).**

1. Pertenece al género lírico \_\_\_\_
2. Pueden estar escrita en verso o en prosa. \_\_\_\_
3. No tienen narrador. \_\_\_\_
4. No se sitúan en una época concreta. Son intemporales. \_\_\_\_
5. Tienen una estructura sencilla. \_\_\_\_
6. Tienen muchos personajes. \_\_\_\_
7. Los personajes son siempre humanos. \_\_\_\_
8. Su intención es enseñar y entretener \_\_\_\_
9. La historia contiene una moraleja. \_\_\_\_
10. Los temas más tratados en las fábulas son los vicios humanos \_\_\_\_

1: F, 2: V; 3: F; 4: V; 5: V; 6: F; 7: F; 8: V; 9: V; 10: V.

**2. Teniendo esto en cuenta, completa la definición de fábula:** Las fábulas son composiciones b \_\_\_\_\_ en las que los personajes casi siempre son a \_\_\_\_\_ u objetos, que presentan características h \_\_\_\_\_. Estas historias concluyen con una enseñanza o m \_\_\_\_\_. Su finalidad es d \_\_\_\_\_.

*Breves; animales; humanas; moraleja; didáctica*

## 3.3. EL AUTOR Y SU OBRA



Me llamo Félix María Samaniego y junto con Tomás de Iriarte, mi gran rival, estoy considerado el mejor de los fabulistas españoles. Nací en Álava en el seno de una familia noble y estudié derecho en Valladolid, aunque no terminé mis estudios. Viajé a Francia donde me entusiasmé con los enciclopedistas y me contagié de su inclinación a la crítica contra la política y la religión. Mi obra más importante son las *Fábulas morales*.

## 1. Completa el texto con la palabra adecuada

Las *Fábulas morales*

francesa	composiciones	fuentes	prólogo
género	instruir	alumnos	traductor

Publicadas en 1784, las *Fábulas morales* recogen un total de 157 *composiciones* distribuidas en nueve libros y precedidas de un *prólogo*. Fueron compuestas para los *alumnos* del Colegio de Vergara. Su intención respondía a la máxima estética de *instruir* deleitando. En la elección del *género* influyeron sus conocimientos de la literatura *francesa* en especial de La Fontaine, gran fabulista cuya obra conoció durante su estancia en París. Samaniego no es un mero *traductor* sino que actualiza la materia tradicional desde las *fuentes* clásicas (Esopo y Fedro).

## 3.4. TAREAS DE AMPLIACIÓN

## Vamos a ver otras versiones de la fábula y después responde a las preguntas:

a) Esta es la versión original que inspiró a otros autores posteriores.

## LA CIGARRA Y LA HORMIGA Esopo (S.VI a.C)

En invierno las hormigas secaban el grano que se había mojado. Una cigarra que tenía hambre les pidió comida. Y las hormigas le dijeron: “¿Por qué no acumulaste comida también tú?”. Esta dijo: “No estaba desocupada, sino que cantaba melodiosamente”. Y ellas, tras reirse, dijeron: “Pues si en las horas del verano cantabas, baila ahora”. La fábula muestra que no debe uno descuidarse en ningún asunto, para no afligirse y correr peligro.

b) Mira también la versión infantil que aparecen en estos dibujos animados.

<http://www.youtube.com/watch?v=E7oi8QvsAus>

c) Para terminar vas a ver un fragmento de la película *Los lunes al sol* de Fernando León de Aranoa donde el protagonista lee el cuento a su hijo. Escucha los comentarios que hace sobre la fábula y da tu opinión. <http://www.youtube.com/watch?v=tYd1Nh0NvOE>

1. Como habrás observado, la misma fábula puede tener diferentes interpretaciones, ¿a qué crees que se debe eso?

2. ¿Cuál de las versiones te ha gustado más?

*Respuesta abierta y debate en clase para concluir.*