

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER



Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Especialidad en Lengua Castellana y Literatura

**El cuestionamiento del canon realista del siglo XIX:
Una experiencia de aprendizaje colaborativo
en el aula de *Literatura Universal***

José Antonio Sánchez Parrón

Directora: Dra. María Isabel Navas Ocaña

Convocatoria: Septiembre de 2017

Índice

1. INTRODUCCIÓN	3
2. METODOLOGÍA	4
3. CONTEXTUALIZACIÓN	6
4. REVISIÓN DE ANTECEDENTES Y ESTUDIO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS	8
4.1. El aprendizaje colaborativo y cooperativo en el aula de literatura	8
4.2. El enfoque competencial de la educación literaria en la etapa post-obligatoria	13
4.3. La ampliación del canon realista desde la crítica de género y poscolonial	18
4.4. El uso de los videojuegos artísticos en el aula de literatura	24
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	33
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
7. ANEXOS	41
7.1. Propuesta didáctica: <i>La vuelta al mundo por el realismo del siglo XIX</i>	41
7.1.1. Objetivos	41
7.1.2. Contenidos	42
7.1.3. Competencias	43
7.1.4. Metodología	43
7.1.5. Recursos didácticos	44
7.1.6. Temporalización	45
7.1.7. Criterios de evaluación	51
7.1.8. Criterios de autoevaluación del proceso didáctico	54
7.2. Recursos didácticos entregados a los alumnos	55
7.2.1. Narrativa anticolonial	55
7.2.2. Narrativa sobre la situación de la mujer en la alta sociedad	56
7.2.3. Narrativa existencialista	58
7.2.4. Narrativa cientifista	60
7.2.5. Narrativa de denuncia social	61
7.2.6. La adaptación de la novela al videojuego	63
7.3. Comparativa de las calificaciones anteriores y posteriores	65
7.4. Cuestionarios de autoevaluación del proceso didáctico	66
7.4.1. Autoevaluación de la calidad de las actividades de aula	66
7.4.2. Autoevaluación de la calidad del proceso de evaluación	67
7.4.2. Evaluación por parte del alumnado	68

1. INTRODUCCIÓN

Con un carácter descriptivo de la compleja labor docente, en este estudio se pretenden analizar y comprender las consecuencias que ha traído consigo la introducción de un proceso didáctico innovador de dos semanas –que engloba un cambio metodológico, además de una ampliación curricular en cuanto a contenidos y a recursos didácticos– para un grupo de alumnos previamente adaptados a un tipo de enseñanza basada en la explicación magistral del profesor, el seguimiento incuestionado de su manual de texto y la evaluación periódica por medio de la realización de exámenes escritos.

Se entenderá, por tanto, que los principios vertebradores del plan seguido a lo largo de esta experiencia didáctica no pretendan ser originales, si se analizan de forma independiente, ya que en éste simplemente se intentan implementar los fundamentos de algunas corrientes teóricas contemporáneas: de la pedagogía, mediante la introducción de la metodología de aprendizaje colaborativo en el aula; de la didáctica literaria, al ofrecer un acercamiento a los textos desde la perspectiva competencial de la educación literaria; de la teoría literaria, a través del diseño de unos contenidos literarios que cuestionan y amplían el canon realista del siglo XIX desde la perspectiva de los estudios de género y poscoloniales; y de la ludología, por medio del uso de un videojuego artístico, *80 days* (Inkle, 2014), como uno de los recursos didácticos fundamentales de la unidad. El interés del estudio radica en la posibilidad de observar el modo en el que los distintos elementos son integrados conjuntamente en un aula de *Literatura Universal* y los efectos que dicha combinación produce en los alumnos.

A partir de la evaluación de las consecuencias que traerá consigo la introducción de los principios teóricos ya mencionados, se podrán deducir las conclusiones que lleven, no sólo a plantear la idoneidad del uso combinado de dichos elementos en un aula específica, sino también a valorar en qué sentido ha favorecido o dificultado el proceso global de aprendizaje por parte del alumnado cada uno de ellos. De esta forma, el carácter multifactorial del presente estudio descriptivo podrá servir como modelo didáctico para profesores de literatura que estén interesados poner en práctica alguna de las presentes propuestas, así como de base teórico-práctica para futuros proyectos comparativos relacionados con alguna de las ramas del saber integradas en el mismo.

2. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la realidad compleja y específica del caso que va a ser estudiado, resultará lógico que la recolección de datos se fundamente en el uso de instrumentos propios de la investigación cualitativa. No obstante, también se recurrirá a criterios cuantitativos en algún caso: por ejemplo, al emplear la comparación de las calificaciones previas y posteriores de los alumnos como criterio de evaluación de los resultados.

De entre los distintos métodos de recolección de datos disponibles, a lo largo de la presente investigación se emplearán los siguientes:

- Análisis documental: aplicado, por una parte, a las hojas de seguimiento individual de los alumnos (elaboradas por el profesor titular de la asignatura y actualizadas hasta la fecha de introducción de la unidad didáctica) para obtener las calificaciones previas, así como la descripción del nivel académico y las actitudes que presenta cada alumno, de acuerdo con el profesor titular; y, por otra parte, a los desarrollos curriculares especificados por la Junta de Andalucía para la unidad didáctica introducida en el aula (2016, págs. 364-368), así como a la concreción de esos contenidos, tanto en el manual de texto seguido por la clase (González-Serna & LLona, 2015) como en otros manuales de *Literatura Universal* disponibles en el Departamento de Lengua del propio instituto (Arévalo y otros, 2016; Ariza, 2015; Macías y otros, 2016), para evidenciar los acuerdos implícitos alrededor del canon universal del período realista que se establecen entre los grupos editoriales, a partir de la legislación vigente.

- Observación de campo: dedicada al conocimiento del contexto previo de la clase para entender sus dinámicas grupales e individuales durante las tres primeras semanas de prácticas. Los datos obtenidos son recogidos en un registro escrito: diario de aula.

- Observación participante: aplicada durante la intervención didáctica que tiene lugar durante dos semanas del segundo período de prácticas, para conocer las actitudes y reacciones evidenciadas por los alumnos durante el desarrollo del proceso educativo.

- Pruebas orales y escritas: empleadas como método de evaluación del nivel de logro de los objetivos didácticos de la unidad por parte del alumnado, en lo que respecta al desarrollo de competencias y a la integración de los diversos contenidos.

Una experiencia de aprendizaje colaborativo en el aula de *Literatura Universal*

-Cuestionarios: unos dirigidos a los alumnos y usados como instrumentos de valoración general de la experiencia del aula por parte de éstos, con los que obtener las opiniones desarrolladas por los discentes respecto a la misma; y otros aplicados al investigador, como intento de autoevaluación objetiva del proceso didáctico en su conjunto.

-Entrevista: realizada al profesor titular de la asignatura tras la finalización de la intervención didáctica, con el objetivo de obtener la visión de un profesional que ha seguido el proceso de forma externa a lo largo de sus distintas etapas.

Finalmente, siguiendo la categorización utilizada por Aguilar y Barroso (2015), se evaluarán los resultados mediante la triangulación de los datos obtenidos aplicando diversas perspectivas de análisis: desde una perspectiva temporal, se observará el tipo de cambios producidos -respecto a la situación previa- en los alumnos de *Literatura Universal* durante y tras la introducción del proceso didáctico; desde una perspectiva interpersonal, se contrastarán las visiones desarrolladas con respecto al proceso didáctico por los distintos agentes implicados (docente-investigador, profesor titular y alumnos); y desde una perspectiva metodológica, se recurrirá a métodos de investigación y a instrumentos de recogida tanto cuantitativos como cualitativos.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

El grupo de alumnos para los que se ha diseñado la propuesta didáctica analizada en el presente estudio, *La vuelta al mundo por el realismo del siglo XIX*, se trata de la clase de *Literatura Universal* de primero de bachillerato del I.E.S. Fuente Nueva (El Ejido, Almería), cuyos integrantes (21 alumnas y 5 alumnos) provienen de las ramas de humanidades, arte y ciencias sociales. Por lo general, los alumnos del grupo estudiado proceden de familias de clase media y ascendencia española, aunque entre ellos se encuentran también: una alumna de ascendencia argentina (R.O.), otra de ascendencia rumana (E.A), y un alumno de padre español y madre rusa (A.S.). Por otra parte, aunque el bagaje literario y cultural de la clase tiende a ser bajo, existen niveles muy diferenciados de competencias lecto-literarias entre los alumnos: existe, por un lado, un grupo reducido de alumnos con problemas a la hora de interpretar el sentido de un texto literario; por otro lado, una amplia mayoría carente de hábito lector, pero sin grandes problemas para comprender un texto literario; y, finalmente, una alumna (A.R.), con un hábito lector y un placer hacia la lectura muy desarrollados.

El enfoque didáctico previo de la asignatura de *Literatura Universal* estaba basado en la contextualización histórica de cada unidad mediante explicación magistral - fundamentalmente unidireccional, aunque con cierta tendencia a integrar a los estudiantes en la construcción del discurso del profesor por medio del planteamiento esporádico de preguntas- y en el análisis textual (individual o por parejas) de fragmentos literarios presentes en el manual de texto que manejaban (González-Serna & LLona, 2015). La perspectiva de dicho manual, que integraba el enfoque textual en un marco historicista de la Literatura Occidental, marcaba la cronología, los contenidos y los recursos didácticos del curso¹. Además, al tratarse de una asignatura optativa, el profesor titular de la misma se había venido inclinando por no exigir demasiado a sus alumnos ni a nivel actitudinal ni cognitivo, lo que había potenciado el que coexistieran un rendimiento bajo durante las clases –tendente a la falta de interés y a la dispersión de buena parte del grupo- con un nivel de absentismo alto.

¹ Sólo durante la primera semana del curso se recurrió a contenidos y recursos audiovisuales externos al manual, empleando la proyección de la película *El club de los poetas muertos* (Weir, 1989), junto con la realización de un debate y una redacción libre tras la misma, como medio de presentación del contexto general de la asignatura a los alumnos.

El centro en el que se enmarca el grupo estudiado participa en dos planes regionales que tendrán gran relación con el desarrollo de la unidad didáctica: *Centro TIC 2.0* y *el Plan de igualdad hombre-mujer* (I.E.S. Fuente Nueva, 2016, págs. 117-120). Por una parte, gracias al primero, se facilitará el trabajo con distintos recursos informáticos en el aula, al disponerse de un ordenador portátil por cada dos alumnos, de conexión a Internet en el aula y de un ordenador conectado a un proyector para el profesor. Por otra parte, el desarrollo de múltiples actividades de concienciación sobre la existencia de discriminaciones, estereotipos y violencia vinculados al género en nuestra sociedad, así como la provisión de abundante bibliografía y materiales didácticos relacionados con estas temáticas a los departamentos, por medio del *Plan de igualdad hombre-mujer*, propiciarán, tanto la integración de estos contenidos por alumnos ya familiarizados con dichas temáticas como la labor de documentación del investigador en el centro.

4. REVISIÓN DE ANTECEDENTES Y ESTUDIO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Debido a que se pretende analizar el impacto de la introducción de elementos pertenecientes a diversos aspectos del proceso docente (marco pedagógico, contenidos y recursos didácticos), se hará necesario sustentar teóricamente las perspectivas aceptadas dentro de cada campo a lo largo de dicho proceso, justificando su pertinencia y actualidad respecto a estudios previos. Siguiendo dicha premisa, el siguiente capítulo se dividirá en cuatro apartados que ofrecerán, por una parte, una revisión general de las aportaciones más relevantes vinculadas a la introducción del aprendizaje colaborativo, los preceptos de la educación literaria, las críticas de género y poscolonial, y los videojuegos en el aula de literatura; y, por otra parte, un análisis sobre el modo en que estas propuestas didácticas van a ser trasladadas al aula estudiada.

4.1. El aprendizaje colaborativo y cooperativo en el aula de literatura

Pese a que no existe un acuerdo pleno en cuanto a la consideración teórica de los aprendizajes colaborativo y cooperativo -ya sea como métodos pertenecientes a dos vertientes diferenciadas del enfoque constructivista o como denominaciones diferentes de un mismo paradigma de aprendizaje-, la diferenciación teórico-metodológica que introducen Panitz (1999) y Zañartu (2003) puede resultar útil a la hora de profundizar en cada uno de los elementos que conforman el proceso activo de enseñanza-aprendizaje colectivo. De acuerdo con estos autores, las diferencias entre los dos tipos de aprendizaje radicarían fundamentalmente en el grado de estructuración de las tareas y de los resultados esperados por parte del docente, así como en el control que se establece sobre las interacciones de los alumnos. Así, mediante el aprendizaje colaborativo se promovería una mayor independencia del discente en cuanto a la organización de las interacciones, al desarrollo de las tareas y a los resultados de las mismas, otorgándole una mayor importancia al proceso, como fuente de aprendizaje en sí mismo; mientras que el aprendizaje cooperativo dependería de una mayor estructuración de las interacciones y de un más riguroso control sobre los resultados por parte del docente, facilitando la existencia de objetivos de aprendizaje que vayan más allá de los relativos al propio trabajo en equipo.

Presentados en estos términos, ambos planteamientos podrían parecer antitéticos, por vislumbrarse en ellos, no sólo diversas metodologías de trabajo en equipo, sino también posicionamientos teóricos divergentes en el seno de la pedagogía constructivista. Desde esta óptica, el aprendizaje colaborativo, al enfatizar el proceso grupal y la autonomía del alumno, se emparentaría más con los postulados de la psicología sociocultural de Lev Vygotski (1978; 1987), mientras que el aprendizaje cooperativo, al hacer un mayor hincapié en la estructuración del proceso por parte del docente, se acercaría más a la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner (1960).

Sin embargo, aunque se reconozcan las divergencias teórico-metodológicas existentes entre ambas perspectivas, no será difícil asumir la necesidad de complementar los medios y los objetivos de ambos métodos para dar respuesta a las exigencias de un aula y un currículum específicos. Dicha complementación se antoja especialmente relevante si se plantea la introducción de estas dinámicas colectivas en el contexto de la educación preuniversitaria, cuyos procesos de enseñanza-aprendizaje deberían implicar una transición de una mayor regulación por parte del docente (propia de la educación secundaria) a una mayor independencia del discente (propia de la educación superior). Es por ello que las tareas planteadas durante la unidad didáctica en cuestión oscilarán entre ambas perspectivas, si bien serán predominantes las dinámicas cercanas al aprendizaje cooperativo, debido a la presión temporal que enmarca la intervención y a la necesidad de que los alumnos alcancen objetivos específicos del currículum literario.

Independientemente del modo en que se conceptualice la metodología educativa empleada, resultará evidente comprender que, tras dichos planteamientos grupales, se encuentran los principios teóricos del aprendizaje por descubrimiento y -en mucha mayor medida- de la psicología sociocultural.

La estructuración de la propia unidad didáctica se podría emparentar fácilmente con el descubrimiento en acción enunciado por Bruner (1960). Siguiendo su propuesta, las tareas de la unidad presentan una complejidad creciente y promueven la indagación del alumnado, pretendiendo que éste construya sus propios conceptos a partir de su trabajo con diversos textos. Por otro lado, la guía del profesor a la hora de estructurar cada tarea presentará una rigurosidad variable, siendo más marcada al final de la unidad, coincidiendo con la mayor especificidad de los objetivos conceptuales a alcanzar.

Un mayor soporte vertebrador de la organización del aula estudiada provendrá de la concepción social del aprendizaje, tal y como la enuncia Vygotski a partir de su noción de zona de desarrollo próximo: entendida ésta como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la realización de una tarea independientemente, y el nivel de desarrollo potencial, medido bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces” (1978, pág. 86). En dicha concepción, Vygotski diferencia claramente dos etapas del desarrollo cognitivo, que coexisten en el aprendiz en permanente resituación: por una parte, el nivel de desarrollo real -progreso alcanzado por el discente de forma previa a la intervención educativa y cuya evolución puede ser analizada de forma retrospectiva; y, por otra, el nivel de desarrollo próximo -proceso mental prospectivo al que aspirará la instrucción-. De acuerdo con su teoría, para que la instrucción sea efectiva, ésta debe incidir prospectivamente sobre ese espacio que separa al nivel de desarrollo real del próximo, es decir, sobre la zona de desarrollo próximo. Así, se logra que el alumno alcance un “escalón superior de la instrucción” (Vygotsky, 1987, pág. 21).

Tal y como la revisa Moll, la teoría vygotskiana presenta tres aspectos pedagógicos esenciales, que serán compartidos por las tareas desarrolladas durante la intervención educativa estudiada: el análisis por unidades, la mediación y el cambio.

En primer lugar, el enfoque de Vygotski asume que el aprendizaje debe producirse por medio del trabajo en torno a unidades o actividades básicas que integren diversas destrezas, rechazando la perspectiva atómico-cista que desglosa el aprendizaje y la intervención educativa en destrezas básicas (Moll, 1990, págs. 161-162). En esta línea, las tareas presentadas a los alumnos requerirán que éstos desarrollen y pongan en juego diversas competencias al mismo tiempo para poder superar las dificultades halladas a lo largo de proceso y, así, alcanzar los objetivos didácticos planteados por el docente.

Por otra parte, la psicología sociocultural defiende la existencia de una fuerte y dialéctica conexión entre la actividad práctica externa (social), mediada por instrumentos culturales tales como el habla y la escritura, y la actividad intelectual del individuo (Moll, 1990, págs. 162-163). Por este motivo, todas las tareas requerirán de la comunicación interpersonal –fundamentalmente entre pares, pero también con el docente-, como elemento fundamental a la hora de propiciar el desarrollo de cada alumno.

Finalmente, Moll advierte la importancia que presenta el cambio experimentado en los alumnos para la teoría vygotskiana. Desde esta perspectiva, se entiende que aquello que el alumno logra con ayuda, lo puede efectuar más adelante de forma independiente. Así, los mismos instrumentos utilizados interpersonalmente, serán interiorizados y transformados para ser usados por el alumno intrapersonalmente (Moll, 1990, págs. 158-159). Teniendo la autonomía del alumnado como objetivo último, su consecución dependerá en gran medida de la composición de los grupos en el aula, del carácter y la dificultad de los objetivos a alcanzar y de las dinámicas que se establezcan dentro de los grupos y con el profesor. En cuanto a la distribución de los alumnos en grupos, ésta se realizará en función del nivel real de cada uno de sus miembros, reuniendo a los alumnos de mayores capacidades con los de menor nivel; mientras que los objetivos evaluados serán compartidos y supondrán dificultades salvables con ayuda del docente para los alumnos más aventajados. Las condiciones previas desencadenarán que, por medio de la interacción con el profesor, los alumnos más avanzados puedan desarrollarse y lograr su independencia, al mismo tiempo que, por medio de la interacción entre pares, facilitan que el resto de sus compañeros de grupo alcancen los objetivos que comparten y para los que presentan mayores dificultades de partida.

Con lo enunciado hasta el momento, se entenderá que la estrategia de aprendizaje social que nace de la aplicación de los postulados de Vygotsk se trata de lo que Castillo define como grupo cooperativo formal: un grupo de trabajo cuyos resultados forman parte de una evaluación formativa; cuyos integrantes tienen la doble responsabilidad de incrementar su propio aprendizaje y el de sus pares; y en el que el profesor es mero mediador del proceso de aprendizaje grupal (Castillo, 1997, págs. 54-55).

Una vez explicitada la estrategia de aprendizaje, conviene revisar las condiciones fundamentales que resultan necesarias para que un grupo colaborativo tenga éxito, de acuerdo con los resultados de los estudios de Stevens y Slavin (1995). Estos investigadores señalan que la base del buen desarrollo de las dinámicas grupales depende del establecimiento de metas grupales y de la necesidad de que todos los integrantes aporten individualmente al grupo. Por los párrafos anteriores, se entenderá que la primera condición se cumple al plantear la evaluación conjunta del trabajo presentado por cada grupo, favoreciendo la colaboración entre sus integrantes a la hora

de dar lugar a un producto evidenciará el esfuerzo del colectivo. Por otra parte, la necesidad de que todos los alumnos aporten a su grupo se ha generado dividiendo los materiales que van a ser utilizados por cada grupo entre los integrantes de los mismos, siendo cada uno de ellos conocedor y portador de algunos de los textos que deben ser trabajados por su grupo, pero no de los que aportan sus compañeros. Esta técnica favorece la implicación de todos los alumnos, motivándolos a poner en común aquello que conocen y sintiendo que poseen un rol activo en la elaboración del producto final.

A pesar de las ventajas que ofrecen en cuanto a motivación y promoción de experiencias significativas, la introducción de metodologías de aprendizaje social no debe soslayar los problemas potenciales que su aplicación puede conllevar. Sin duda, el mayor riesgo que asume el docente que decide trasladar el aprendizaje colaborativo o cooperativo al aula tiene que ver con la posibilidad de regresión en competencias antes desarrolladas por los alumnos. Como demostró Jonathan Tudge (1994), cuando en mismo grupo coinciden alumnos con competencias parciales en una habilidad y sin una confianza firme en sus conocimientos junto con alumnos con menores competencias pero con mayor convicción sobre sus conocimientos, los alumnos con mayores competencias tienden a desestimar sus conocimientos en favor de los de aquéllos con una mayor confianza en sí mismos, evidenciándose una regresión en las competencias de los primeros. La investigación de Tudge refleja la importancia de los componentes metacognitivos en el aprendizaje grupal y su fuerte relación con factores afectivos, ya que demuestra que, para que se afiance un nivel de desarrollo real recién alcanzado por un alumno, éste debe acompañarse de un aumento de la confianza en sus capacidades. De lo contrario, el aprendizaje puede perderse, al ser contradicho por pares con mayor autoestima.

El importante inconveniente constatado por Tudge subraya la necesidad de que exista un monitoreo casi íntegro de las dinámicas desarrolladas en el seno de cada grupo, con el objetivo de potenciar la consolidación de los conocimientos adquiridos y el aumento de la confianza, especialmente en los alumnos con menor seguridad en sus capacidades. Se trata de una medida preventiva, pues resulta difícil intuir si este peligro puede llegar a materializarse en algún grupo, al tratarse de alumnos que el docente no ha tenido la posibilidad de conocer con la profundidad suficiente y de grupos de nueva formación, que van a tener que desarrollar sus propias dinámicas de trabajo por primera vez.

4.2. El enfoque competencial de la educación literaria en la etapa post-obligatoria

Pese a que la legislación vigente en materia educativa se sustenta sobre un modelo basado en el desarrollo de competencias por parte de los alumnos, la profundización en la misma podría evidenciar que la aplicación de dicho modelo se haya llevado a cabo a nivel formal, pero sin modificar en esencia los paradigmas de enseñanza previos. Un buen ejemplo de ello se puede apreciar al analizar los dos bloques de contenidos establecidos por la Junta de Andalucía para la asignatura de *Literatura Universal* de 1º de Bachillerato:

“Procesos y estrategias,” incluye contenidos comunes centrados en el comentario de textos (obras completas o fragmentos seleccionados) a partir de la lectura, interpretación, análisis y valoración de los textos literarios, así como la comparación de textos de características similares en la forma o en los contenidos para establecer relaciones entre las nuevas lecturas y los conocimientos previos.

En cuanto al segundo bloque “Grandes periodos y movimientos de la Literatura Universal,” aborda el estudio cronológico de las obras más significativas de cada momento, a través de una selección de obras y autores. Esta presentación cronológica pone de relieve la influencia del contexto histórico y estético, la recurrencia de ciertos temas y motivos, así como la evolución de las formas literarias a lo largo de la historia (2016, pág. 365).

En la presentación de ambos bloques, se puede percibir un intento de conjunción de dos enfoques: el estructuralista, basado en el análisis textual inmanente, y el historicista, fundado en el conocimiento del contexto de producción textual. No obstante, la mera reducción de las múltiples perspectivas de estudio de la literatura a dichos enfoques, junto con su separación en dos bloques de contenidos diferenciados, viene a evidenciar dos problemas enunciados por Teresa Colomer en su artículo *La evolución de la enseñanza literaria* (1996): por una parte, la pervivencia en la enseñanza literaria de secundaria y bachillerato de una bipolarización epistemológica que enfrenta el texto a su contexto de producción; y, por otra parte, el predominio de la visión de la enseñanza literaria como instructora de especialistas de perfil académico -con competencias para el comentario de textos literarios presentados cronológicamente- y no como formadora de lectores -y escritores- asiduos y competentes.

A la luz de lo enunciado, se puede observar la pervivencia de un enfoque de matriz histórico-positivista, que extiende las consideraciones decimonónicas que configuraron las identidades de las “Historias de las literaturas europeas” al estudio de la *Literatura Universal*. Este hecho, puede no ser sorprendente si se observa -como hicieron Núñez (1994) y Colomer (1996)- la estabilidad que ha presentado el modelo positivista en nuestro país, ya que, desde mediados del siglo XIX hasta los años setenta del siglo XX, la enseñanza de la literatura española ha mantenido como función principal el mediar epistemológica e ideológicamente entre los discentes y la propia literatura, presentada como síntesis del patrimonio lingüístico-cultural de la nación. Dicha estabilidad se lograría tras la fusión de los precedentes estudios de retórica y poética bajo el concepto de “literatura”, llevada a cabo por Quintana (1852); con la difusión del *Manual de Literatura* de Gil de Zárate (1842-1844); y con la creación de un canon literario escolar a partir de la publicación de antologías pensadas para la instrucción pública.

No sería hasta la segunda mitad del siglo XX, con el desarrollo del estructuralismo, cuando el modelo positivista empezaría a ser puesto en cuestión por autores como Roland Barthes, Gérard Genette o Remo Ceserani. En primer lugar, para Barthes (1987), la Historia Literaria, tal y como es tratada en la escuela, representa una “lengua metaliteraria” creada a partir de la literatura, que no pretende dar acceso a ésta sino suplantarla. Desde su perspectiva, el manual escolar aparecería como el medio a través del cual dicho metalenguaje releva, estereotipa y simplifica a la propia literatura.

En una línea parecida, Genette (1992) denuncia las mutaciones que han sufrido los fundamentos de la formación retórica de principios del XIX al ser adscritos al historicismo literario. Según él, el estudio retórico de los textos literarios ha dejado de servir como base para la imitación de los diversos modelos estudiados (lugar de encuentro tradicional entre la retórica y la poética), al centrarse exclusivamente en la instrucción de uno de los modelos retóricos tradicionales: la disertación crítica. De esta forma, la Historia de la Literatura ha dejado de lado la vertiente poética (discursiva) de la retórica para priorizar su rama crítica (metadiscursiva): el comentario de texto.

Por su parte, Ceserani (1992) critica el uso documentalista que el historicismo ha venido haciendo de los textos literarios, al negar su especificidad y entenderlos exclusivamente como pruebas testimoniales del devenir histórico de una nación y de sus intelectuales.

Las críticas de los tres teóricos vienen a subrayar la necesidad de devolver la centralidad a los propios textos literarios en su especificidad lingüístico-estructural: abandonando su uso como excusa para estudiar Historia, dejando de lado la mediación de “paratextos históricos” y situando la producción textual en un lugar central del proceso educativo.

Ahora bien, aunque resulten muy oportunas las críticas planteadas al modelo positivista de enseñanza literaria, la complejidad del hecho literario demuestra que un modelo diametralmente opuesto, basado exclusivamente en el conocimiento semiótico-estructural de cada texto, se plantearía igualmente infructuoso y alejado de la experiencia literaria. En esta línea, Tzvetan Todorov, plantea que sería absurdo negar la pertinencia de los estudios históricos o estructurales de la literatura, pues resulta evidente que la organización particular de los elementos de cada texto se enmarca en un contexto social e ideológico determinado, cuyo conocimiento se antoja esencial para la comprensión de las obras. En su opinión, el problema de la enseñanza literaria reglada radica en la compleja labor de transformar los saberes personales de determinados especialistas en explicaciones no totalizantes ni excluyentes, una vez son formuladas en un currículum específico. Por ello afirma que tanto “el análisis textual como el enfoque histórico dejan de lado la cuestión de la verdad literaria” (citado en Mendoza, 2004).

La puntualización del teórico eslavo vendría a justificar, en parte, la ya mencionada presencia dos bloques de contenidos (“procesos y estrategias”, y “grandes periodos y movimientos) en el currículum de *Literatura Universal* de 1º de bachillerato, al defender su interdependencia. No obstante, su referencia al impreciso concepto de “verdad literaria”, postularía que, incluso reconociendo la riqueza epistemológica que brinda la combinación de ambas perspectivas de estudio, la fruición literaria no deja de ser un tipo de experiencia cuya aprehensión se resiste al empleo de cualquier aparato teórico.

El problema ontológico y epistemológico que plantea Todorov encontrará diversas respuestas a partir de los años ochenta, con el desarrollo de corrientes como la teoría de la recepción, la intertextualidad o la semiótica en el seno de la crítica literaria.

Una de las respuestas más manifiestas la darán los introductores de la corriente intertextual en la enseñanza de la literatura, como Juan Mata, quien defenderá el desplazamiento del academicismo (historicista o retórico-estilístico) a un segundo plano

en los programas escolares. Desde su punto de vista, si existe una razón para que se estudie literatura en la escuela, no debe ser para que los alumnos acumulen saberes ajenos y preestablecidos, sino para que experimenten el fenómeno literario del diálogo íntimo entre el escritor y el lector, considerado por él como una de las actividades primordiales e imprescindibles del ser humano. Por ello, defiende un modelo pedagógico preuniversitario cercano a la noción de “taller literario”, fundamentado en la lectura emotiva y significativa de textos –no organizados cronológica sino temáticamente-, el debate sobre los mismos y la producción literaria por parte del alumnado (2008, págs. 129-131).

Como se verá, el modelo propuesto por Mata no se aleja demasiado del promovido por los defensores de la educación literaria -como la ya citada Colomer (1996), Cerrillo (2005) o Mendoza (2004, 2005)-, si bien éstos harán más hincapié en el desarrollo cognitivo que en el experiencial y vital del alumno. Estos autores conciben el proceso de aprendizaje literario como un elemento fundamental del desarrollo comunicativo del ser humano, y de la estructuración de su propia experiencia personal y social. Tal y como la define Antonio Mendoza, “los fines de la educación literaria comparten los objetivos esenciales que corresponden a la formación del lector competente” (2005, pág. 43), entendido éste como lector cuyo desarrollo cognitivo específico le permita decodificar el lenguaje propio del discurso literario, con su capacidad connotativa y su autonomía semántica. Como consecuencia, el nivel de desarrollo de dichas competencias, por las dificultades lecto-interpretativas inherentes a los textos literarios, permitiría medir el nivel de eficiencia del lector ante cualquier otro texto. Según Mendoza (2004), para alcanzar dicho objetivo competencial, resulta ineludible que el alumno haya acumulado una experiencia lectora, la cual, a su vez, precisa que el alumno haya podido disfrutar y valorar subjetivamente el pacto de lectura que le haya sugerido cada texto y su autor.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, la experiencia analizada en el presente trabajo se apoyará fundamentalmente en el marco conceptual y en algunas de las nuevas prácticas propias de la educación literaria, identificadas por Colomer (1996): por una parte, se provocará la experiencia de la comunicación literaria convirtiendo el trabajo grupal sobre múltiples textos literarios -agrupados geográficamente en la primera parte del desarrollo de la unidad didáctica y temáticamente en la segunda- en

el foco de atención y eje de dicha unidad; además, cada grupo trabajará para construir los significados de los textos que lean de manera compartida, pues deberán responder conjuntamente a las preguntas planteadas sobre cada uno, así como participar en la exposición final de la temática trabajada por cada grupo; y, finalmente, existirá una interrelación entre las actividades de recepción y de expresión literarias, pues una de las pruebas mediante las cuales se realizará la evaluación final consistirá en escribir un texto literario siguiendo el modelo textual y la temática trabajados.

Por su parte, los contenidos curriculares relativos al contexto histórico del Realismo literario de la segunda mitad del siglo XIX, en tanto que metalenguaje, no son descartados, pero sí son desplazados a un segundo plano. Éstos serán tratados de forma sucinta y plenaria durante la primera sesión de la unidad, por medio del desarrollo de un juego, *Trivial Industrial*, que pretende que los alumnos indaguen en el contexto sociocultural del período en que fueron escritos todos los textos que tendrán que leer. Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter profundamente referencial de la narrativa de ese período, la indagación en el contexto histórico decimonónico adquirirá un carácter primario al tener que responder a los interrogantes explícitos o implícitos que la lectura de cada texto planteará ineludiblemente a los alumnos. De un modo similar se profundizará en las cuestiones relativas a los aspectos estilísticos de dicha narrativa.

De esta forma, se propiciará el que los alumnos construyan juntos sus propios metadiscursos, a partir del intercambio de sus experiencias literarias y sus interpretaciones. Si a este hecho se suma la idea de que cada alumno va a tener acceso aproximadamente a la tercera parte de los textos que van a circular por el aula a lo largo de las sesiones, se comprenderá que al final de la unidad existirán tantas interpretaciones del período y de los textos analizados como alumnos haya en la clase. Esta multiplicidad de perspectivas tiene como doble objetivo, por una parte, crear una base experiencial a partir de la que cada alumno pueda consolidar suficientes referentes con los que comprender las características intrínsecas de la narrativa de finales del XIX y de su contexto político-ideológico; y, al mismo tiempo, propiciar la indagación y el descubrimiento posteriores a la finalización de la unidad didáctica, pues se situará al alumno frente al sentimiento de incertidumbre generado por la consciencia de que, pese a su trabajo, aún desconoce textos que sus compañeros comparten.

4.3. La ampliación del canon realista desde la crítica de género y poscolonial

De forma previa a la introducción en el terreno siempre conflictivo e inestable de la reformulación del canon literario, conviene conocer cuáles son los autores y los textos manejados por los manuales de *Literatura Universal* del 1º de Bachillerato, para, así, tener conciencia de qué imaginarios son promovidos por dichos textos, que ofrecen la mayor parte de los recursos didácticos empleados en las aulas.

Para ello, siguiendo una metodología similar a la empleada por López-Navajas (2014) - aunque aplicada a un corpus mucho más reducido-, en un primer momento se ha realizado un análisis cuantitativo en el que se ha estudiado el grado de presencia de fragmentos escritos por autoras realistas -frente a los producidos por escritores del mismo período- en los cuatro manuales de *Literatura Universal* presentes en el Departamento de Lengua y Literatura del I.E.S. Fuente Nueva: (Ariza Trinidad, 2015), (Arévalo Martín, y otros, 2016), (González-Serna & LLona, 2015) y (Macías, Martín, Muñoz, Pedreira, & Sánchez, 2016). Los resultados han sido los siguientes:

Al sumar los fragmentos textuales que cada manual pone a disposición del docente, se han obtenido un total de 20 fragmentos realistas distintos, de los cuales sólo 2 (el 10%) estaban escritos por mujeres. Para mayor escarnio, dichos fragmentos -pertenecientes a *Cumbres borrascosas* (Brontë E. , 1847) y a *Jane Eyre* (Brontë C. , 1847)- aparecen exclusivamente en uno de los manuales (González-Serna & LLona, 2015), el seguido de forma habitual por el profesor titular del curso, lo que implica que los otros manuales no incluían ningún fragmento producido por mujeres. Además, de la nómina total de 14 autores realistas cuyos textos han sido seleccionados por los autores de los manuales, existen 5 escritores (Dickens, Flaubert, Tolstói, Dostoievski y Zola), cuya presencia se reitera entre manuales -o, incluso, en el mismo manual-, subrayando el valor ineludible de sus narrativas: circunstancia no experimentada por ninguna obra escrita por mujeres.

El hecho de que autoras como Mary Anne Evans, Matilde Serao o Edith Wharton ni siquiera aparezcan mencionadas en el marco de la tradición realista que perfilan estos manuales no es más que un ejemplo del sistemático ocultamiento de la mujer en el relato de la Historia, que contribuye a reproducir y perpetuar una visión androcéntrica del mundo desde el propio sistema educativo. En este sentido, aceptar acríticamente los contenidos propuestos por estas editoriales supone que el docente incurra en una

negligencia formativa tanto a nivel académico, por estar ofreciendo al alumnado una perspectiva incompleta de los contenidos que debe aprender, como a nivel cívico, por estar extendiendo una visión del mundo que perpetúa los desequilibrios sociales entre hombres y mujeres. Además, como señala Blanco, “el ocultamiento de la genealogía de las mujeres sustrae a las niñas y a las adolescentes de un elemento clave de identificación social” (2000, pág. 202), propiciando el que acepten el “techo de cristal” y conformen su identidad desde una perspectiva de inferioridad con respecto al hombre.

Una vez comprendida la problemática existente en torno a la postergación de la mujer escritora a un papel secundario o inexistente dentro del canon realista de la *Literatura Universal*, cabría preguntarse si esta situación de marginación se aplica exclusivamente a las mujeres, o si, como defiende Torres Santomé (1993), la tradición dibujada en el currículum no hace más que reproducir sistemáticamente la perspectiva de la cultura hegemónica, al tiempo que silencia, estereotipa o deforma las culturas de grupos sociales que no disponen de importantes estructuras de poder –ya sean económicas o simbólicas-: como serían, por ejemplo, las literaturas de antiguas colonias o las literaturas populares, respectivamente.

En este sentido, si se realizara un análisis similar al planteado en torno a las escritoras realistas, pero referido a los autores realistas no occidentales, se confirmará pronto la tesis de Torres Santomé, pues no se puede encontrar ninguna mención en estos manuales. No obstante, en este tema no se podría hablar –como en el caso anterior- de un silencio implícito por parte de las editoriales, que configuran “libremente” su canon literario en el marco de una legislación que delimita el currículum literario en función de los períodos históricos, los movimientos y los géneros literarios, pero no en función del sexo de los autores. Por el contrario, en la *Orden de 14 de julio de 2016* sí que se hacen explícitos los límites nacionales que deben ser abarcados por esta asignatura:

El término «literatura universal» que aparece en este currículo se restringe en su significado práctico al estudio de la literatura occidental y, en su mayor parte, la literatura europea. Esto no significa que se identifique lo universal con lo occidental ni, en concreto, con lo europeo, sino que se han seleccionado aquellos movimientos estéticos, obras literarias y autores que mayor repercusión han tenido en los orígenes, desarrollo y estado actual de la sociedad europea de la que formamos parte (2016, pág. 365).

No es éste el espacio en el que analizar en profundidad las implicaciones político-ideológicas que conlleva el que, en el año 2016, un documento oficial elaborado por expertos en literatura llegue a reconocer sin ambages que los contenidos de una asignatura llamada *Literatura Universal* van a versar fundamentalmente en torno a la “literatura europea”. Sin embargo, sí que puede resultar apropiado poner en cuestión el argumento que se esgrime para justificar dicha restricción geográfica.

A este propósito cabe cuestionarse si realmente es posible hablar del desarrollo de la sociedad europea de la que formamos parte sin hacer referencia a las culturas de los pueblos colonizados por estos países desde finales del siglo XV hasta mediados del siglo XX, como si el europeo hubiera sido un sistema cultural estable e impermeable a la influencia de esas culturas con las que ha mantenido una relación de dominación y expolio durante ese largo período de tiempo².

Por supuesto, las naciones europeas intentaron imponer su cultura a los pueblos que dominaron -no sin resistencia por su parte- por medio de la educación y ese mismo hecho propiciaría que desde el siglo XIX ya no fuera posible hablar de cultura europea sin hacer referencia a la cultura de sus colonias. La instrucción europeísta en las colonias produciría el surgimiento de escritores y escritoras que emplearían la lengua y los códigos artísticos de los colonizadores para dialogar con su discurso y ponerlo en cuestión. Por ello se puede decir que, como señalan Ashcroft, Griffiths y Tiffin a propósito de la literatura inglesa, el propio concepto de literatura europea, en tanto que “estudio que limita sus fundamentos específicos nacionales, culturales y políticos, y que se ofrece a sí mismo para el desarrollo de valores humanos universales, es fracturado por la existencia de las literaturas poscoloniales” (2002, pág. 221).

A raíz de lo enunciado, se entenderá cuan restrictivo sería aplicar una perspectiva exclusivamente europeísta para comprender la narrativa realista de la segunda mitad del XIX, especialmente teniendo en cuenta que dicho movimiento alcanzó un gran desarrollo en Europa –y, como consecuencia, en sus colonias- al mismo tiempo que cada uno de estos estados competía por construir su propio imperio colonial en África y Asia.

² Más agravante aún se antojará esa restricción si se piensa precisamente en el estado actual de la sociedad europea, en la que un porcentaje elevado de los alumnos que reciban esa educación literaria pueden proceder de esas partes del mundo cuya tradición literaria ha sido soslayada en el currículum.

Es evidente que las críticas planteadas al canon de lecturas que ofrecen los manuales de *Literatura Universal* –y a la legislación que los ampara– ejemplifican sólo una actualización parcial del amplísimo debate que se planteó en las universidades entre los años 70 y 90, y que enfrentó a los valedores de los estudios de género y poscoloniales frente a los defensores del supuesto consenso y estabilidad que ofrecía el Canon Occidental, como estudian Pozuelo Yvancos y Aradra (2000).

Si bien es cierto que el debate bipolar en torno al canon ha sido relativizado y superado teóricamente por la emergencia de las propuestas sistémicas de autores como Iuri Lotman (2006), Itamar Even-Zohar (1990) y Pierre Bourdieu (1995), resulta evidente que no es cómoda la posición en la que se encuentra el profesor de literatura –en tanto que funcionario público consciente de estos debates–, pues en el desempeño de su labor se verá forzado a tomar posiciones dentro del sistema literario que ineludiblemente tendrán implicaciones teóricas, ideológicas, políticas y legales para él, para sus alumnos y para los sistemas literario y educativo de los que forman parte.

Partiendo de dichas cuestiones y aplicando al aula de *Literatura Universal* algunos de los planteamientos desarrollados por Verrón (2012), Fuentes (2013) y Sara (2015) en otras ramas de la educación literaria, en la presente unidad didáctica se ha abogado por crear un canon de aula en el que se amplía la nómina de escritores realistas del XIX con los que dialogarán los alumnos, incluyendo autores ocultos en su currículum por motivos de sexo, origen cultural y/o tendencia literaria desarrollada³. Así, la propuesta didáctica ampliará de 14 a 24 los autores realistas cuyos textos serán analizados en clase, de los cuales: 6 (un 25%) serán mujeres –Emily Brontë, Charlotte Brontë, Mary Anne Evans, Matilde Serao, Clorinda Matto de Turner y Edith Warthon–; 3 (un 13%) procederán de territorios colonizados en ese momento o recientemente independizados –la peruana Clorinda Matto de Turner, el filipino José Rizal, el bengalí Bakim Chandra Chattopadhyay–; y 3 (un 13%) serán representantes de la narrativa popular del XIX.

³ Como explica Bourdieu (1995) será a partir de la mitad del siglo XIX cuando se inicie la escisión simbólica entre la literatura popular y la literatura “de autor”. En el marco de la narrativa, los géneros populares, como el folletín, el relato de aventuras, la narración policial y la novela de anticipación serán relegados a la periferia del campo literario, por supeditar la originalidad y la complejidad artística de los textos al deseo de llegar a un público más amplio y sin formación específica. Por ello, en un plano tangencial a los objetivos prioritarios de esta unidad, también se incorporarán al canon del aula autores como Jules Verne, Arthur Conan Doyle o Headon Hill, en tanto que representantes de algunos de los géneros mencionados.

Ahora bien, esta selección de base cuantitativa no pretende, por sí misma, revertir los problemas originales de desigualdad que planteaba el canon, pues resulta evidente que los representantes de las culturas silenciadas siguen siendo minoría frente a los escritores canonizados por la tradición patriarcal, eurocéntrica y elitista-. Más bien, se empleará para promover un viraje didáctico que potencie la toma de palabra por parte de los escritores subalternos, a través de sus obras. En esta línea, este canon de aula tiene como objetivo que, al trabajar en el aula las temáticas transversales de la unidad didáctica -la denuncia de la dominación colonial y de la mujer en la sociedad del XIX-, los sujetos oprimidos no sean meros objetos de descripción y estereotipación por parte de los representantes de la cultura opresora, sino que puedan usar su propia voz para describirse y definirse de forma compleja. De esta forma, aunque se cuente con menor número de voces femeninas y colonizadas, éstas recibirán mayor entidad durante el acercamiento a los textos, potenciando ese cambio cualitativo de perspectiva.

Si la propuesta mencionada se refiere a las funciones generales que va a desempeñar el conjunto de los textos presentados a los alumnos, una explicación más detallada merece el papel que va a ejercer la novela *La vuelta al mundo en ochenta días* (1872) de Jules Verne en el desarrollo de la unidad didáctica: texto en el que confluirán las principales líneas temáticas trabajadas a lo largo de la unidad y al que se hace referencia explícita desde el propio título, *La vuelta al mundo por el realismo del siglo XIX*.

Se debe aclarar que los alumnos no tendrán que leer toda la novela, sino sólo tres capítulos de la misma (del decimosegundo al decimocuarto), los que incluyen una parte del viaje ambientado en la India: concretamente, el que lleva a los protagonistas de la aldea de Jolby hasta la ciudad de Calcuta, teniendo que atravesar en elefante la selva del alto Bundelkund, primero, para luego continuar su camino en tren desde Allahabad.

El interés de dichos capítulos radica en que son aquéllos en los que se presenta el personaje de Aouda, viuda del último rajá de Bundelkund obligada a inmolarse junto a su difunto marido en un satí. La rani es salvada de ser sacrificada siguiendo “esas bárbaras costumbres” (Verne, *La vuelta al mundo en ochenta días*, 2011, pág. 127) por Phileas Fogg y Passepartout, quienes la sacan inconsciente de la pira, la visten con ropas occidentales y la montan en el tren con destino a Calcuta. Durante todo este tiempo, el personaje no llega a expresarse verbalmente en ningún momento: primero, porque

aparece dormida, debido al efecto del humo de cáñamo y opio con el que los sacerdotes brahmanes la habían drogado; y, después, porque sus intervenciones aparecen mediadas por la voz condescendiente del narrador: “Aouda expresó efusivamente su reconocimiento a sus salvadores, más con sus lágrimas que con sus palabras. Sus hermosos ojos interpretaban mejor que sus labios su gratitud” (Verne, *La vuelta al mundo en ochenta días*, 2011, pág. 148). Además, cuando se la describe, siempre se recurre a la perspectiva de sus bienhechores occidentales, que ven en ella una mezcla de la belleza y la sensualidad orientales y de las buenas costumbres europeas: “sus hermosos ojos iban adquiriendo la expresión de dulzura típica de las mujeres de raza hindú” (Verne, *La vuelta al mundo en ochenta días*, 2011, pág. 144); “era una mujer encantadora, en toda la acepción europea de la palabra. Hablaba el inglés con gran pureza, el guía no había exagerado al afirmar que la joven había sido transformada por la educación” (Verne, *La vuelta al mundo en ochenta días*, 2011, pág. 145).

Si a la concepción descrita del personaje se le añade el hecho de su matrimonio con Phileas Fogg al final de la novela, se entenderá que Aouda representa el ideal occidental de la mujer colonizada, mezcla del erotismo exótico y de la cultura invasora, que reconoce la superioridad del hombre occidental hasta el punto de llegar a integrar sus anhelos. En otras palabras y salvando las distancias contextuales, Aouda se vincula a Fogg y a su cultura de un modo parecido a como describe Todorov la relación entre Malinche y Hernán Cortés: “ella adopta también los valores de los españoles, y contribuye con todas sus fuerzas a la realización de sus objetivos” (1982, pág. 109).

Analizando desde un punto de vista crítico el discurso sobre el que se construye la figura de Aouda en la novela, se puede observar una representación paradigmática de lo que Spivak entendía como la carencia de historia y de voz que experimentan las mujeres de las colonias, en tanto que sujetos doblemente silenciados: “si en el contexto de la producción colonial el individuo subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese individuo subalterno es una mujer su destino se encuentra todavía más profundamente a oscuras” (1998, págs. 20-21). Por ello, el personaje subalterno perfilado en este fragmento de una novela de aventuras “universales” sirve de catalizador temático para la mayor parte de las cuestiones en torno al género y a la colonización que serán tratadas a través de los textos de la unidad.

4.4. El uso de los videojuegos artísticos en el aula de literatura

Existen multitud de factores tanto intrínsecos (mayor dificultad interpretativa e imaginativa, menor activación sensorial, etc.) como socioculturales (deficiente promoción institucional, menor exposición pública, percepción social negativa, etc.) que podrían explicar por qué se encuentra la lectura hoy en situación de inferioridad con respecto a los medios audiovisuales. No obstante, si el objetivo principal de la educación literaria es desarrollar las competencias lectoras, resulta evidente que se debe empezar por fomentar la lectura entre el alumnado: la cuestión clave será cómo lograrlo.

Aunque no siempre sea necesaria para que se produzca el aprendizaje, desde el punto de vista del cognitismo, la presencia de motivación se suele asumir como uno de los factores clave para comprender por qué una conducta tiende a ser mantenida en el tiempo -favoreciendo considerablemente el proceso de aprendizaje en torno a la misma-; mientras que una conducta no motivada normalmente no llega a ser integrada por el sujeto y se acaba abandonando. En este sentido, sería conveniente plantearse cómo se puede actuar por medio de motivaciones extrínsecas, para lograr que la lectura se pueda convertir en una motivación intrínseca en sí misma para los alumnos.

Siguiendo este planteamiento, son diversos los autores que reclaman la necesidad de usar los videojuegos como vía de acercamiento indirecto del alumnado a los textos literarios, en tanto que materiales con cuyos códigos están mucho más familiarizados: (Mainer, 2006), (Torres Torres, 2012), (Serna Rodrigo, 2016) o (Munguía López & Araoz Robles, 2016). De acuerdo con estas propuestas, aunque la literatura supondría el medio hacia el que se guiaría el aprendizaje, ésta sería introducida en el aula, bien tras el contacto con uno o varios videojuegos en el contexto de un taller videolúdico - (García Pernía, y otros, 2011), (Torres Torres, 2012) y (Munguía López & Araoz Robles, 2016)-, o bien insertada entre los múltiples medios en los que puedan representarse una narrativa transmedial, un mundo ficcional o un contexto histórico - (Mainer, 2006) y (Serna Rodrigo, 2016)-. Todos los autores entienden que, por medio del recurso a un medio que los discentes consumen y disfrutan de forma habitual, se puede conseguir que acaben dirigiendo su atención hacia la lectura literaria, logrando, así, sobrepasar las dificultades que sus textos puedan ofrecerles en un primer momento y llegando a desarrollar su gusto y motivación por la lectura. Si bien es cierto que sólo en los trabajos

de García Pernía, y otros (2011), de Torres Torres (2012) y de Munguía López y Araoz Robles (2016) se pueden analizar los resultados de la aplicación práctica de sus propuestas de talleres videolúdico-literarios, ya que sólo éstos incluyen propuestas de evaluación de la predisposición hacia la lectura que presentaban los alumnos antes y después de la intervención educativa. En los tres casos, los autores confirman que el trabajo intermedial en dichos talleres ha tenido como consecuencia que los alumnos desarrollen mayor predisposición a seguir leyendo por sí mismos.

Pese a todo, se podría argumentar que, aun siendo un factor fundamental en el proceso de aprendizaje, si la mayor justificación que se encuentra a la hora de introducir los videojuegos en las aulas de educación literaria es la de motivar a nuestros alumnos, no tendría demasiado sentido el que se presenten como elementos vertebradores de la experiencia literaria, por lo que los videojuegos se podrían considerar como materiales propios de cualquier técnica de motivación pedagógica, no difiriendo en esencia de cualquier otro material textual o audiovisual que pueda llevarse al aula literaria.

Uno de los puntos débiles que comparten los estudios mencionados es una débil justificación teórica del valor pedagógico que ofrece el videojuego en sí mismo, como material empleado en el aula de educación literaria. De hecho, sólo Mainer (2006) realiza un acercamiento a las posibilidades educativas que ofrecen los videojuegos desde distintas perspectivas. No obstante, su abigarrada propuesta no termina de ofrecer un andamiaje teórico lo suficientemente actualizado, coherente y totalizador del uso pedagógico de los videojuegos. Más sólido parece, por el contrario, el planteamiento constructivista presentado en *Literature Review of Gaming in Education* (McClarty, Orr, Dolan, Vassileva, & McVay, 2012), donde se defiende que los videojuegos: 1) están contruidos sobre sólidos principios pedagógicos, como la posibilidad de permitir la consecución de objetivos claros por medio de la práctica y la mejora, mientras se obtiene una retroalimentación constante con respecto a las decisiones tomadas; 2) ofrecen oportunidades personalizadas y adaptadas de aprendizaje; 3) evidencian una mayor implicación por parte de los discentes; 4) enseñan destrezas necesarias en la actualidad, como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, y el pensamiento asociativo y procedimental; y 5) presentan elementos propios idóneos para una evaluación auténtica y relevante.

Pese a aceptar y compartir los principales planteamientos pedagógicos presentados en *Literature Review of Gaming Education* (McClarty, y otros, 2012) -así como buena parte de los ofrecidos por Mainer (2006)-, es necesario puntualizar que muchas de las oportunidades pedagógicas que son evidenciadas por estos autores no están enfocadas al aprendizaje de la literatura, sino al proceso de aprendizaje integral del sujeto.

Por otra parte, la revisión de las propuestas de introducción de los videojuegos en la educación literaria evidencia una insuficiente consideración por parte de los autores de adaptar sus propuestas a los programas específicos de la enseñanza de la literatura. Este hecho se produce seguramente para evitar el que sus planteamientos resulten demasiado concretos y, como consecuencia, difícilmente extrapolables a otros contextos educativos. En esta línea se pueden entender, por un lado, los talleres videolúdico-literarios fuera de las aulas de literatura que proponen Torres Torres (2012, págs. 8-9), centrado en la épica videolúdica y literaria, y Munguía López y Araoz Robles (2016, págs. 169-175), centrado en la presentación de conexiones temático-genéricas entre ambos medios; y, por otro, *Fantasía*, la amplísima “constelación literaria” de obras vinculadas con el género fantástico que propone Serna Rodrigo (2016, págs. 28-30) para trabajar en las aulas de secundaria -sin ninguna aplicación práctica concreta más allá de la proposición de materiales-. Más útil y enfocada a la práctica docente se plantean su selección de videojuegos y su clasificación en función de las posibilidades narrativo-literarias que ofrecen al docente, distinguiendo entre aventuras gráficas, narrativa digital, diseño de mundos posibles, presencia de elementos y/o referencias literarias, y reproducciones y/o adaptaciones directas (Serna Rodrigo, 2016, pág. 21).

Una mención aparte merece el proyecto *De los videojuegos al currículum escolar* (García Pernía, Córtes Gómez, & Martínez Borda, 2011), pues se trata del único estudio que, desde la psicopedagogía, manifiesta como objetivo específico el desarrollar una competencia literaria incorporada al currículum literario, la escritura creativa, de unos alumnos específicos, el alumnado de 1º de ESO de un centro madrileño, a partir de la inclusión en el aula de un videojuego, *Harry Potter y la Orden del Fénix* (Electronic Arts, 2007). No obstante, pese a presentar un enfoque metodológico bien estructurado para la práctica docente, su aplicación en el aula de literatura no parece responder a ninguna necesidad específica del área, más allá de que en el videojuego se cuente una historia.

Por último, en todos los trabajos mencionados se plantea la necesidad de llevar los videojuegos a las aulas, pero no se presenta una verdadera reflexión sobre los problemas materiales que la introducción de estos materiales puede suponer para el normal desarrollo de la actividad docente en cualquier centro, incluso si éste forma parte de algún programa de integración y uso pedagógico de las TIC. La solución no discutida que se ha presentado en los trabajos de García Pernía, y otros, (2011), de Torres Torres (2012), y de Munguía López y Araoz Robles (2016) ha sido la de aportar ellos mismos los dispositivos y los programas que iban a ser utilizados en las sesiones de sus respectivos talleres, ya que todavía a día de hoy resulta difícil imaginar institutos con este tipo de materiales adaptados y disponibles para su uso por parte del profesorado.

Por tanto, de lo expuesto hasta el momento se comprenderá la necesidad de un análisis exhaustivo de las posibilidades pedagógicas que ofrecen los videojuegos al aprendizaje específico de la literatura, teniendo en cuenta aspectos como: los tipos de contenidos que ponen a disposición de los profesores y los alumnos, los objetivos didácticos que se pretenden alcanzar con su inclusión en un programa literario, las competencias que potencian, las posibilidades reales que existen de llevar a la práctica un trabajo habitual con videojuegos en un aula de literatura sujeta a las condiciones de tiempo y de material que imponen los currículums literarios y los centros escolares, así como la necesidad de evaluar empíricamente la eficacia que comporta la introducción de dichos materiales para la educación literaria. De ahí que la propuesta videolúdica de esta unidad se pueda entender como un intento de dar respuesta a algunas de las lagunas teórico-prácticas que plantean los trabajos mencionados a la hora de ser enmarcadas en el contexto de enseñanza reglada de la literatura.

Para empezar, conviene diferenciar los videojuegos que sería recomendable introducir en el aula de literatura de los que no. Como estudia Sánchez (2014), en la mayor parte de los títulos de gran distribución se invita al jugador a protagonizar la recreación de un mismo arquetipo heroico, al tiempo que se elimina o se deja en un segundo plano la reflexión crítica y estética. Este hecho no debe soslayar la existencia de videojuegos que proponen dinámicas y discursos más cercanos a los que ofrecen otros medios artísticos como la literatura, el cine o la pintura. Por ello, frente a la visión indiscriminada del videojuego como recurso didáctico que ofrecen los autores antes mencionados, en este

trabajo se defiende la necesidad de que el profesor traslade a la clase principalmente aquellos videojuegos que, por sus características inherentes, deberían ser considerados más como productos artísticos que de entretenimiento. Ésta sería una buena forma de fomentar una apertura del concepto de videojuego –y de sus usos- tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas. Nótese que se está haciendo referencia a una categoría específica de videojuegos, los videojuegos artísticos, que se podrían definir de la siguiente forma:

Un videojuego artístico es un artefacto en un medio visual digital, que es concebido por su diseñador (o diseñadores) y/o por sus receptores (jugadores casuales o habituales, críticos o académicos) como un objeto artístico, y que se caracteriza por emplear la interacción con un sistema de juego objetivo y reglado y/o con una ficción representada como medio específico de comunicación y expresión entre el artista y sus receptores. Aunque no definitorios en sí mismos, existen una serie de rasgos que, de ser presentados conjuntamente en un videojuego, incitarían a la calificación del mismo como artístico: 1) ser original desde un punto de vista estilístico y/o temático, exhibiendo un punto de vista individual y/o crítico; 2) ser el producto del dominio en un alto grado de una o una serie de técnicas; 3) poseer propiedades estéticas, como la belleza y la elegancia; 4) ser capaz de producir emociones; 5) ser formalmente complejo y coherente; 6) ser desafiante intelectualmente, por medio del cuestionamiento frontal de sistemas de pensamiento previos o mediante el uso de la ironía; 7) tener capacidad para desarrollar significados complejos; 8) ser autorreflexivo, al plantearse a sí mismo como objeto de análisis metadiscursivo; y 9) ser implícita o explícitamente intertextual⁴.

Los motivos por los que se recomienda el uso de videojuegos artísticos en el aula de literatura tienen que ver con el tipo de experiencias y de contenidos que ofrecen a los discentes, así como con las competencias específicas que les ayudan a desarrollar. Por una parte, estos videojuegos suelen ofrecer un extrañamiento perceptivo -en términos de Shklovski (1991)- a quienes los transitan por primera vez, ya que tienden a subvertir

⁴ Esta larga propuesta de definición surge como resultado de contraponer diversas definiciones de los conceptos de videojuego –Juul (2005, pág. 36), Tavinor (2009, pág. 26) y Pérez Latorre (2012, págs. 231-233)-, arte –Gaut (2000, pág. 28) y Dutton (2006)- y videojuego artístico –Holmes (2003, págs. 46-47) y Cannon (2003)-, desde la perspectiva no esencialista que propone Wittgenstein en *Investigaciones filosóficas* (1968), en el marco del funcionalismo lingüístico.

o cuestionar algunos de los códigos fundamentales del videojuego. En este sentido, el alumnado se podría sentir atraído desde un primer momento por el código empleado por la obra (muy familiar para ellos, *a priori*) y por la llamada que ésta hace a la participación activa y la inmersión narrativa, para luego encontrarse frontalmente con las formas, los significados y las contradicciones que emanan de este tipo de videojuegos. En definitiva, lo que promueven son experiencias artísticas que podrían servir de base para crear una sensibilidad estética en los alumnos, que podría ser extrapolable a la percepción artística de las obras literarias o de otros medios.

Por otra parte, el amplio abanico de temáticas y contextos representados en los videojuegos, junto con la existencia de múltiples adaptaciones de obras literarias, podría facilitar el que sean usados a modo de introducción o profundización en las obras, los géneros o las corrientes literarias que se presenten en cada etapa educativa.

De este modo, aunque el objetivo último sería reducir las barreras que separan a los estudiantes de los textos literarios, el recurso a este género de videojuegos facilitaría el que, por medio de este encuentro interartístico, el alumnado acabe desarrollando, tanto las competencias ligadas con la lecto-interpretación literaria y audiovisual, como con la conciencia y las expresiones culturales, y la competencia digital.

En el caso específico de esta propuesta didáctica, el videojuego artístico que será utilizado como uno de sus ejes vertebradores será *80 days* (Inkle, 2014). Esta aventura conversacional⁵ es una reescritura de la novela *La vuelta al mundo en ochenta días*, escrita por la autora india Meg Jayanth, en la que el jugador controla a Passepartout y tiene la misión de guiar los pasos de su señor alrededor del mundo, pudiendo elegir la ruta que considere más oportuna para llevar a buen término su aventura. Esta adaptación videolúdica de la obra verniana reúne una serie de características que la hacen idónea para ser incluida como recurso didáctico que facilite la consecución de los objetivos curriculares del Realismo del siglo XIX y, específicamente, los planteados para esta unidad didáctica.

⁵ Género videolúdico en el que las descripciones de las situaciones que rodean a los personajes y la interactividad del jugador con el videojuego se plantean a través de texto escrito. Las imágenes suelen ser situacionales y tienen como función complementar al discurso verbal.

En primer lugar, el videojuego ofrece la posibilidad de traer a un primer plano el argumento de la novela de Jules Verne, dándole incluso mayor variabilidad narrativa. Por una parte, el jugador no está obligado a seguir la misma ruta que siguen los protagonistas de la novela, pudiendo elegir cuáles de las 170 ciudades representadas deben atravesar los protagonistas. Por otra parte, el hecho de que los aventureros no cuenten con presupuesto ilimitado, como en la novela, obliga a que exista una mayor diversidad de soluciones para los problemas que surjan por el camino.

El propio formato del videojuego, al basar su ambientación y su interacción en el lenguaje escrito, propicia que los alumnos estén leyendo durante la mayor parte del tiempo en que están jugando, lo que amplía sus competencias lectoras. Además, puesto que el estilo narrativo del videojuego emula la minuciosidad y la exactitud propias del Realismo decimonónico a la hora de describir personajes y ambientes, la lectura de sus textos interactivos podría facilitar la asimilación de los rasgos narrativos propios de este período. Sin embargo, el hecho de que aún no esté disponible una traducción del videojuego al castellano imposibilita que los discentes puedan integrar este tipo de cuestiones formales mientras juegan, pese a que sí puedan seguir el hilo narrativo.

Además, la ambientación detallista del videojuego supone una herramienta muy útil para profundizar en el contexto histórico global de la segunda mitad del siglo XIX, ya que sitúa al alumno en el centro de multitud de conflictos socio-políticos mundiales - minuciosamente detallados a su llegada a cada ciudad- y le permite experimentar, como en la novela, las consecuencias que tuvo en el transporte la explosión tecnológica que trajo consigo la segunda revolución industrial⁶.

Por último, *80 days* ofrece una clara reescritura feminista y poscolonial de la obra verniana, ya que, aunque se da al jugador la libertad de alinearse del lado de cualquiera de los contendientes de cada conflicto político, la perspectiva que predomina en la presentación de los mismos es la del sufrimiento y la lucha por la liberación de los grupos sociales oprimidos y silenciados. Un ejemplo fundamental de este cambio de perspectiva introducida en el videojuego se encarna en la transformación que sufre el

⁶ Junto con invenciones reales de la época, en el videojuego también se introducen -de forma irónica y en clara referencia a las obras de ciencia-ficción de Verne- elementos *retrofuturistas de estética steampunk* presentes en otras novelas del francés, como el proyectil-nave espacial de *De la Tierra a la Luna* (1865).

personaje de Aouda (Aodha en *80 Days*). Este personaje es introducido en los mismos términos de fragilidad y desamparo con los que era presentada en el texto original, pero pronto se descubre que ésta no es más que una malinterpretación foránea, fruto de la ignorancia de los aventureros occidentales: Aodha resulta ser en realidad la temible líder de un grupo de rebeldes que se han levantado contra el poder británico en los bosques de Jharkhand y que acaba tomando por rehenes a los protagonistas, para luego liberarlos y conducirlos a Calcuta tres días después⁷. Durante el presidio, Aodha, por una parte, tiene una aventura con Phileas Fogg, en la que mantiene un rol de dominación sensual sobre el rico británico; y, por otra parte, desacredita la voz del narrador –y, con él, a Verne- ante el jugador, llegando incluso a obligarle a reescribir su historia:

Y así es como acabamos siendo prisioneros de unos fanáticos de Kali en los bosques de Jharkhand. La mujer, Aodha, resultó ser la cabecilla de la horda de mercenarios; se habían sublevado contra los británicos después de la muerte del marido de Aodha, el rajá.

A pesar de su feroz apariencia, me dejó mi diario y mi pluma; mis esfuerzos documentales parecían divertirla, y se reía con ganas de mis anotaciones recientes hasta que llegó a ésta, en la que aparecía ella misma. Su ceño se frunció.

-Nosotros no somos fanáticos de Kali, señor. Borre eso.

-¿Entonces qué son?

Aodha lanzó una mirada sarcástica que nos envolvía a mi diario y a mí.

-¿Qué es exactamente usted?

-Un sirviente.

Ella inclinó su cabeza.

-Todos servimos, aunque sólo algunos de nosotros tenemos la suerte de elegir a nuestros amos. ¿Tiene usted esa suerte? *80 Days* (Inkle, 2014)

No resultará difícil imaginar cuan productiva resultará la confrontación de los fragmentos de la travesía india de la novela y del videojuego en el contexto temático de género y poscolonial de la presente unidad didáctica, permitiendo incluso introducir tangencialmente los conceptos de adaptación y reescritura interartísticas.

Por último, cabe recordar que, pese a que existen evidentes motivaciones didácticas que justificarían su introducción en el aula de literatura, al mismo tiempo existen elementos

⁷ Aunque resulte paradójico, la que pudiera parecer una reescritura anacrónica del personaje literario, en realidad representa mejor que la novela el rol desempeñado por la última rani india. Como señalan Magedera y Underwood, tras la muerte de su marido, Lakshmibai no sólo no fue sometida a un satí, sino ocupó el trono del estado de Jhansi y se convirtió en una de las figuras más destacadas en el levantamiento que tuvo lugar en 1857 contra la Compañía Británica de las Indias Orientales (2001, pág. 91).

intrínsecos y extrínsecos al videojuego que dificultan dicha inclusión y que deben ser superados para aprovechar las múltiples ventajas que éste puede ofrecer. Dichas dificultades son: a) se precisa de un ordenador para ser jugado; b) ha sido programado para ser jugado por una sola; c) requiere de 4 a 5 horas de juego para ser completado; d) actualmente sólo se encuentra disponible en inglés; y e) ofrece una libertad de elección tan amplia que podría conllevar que los alumnos sigan rutas cuyos contenidos no coincidan con los que el docente desea enfatizar.

Las soluciones que se han propuesto a estos respectos han sido: 1) desarrollar exclusivamente una partida que tendrá lugar en un ordenador portátil aportado por el docente y que será proyectada sobre una pantalla situada en la parte frontal de la clase para que pueda ser seguida por el conjunto de los alumnos; 2) hacer que toda la clase se vaya turnando por grupos para ocupar el rol del jugador que controla a Passepartout al menos dos veces durante el desarrollo de la unidad; 3) extender el progreso de una partida (4-5 horas) durante 5 sesiones y combinarlo con el desarrollo de otras tareas propias de la unidad didáctica; 4) asignar dos roles permanentes (traductora y cronista) a dos alumnas: la primera, la alumna que mejores competencias lingüísticas presenta y que mejor conoce el medio videolúdico, tendrá que ayudar a sus compañeros en los momentos en los que aparezcan dudas lingüísticas clave a la hora de tomar decisiones; la segunda, la única alumna que ha leído previamente la novela completa, tendrá que asegurarse de que sus compañeros siguen la ruta verniana hasta llegar a Calcuta.

Una vez solventados los problemas materiales y metodológicos que planteaba *80 days*, ahora puede ser integrado perfectamente en las dinámicas colaborativas del aula y en los marcos temático, competencial y curricular de la narrativa realista del siglo XIX.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Sin olvidar el carácter descriptivo del presente estudio, a continuación se van a ofrecer los resultados obtenidos a partir de la triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos que se han recogido antes, durante y después del desarrollo del proceso didáctico. El análisis de dicha triangulación será el que evidencie tanto las fortalezas como las debilidades de la presente propuesta didáctica.

En primer lugar, si se centra la atención en factores exclusivamente numéricos (ver Epígrafe 7.3.), se puede llegar a una primera conclusión global: el trabajo con las metodologías, las temáticas y los recursos didácticos propuestos ha traído de la mano la consecución de los objetivos competenciales por parte de la amplia mayoría de los alumnos, y ha propiciado una mejora de 0,7 puntos en la calificación media de la clase de *Literatura Universal* de 1º de Bachillerato.

Ahora bien, una observación más detallada de esos mismos datos evidencia una oscilación importante entre las calificaciones previas los estudiantes y las obtenidas al finalizar esta unidad. Ésta se demuestra, por una parte, al conocer el hecho de que 13 alumnos han mejorado su media previa en más de 1 punto, frente a 7 alumnos que la han reducido en más de un punto (todos ellos presentan alguna falta y/o trabajo sin presentar); y, por otra, al observar el aumento de 2 a 3 alumnos (no coincidentes) que no alcanzan los objetivos de la unidad y suspenden. Dicha oscilación -con tendencia al alza positiva- se puede explicar como un resultado lógico que los alumnos hayan experimentado una brusca transición entre dos modelos educativos que les exigen actitudes y aptitudes muy distintas. Por ello, no es de extrañar que los estudiantes más absentistas, acostumbrados a faltar a clase y a trabajar sólo en las vísperas de los exámenes, no hayan sabido seguir el ritmo continuo de trabajo que les exigía esta propuesta didáctica y se hayan quedado descolgados; mientras que los alumnos que no han faltado a ninguna sesión (incluidos los que venían suspendiendo habitualmente) hayan evidenciado por lo general una mejora considerable en sus calificaciones.

Otro factor que podría explicar la merma experimentada en las calificaciones de algunos alumnos sería la excesiva rigidez evidenciada por la unidad didáctica, tanto a nivel de desarrollo -con dinámicas de aula muy dependientes de la existencia de un grupo

estable de alumnos en clase- como a nivel evaluativo –con criterios casi idénticos para todos los alumnos-. Por ello, es muy posible que los resultados podrían haber sido mejores para los 7 alumnos que han bajado sus calificaciones si la unidad hubiera incluido métodos alternativos para evaluar a estos alumnos absentistas, así como algún tipo de prueba que permitiera recuperar aquellos objetivos no alcanzados.

La tercera conclusión extraída –tanto de la observación de campo y participante, como de la entrevista con el profesor titular y de los cuestionarios a los alumnos- es la mejora considerable que ha experimentado el ambiente de trabajo en el aula durante el desarrollo de la unidad. Sorprendentemente, el nivel de desconcentración era mínimo durante largos períodos de tiempo, pese a que estaba siendo proyectado un videojuego en la parte frontal de la clase durante 5 sesiones, a que con mucha frecuencia había personas atravesando el aula para cambiar de rol (burgués/proletario), y a que existía un rumor permanente provocado por las conversaciones de los grupos y por el propio videojuego. De hecho, sólo hubo verdadero desorden y desconcierto durante la primera mitad de la segunda sesión, ya que fue mucha la información que los alumnos tuvieron que procesar para comprender las dinámicas que iban a desplegarse a partir de ese momento. Una vez interiorizadas las tareas a realizar y las funciones que cada uno debía desempeñar en ellas, el ambiente de trabajo resultó ser inmejorable.

En cuarto lugar, la perspectiva de los alumnos (ver Epígrafe 7.4.3.) demuestra una clara motivación y satisfacción general con respecto a la unidad en su conjunto. En el marco de ésta, los alumnos destacan positivamente la introducción de dinámicas colaborativas como medio de trabajo en el aula de literatura, así como el haber tenido a su disposición un abanico amplio de textos (literarios y videolúdico) que les incita a seguir descubriendo por su cuenta, como escribe uno de los alumnos: “Lo más interesante han sido los textos que no conocía. Me leeré más de uno”. Este argumento viene a confirmar la validez de la propuesta didáctica, al ser planteado desde la óptica de aquéllos de cuya motivación dependen todos esfuerzos desplegados por el docente.

Si a este argumento se une la adecuada consecución de los objetivos curriculares que ha planteado la amplia mayoría de alumnos de la clase, se podrá concluir -al contrario de lo que se podría pensar- que las propuestas de la educación literaria no sólo engarzan perfectamente con los objetivos formativos de la educación secundaria, sino que

también sirven de base para el afianzamiento de competencias conceptuales y críticas propias del ámbito humanístico, que resultan fundamentales en la educación preuniversitaria. El interés despertado en los alumnos demuestra que no hay valor más importante de la literatura que los propios textos literarios. No es de extrañar, por tanto, que la experiencia que genera su lectura sea la que mejor potencie la consolidación de un metadiscurso propio en torno a la misma por parte del alumno.

Por otra parte, se ha podido comprobar que, al mismo tiempo que un amplio porcentaje de alumnos defendía su experiencia de trabajo en grupo como la más enriquecedora de la unidad, casi una cuarta parte de la clase ha mostrado reticencias hacia ese tipo de dinámicas. Los motivos planteados han sido varios: desde la falta de implicación de algunos compañeros hasta la existencia de conflictos personales previos entre los integrantes del grupo. Este problema resulta ser complejo y de difícil solución, pues pasa primero por conocer mucho mejor a los alumnos y sus relaciones, para poder incluir el factor afectivo dentro de los criterios de selección cuando se desean diseñar grupos de trabajo nivelados. Además, en el contexto de tareas con otros objetivos se podrían permitir agrupaciones por afinidad, que faciliten la distensión de los alumnos mientras trabajan. No obstante, no se debe olvidar que la mera existencia de esos conflictos revela deficientes competencias sociales y organizativas en estos alumnos, por lo que el objetivo del profesor debería ser trabajar en una línea que enseñe a confrontar esos problemas y a resolverlos, en lugar de evitarlos.

Sirva, por tanto, este estudio para demostrar la validez de esta propuesta didáctica en el contexto específico del aula de literatura en el que ha sido introducida. Si bien la concreción de dicho contexto puede dificultar extrapolación directa de las conclusiones extraídas de esta experiencia, quizás algunas de ellas puedan ser adaptadas a otras aulas literarias de secundaria o de bachillerato. Por otra parte, frente la congregación de componentes metodológicos, teóricos y de contenidos que ofrece este estudio, también sería estimable tener a disposición del docente-investigador un análisis más pormenorizado de las variables implicadas en este proceso educativo, para arrojar una luz más concreta sobre las pautas de diálogo, integración o rechazo que siguen los alumnos cuando estos elementos son dispuestos ante ellos por primer vez.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (Julio de 2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*(47), 73-78.
- Aguirre Vicuña, J., Etxaburu Osa, J., Hernández Garduño, M., Iturbe Gabikagojeaskoa, X., López Armendáriz, J., Ormaza Larrocea, L., . . . Uriarte Uriarte, L. (2013). *Mejora de la práctica docente: Una experiencia de autoevaluación*. San Sebastián: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arévalo Martín, B., Ayala Flores, Ó. L., Bravo de la Varga, R., Duran Mateu, M., López Martínez, A., Martín Daza, C., & Rico Mora, A. (2016). *Literatura Universal: Bachillerato 1*. Barcelona: Casals.
- Ariza Trinidad, E. (2015). *Literatura Universal: Bachillerato 1*. Madrid: Bruño.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2002). *The Empire Writes Back: Theory and practice in post-colonial literatures*. Londres: Routledge.
- Barthes, R. (1987). Reflexiones sobre un manual. En R. Barthes, *El susurro del lenguaje* (págs. 51-58). Barcelona: Paidós.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Brontë, C. (1847). *Jane Eyre*. Londres: Smith, Elder & Co.
- Brontë, E. (1847). *Cumbres Borrascosas*. Londres: Thomas Cautley Newby.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cannon, R. (2003). Introduction to Artistic Computer Game Modification. *PlayThing Conference*, (págs. 46-5). Sidney.
- Castillo, A. (Mayo de 1997). Apuntes sobre Vigotsky. (C. León de Vitoria, Ed.) *Cuadernos UCAB/Educación: Lev Vigotsky: sus aportes para el siglo XXI*(1), 47-57.
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: La formación del lector literario. En M. Utanda, P. Cerrillo, & J. García Padrino, *Literatura infantil y educación literaria* (págs. 133-152). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ceserani, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En G. Bombini, *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL.
- Chattopadhyay, B. (1906). *The Abbey of Bliss*. Calcuta: Padmini Mohan Neogi.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. En D. Cassany, E. Martos, E. Sánchez, T. Colomer, A. Cros, & M. Vilà, *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (Vol. 8, págs. 127-171). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza. Recuperado el 2 de 6 de 2017, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra->

visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html

- Conan Doyle, A. (1887). *A study in scarlet*. Londres: Ward, Lock, & Co. Limited.
- Dutton, D. (2006). A Naturalist Definition of Art. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*(64), 367-377.
- Evans, M. (2000). *Middlemarch: Un estudio de la vida en provincias*. Barcelona: Alba.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today: Interantional Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 11(1), 1-268.
Recuperado el 15 de junio de 2017, de http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf
- Fuentes, J. (2013). Educación literaria y democracia: El taller educativo con perspectiva de género. *Revista de didácticas específicas*, 81-98. Recuperado el 8 de junio de 2017, de <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/7683/7971>
- García Pernía, M., Córtes Gómez, S., & Martínez Borda, R. (Julio de 2011). De los videojuegos al currículum: Las estrategias del profesorado. *Icono 14*, 2(9), 249-261. Recuperado el febrero de 2017
- Gaut, B. (2000). Art as a Cluster Concept. En N. Carroll, *Theories of Art Today* (págs. 25-44). Madison: University of Wisconsin Press.
- Genette, G. (1992). Retórica y enseñanza. En G. Bombini, *Literatura y educación*. Buenos Aires: CEAL.
- Gil de Zárate, A. (1842-1844). *Manual de literatura I, II*. Madrid: Boix editor.
- Gógol, N. (2011). *El capote*. Madrid: Nórdica Libros.
- González-Serna, J. M., & LLona, M. (2015). *Literatura Universal: Bachillerato 1*. Zaragoza: Luis Vives.
- Hill, H. (2016). *Las adivinaciones de Kala Persad*. Madrid: Ardicia.
- Holmes, T. (2003). Arcade Classics Spawn Art? Current Trends in the Art Game Genre. *The 5th International Digital Arts and Culture Conference*, (págs. 46-52). Melbourne. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de <http://hy-pertext.rmit.edu.au/dac/papers/Holmes.pdf>
- I.E.S. Fuente Nueva. (2016). Plan de Centro. El Ejido. Recuperado el 3 de Junio de 2017, de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/04700272/helvia/sitio/upload/Plan_Centro_201213.pdf
- Juul, J. (2005). *Half-Real. Videogames between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- López-Navajas, A. (Enero-Abril de 2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*(363), 282-308. Recuperado el 7 de junio de 2017, de

<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817cfba>

- Lotman, I. M., Ivanov, V., Piatigorskij, A., Toporov, V., & Uspenskij, B. (2006). Tesi per un'analisi semiotica delle culture. En F. Sedda, *Tesi per una semiotica delle culture* (págs. 107-148). Roma: Meltemi editore.
- Macías, P., Martín, J., Muñoz, V., Pedreira, P., & Sánchez, A. (2016). *Literatura Universal: Bachillerato 1*. Sevilla: Algaida.
- Magedera, I., & Underwood, D. (2001). Déesse sexualisée et/ou victime?: La femme hindoue entre les colonialismes anglais et français en Inde. *International Journal of French Studies*, 4(1), 85-96.
- Mainer, B. (Junio de 2006). El videojuegos como material educativo: La Odisea. (F. García, & M. Gertrudix, Edits.) *Revista Icono 14*, 4(7), 48-76. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/397/273>
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. En B. Atxaga, & C. Lomas, *Textos literarios y contextos escolares: La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (págs. 119-134). Barcelona: Graó.
- Matto de Turner, C. (2004). *Aves sin nido*. Buenos Aires: Stockcero.
- McClarty, K., Orr, A. F., Dolan, R., Vassileva, V., & McVay, A. (Junio de 2012). A Literature Review of Gaming in Education. *Pearson*, 1-36. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs/Lit_Review_of_Gaming_in_Education.pdf
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Aljibe. Recuperado el 7 de junio de 2017, de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. Utanda, P. Cerrillo, & J. García Padrino, *Literatura infantil y educación literaria* (págs. 33-61). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moll, L. (1990). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Rethinking its Intructional Implications. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*(51-52), 157-168.
- Munguía López, A., & Araoz Robles, M. (Febrero de 2016). Los videojuegos como herramienta para el fomento a la lectura de textos literarios. (F. González Gaxiola, & M. Alessi Molina, Edits.) *Estudios LAMBDA. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 1(1), 162-178. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de http://www.estudioslambda.uson.mx/revistas/articulos/15-15-1-r1_art09.pdf
- Nietzsche, F. (2016). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.

- Núñez, G. (1994). *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*. Almería: Zéjel.
- Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato, Número 145 (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 29 de julio de 2016).
- Panitz, T. (Diciembre de 1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Recuperado el 4 de junio de 2017, de ERIC: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Pérez Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico: Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.
- Pozuelo, J., & Aradra, R. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Quintana, M. (1852). Informe de la junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública. En M. Quintana, *Obras completas, B.A.E.* (Vol. 9, pág. 182). Madrid: Rivadeneyra.
- Rizal, J. (1976). *Noli me tangere*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Sánchez, J. (11 de abril de 2017). *Trivial Industrial*. Obtenido de Prezi: http://prezi.com/x752bjddg2tq/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share
- Sánchez, J. A. (Febrero de 2014). La codificación del mito heroico: Análisis semiótico de la configuración de un lenguaje de masas. *LifePlay: Revista académica internacional sobre videojuegos*(2), 17-34. Recuperado el 2 de mayo de 2017, de http://www.lifeplay.es/volumen2/Revista2PDF/LifePlay_Numero_2_Febrero_2014.pdf
- Sara, M. L. (2015). Literatura poscolonial en clase de FLE: Cuando el texto literario abre la puerta a nuevos mundos. *Puestas abiertas: Revista de la Escuela de Lenguas*(11).
- Serao, M. (1884). *Il ventre di Napoli*. Milán: Fratelli Treves.
- Serna Rodrigo, R. (2016). Videojuegos y educación literaria: Narrativas transmedia en las constelaciones literarias. *Máster en Investigación Educativa*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado el 11 de febrero de 2017, de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/56285/1/Videojuegos_y_Educacion_Literaria_Narrativas_Transmed_Serna_Rodrigo_Rocio.pdf
- Shklovski, V. (1991). El arte como artificio. En T. Todorov, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (págs. 55-70). México: Siglo XXI.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 1-44. Recuperado el 17 de mayo de 2017, de <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv03n06t01/3976>

- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students Achievement, Attitudes and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- Tavinor, G. (2009). *The Art of Videogames*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique: La question de l'Autre*. París: Editions du Seuil.
- Torres Torres, J. (2012). Final Fantasy V: el videojuego como herramienta pedagógica para la motivación a la lectura del texto épico. *Actas del XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Torres, J. (Septiembre de 1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*(217), 60-66.
- Tudge, J. (1994). Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaborations Classroom Practice. En L. Mol, *Vygotsky and Education* (págs. 155-172). Nueva York: Cambridge University Press.
- Verne, J. (1865). *De la Tierra a la Luna*. París: Pierre-Jules Hetzel.
- Verne, J. (2011). *La vuelta al mundo en ochenta días*. Madrid: Alianza editorial.
- Verrón, M. J. (2012). La pertinencia de la inclusión de textos poscoloniales en los contenidos del profesorado de inglés. En A. Cristófalo, J. Ledesma, & K. Bonifatti (Ed.), *V Congreso Internacional de Letras Transformaciones culturales, Debates de la teoría, la crítica y la lingüística* (págs. 2894-2900). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 10 de junio de 2017, de <http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0377%20VERRON,%20MARIA,%20JOSE.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1987). Speech and Thinking. En L. Vygotsky, R. Rieber, & A. Carton (Edits.), *Collected Works* (N. Minick, Trad., Vol. 1, págs. 39-285). New York: Plenum.
- Weir, P. (Dirección). (1989). *El club de los poetas muertos* [Película].
- Wharton, E. (19 de marzo de 2014). *La casa de la alegría*. Obtenido de Cygnus: [http://assets.espapdf.com/b/Edith%20Wharton/La%20casa%20de%20la%20alegría%20\(12022\)/La%20casa%20de%20la%20alegría%20-%20Edith%20Wharton.pdf](http://assets.espapdf.com/b/Edith%20Wharton/La%20casa%20de%20la%20alegría%20(12022)/La%20casa%20de%20la%20alegría%20-%20Edith%20Wharton.pdf)
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Zañartu Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto educativo: revista digital de educación y nuevas tecnologías*(28). Recuperado el 6 de junio de 2017, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301446_destacado.pdf

7. ANEXOS

7.1. Propuesta didáctica: *La vuelta al mundo por el realismo del siglo XIX*

7.1.1. Objetivos:

Al finalizar la unidad didáctica, los alumnos han de ser capaces de:

a) A nivel conceptual:

1. Describir la evolución de las características estilísticas de la narrativa realista a lo largo del siglo XIX (CEC).
2. Señalar los principales subgéneros narrativos “de autor” y populares desarrollados durante la segunda mitad del siglo XIX (CEC).
3. Indicar las problemáticas sociales reflejadas en la narrativa realista (CEC y CSC).
4. Identificar las principales obras literarias y autores del canon realista occidental (CEC).
5. Reconocer obras literarias y autores ajenos al canon (CEC, CSC y CPAA).
6. Conocer la existencia de videojuegos artísticos (CEC y CD).

b) A nivel procedimental:

7. Leer e interpretar con criterio propio textos narrativos literarios y videolúdicos, ya sean completos o fragmentos representativos de los mismos (CCL y CEC).
8. Establecer relaciones entre los textos leídos y los contextos históricos, sociales y geográficos en que fueron producidos (CEC y CSC).
9. Vincular narraciones realistas con la etapa del movimiento en que fueron producidas (CEC).
10. Cuestionar los criterios androcéntricos, eurocéntricos y elitistas que fundamentan la conformación del canon literario tradicional (CSC).
11. Sintetizar críticamente la información procedente de diversas fuentes documentales, tanto en soporte papel como digitales (CD).
12. Participar constructivamente en el establecimiento y seguimiento de un plan de trabajo grupal, resolviendo los problemas que puedan surgir (CSC y SIE).
13. Redactar con un grado suficiente de concreción, rigor y adecuación respuestas a interrogantes concretos planteados en relación a los textos (CCL y CEC).
14. Producir un texto narrativo de estilo y temática realista, siguiendo los modelos literarios analizados con adecuación (CCL y CEC).

15. Expresar su visión del mundo y su creatividad de forma escrita (CEC y SIE).
 16. Realizar una exposición oral correcta y coherente (CCL y CEC).
 17. Analizar las relaciones existentes y las modificaciones introducidas en el proceso de adaptación entre una narración literaria y una narración videolúdica (CEC).
 18. Usar programas de edición textual colaborativa en línea (CD y CMCT).
 19. Manejar videojuegos con interfaz tanto gráfica como textual (CD y CMCT).
 20. Extraer la información más relevante de un texto audiovisual en inglés (CCL).
 21. Relacionar los nombres de distintas ciudades del mundo con su localización geográfica (CEC).
- c) A nivel actitudinal:
22. Enriquecer su sensibilidad artística y literaria, así como su criterio estético (CEC).
 23. Consolidar su gusto por la lectura (CEC).
 24. Disfrutar y valorar críticamente las obras artísticas y culturales (CEC).
 25. Presentar disposición para superar los prejuicios y respetar las diferencias (CSC).
 26. Respetar el derecho a la diversidad cultural y el diálogo entre sociedades (CEC).
 27. Interesarse por la interacción con los demás (CCL).
 28. Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo (CCL).
 29. Valorar la libertad de expresión (CEC).
 30. Poseer curiosidad y motivación por el aprendizaje (CPAA).
 31. Tener percepción de autoeficacia y confianza en sí mismo (CPAA).
 32. Atesorar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías (CD).

7.1.2. Contenidos:

Los contenidos de la unidad han sido definidos de acuerdo con los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales precedentes, y se podrían resumir en los siguientes:

1. Las características estilístico-temáticas de la narrativa realista.
2. Los principales subgéneros narrativos “de autor” y populares de la segunda mitad del siglo XIX.
3. El contexto histórico, cultural, político y social de la segunda mitad del XIX.
4. El canon realista y su ampliación desde la crítica de género y poscolonial.
5. La adaptación de la novela *La vuelta al mundo en ochenta días* al videojuego.

6. El trabajo colaborativo.
7. La lectura de 33 fragmentos narrativos, tanto incluidos como excluidos del canon de los manuales de *Literatura Universal*.
8. El juego como medio de aprendizaje (*Trivial Industrial* y *80 days*).
9. El trabajo con medios digitales (videojuego y procesador de texto colaborativo).
10. La exposición oral de un trabajo en grupo.
11. La producción de una narración realista.

7.1.3. Competencias:

Las competencias a desarrollar, ordenadas por orden de relevancia en la unidad, son:

1. Conciencia y expresiones culturales (CEC).
2. Competencia en comunicación lingüística (CCL).
3. Competencias sociales y cívicas (CSC).
4. Competencia digital (CD).
5. Competencia para aprender a aprender (CPAA).
6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
7. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).

7.1.4. Metodología:

Como se ha indicado en el epígrafe dedicado a la discusión teórica de las propuestas a realizar, en la presente unidad se va a aplicar predominantemente una metodología constructivista, basada en el modelo de trabajo colaborativa y cooperativo, que tiene como objetivo que los alumnos desarrollen sus propios conceptos por medio del intercambio de ideas y de conocimientos. Además, el acercamiento al fenómeno literario se realizará desde la perspectiva de la educación literaria, por lo que se dará un rol fundamental a la lectura, la interpretación, el debate y la producción textual alrededor de una relación amplia de textos literarios y de un texto videolúdico.

7.1.5. Recursos didácticos:

Los recursos empleados para el desarrollo de la presente unidad didáctica incluyen:

1. Presentación de *Prezi, Trivial Industrial*, al estilo de *Trivial Pursuit* (Haney, 1981).
2. Veinte fragmentos narrativos extraídos de 4 manuales de *Literatura Universal* de 1º de Bachillerato:
 - a. *Rojo y negro* (1830), Stendhal (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 143).
 - b. *Eugénie Grandet* (1833), Honoré de Balzac (citado en Macías, y otros, 2016, pág. 232).
 - c. *Las aventuras de Oliver Twist* (1838), Charles Dickens (citado en González-Serna y Llona, 2015, págs. 87-89).
 - d. *La caída de la casa Usher* (1839), Edgar Allan Poe (citado en Arévalo, y otros, 2016, pág. 273).
 - e. *Los crímenes de la calle Morgue* (1841), Edgar Allan Poe (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 144).
 - f. *Almas muertas* (1842), Nikolái Gógol (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 87).
 - g. *Cumbres borrascosas* (1847), Emily Brontë (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 150).
 - h. *Jane Eyre* (1847), Charlotte Brontë (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 91).
 - i. *Moby Dick* (1851), Herman Melville (citado en Macías, y otros, 2016, pág. 242).
 - j. *Madame Bovary* (1857), Gustave Flaubert (citado en Ariza, 2015, pág. 141).
 - k. *Madame Bovary* (1857), Gustave Flaubert (citado en Arévalo, y otros, 2016, pág. 258).
 - l. *Memorias del subsuelo* (1864), Fiódor Dostoievski (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 147).
 - m. *Crimen y castigo* (1866), Fiódor Dostoievski (citado en Macías, y otros, 2016, pág. 238).
 - n. *El idiota* (1868), Fiódor Dostoievski (citado en Ariza, 2015, pág. 144).
 - o. *Ana Karenina* (1877), Lev Tolstói (citado en Arévalo, y otros, 2016, pág. 281).
 - p. *Naná* (1880), Émile Zola (citado en Macías, y otros, 2016, pág. 235).
 - q. *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884), Mark Twain (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 92).
 - r. *Germinal* (1885), Émile Zola (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 88).
 - s. *La sonata de Kreutzer* (1889), Lev Tolstói (citado en Macías, y otros, 2016, pág. 239).
 - t. *El corazón de las tinieblas* (1899), Joseph Conrad (citado en González-Serna y Llona, 2015, pág. 151).
3. Fragmentos extraídos directamente de obras literarias:
 - a. *El capote* (1842), Nikolái Gógol.
 - b. *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873, caps. XII-XIV), Jules Verne.

- c. *Middlemarch: Un estudio de la vida en provincias* (1874, Vol. I, cap. II), Mary Anne Evans.
 - d. *El monasterio de la felicidad* (1882, Vol I. cap. I), Bakim Chandra Chattopadhyay.
 - e. *El vientre de Nápoles* (1884, págs. 44-54), Matilde Serao.
 - f. *Así habló Zaratustra* (1885, *Prólogo de Zaratustra y Del hombres superior*), Friedrich Nietzsche.
 - g. *Noli me tangere* (1887, cap. XIX), José Rizal.
 - h. *Estudio en escarlata* (1887, págs. 16-18), Arthur Conan Doyle.
 - i. *Aves sin nido* (1889, págs 150-151), Clorinda Matto de Turner.
 - j. *Las adivinaciones de Kala Persad* (1895, págs 34-35), Headon Hill.
 - k. *La casa de la alegría* (1905, Vol. I, cap. XIII), Edith Wharton.
4. Videojuego artístico, *80 Days* (Inkle, 2014).
 5. Aplicación en línea *Google Docs* (Google, 2006).
 6. Conjunto de preguntas relativas a los textos trabajados, agrupándolos en temáticas generales y subtemas (Ver Anexo II).

7.1.6. Temporalización:

A continuación se detalla la secuenciación que siguieron las siete sesiones en que se dividió la unidad didáctica *La vuelta al mundo por el Realismo del siglo XIX*:

Sesión 1: Introducción de la unidad

- *Tarea introductoria al contexto histórico-artístico: Trivial Industrial*

- 5' Con la portada del *Trivial Industrial* abierta, se menciona a la clase que en esta unidad se va trabajar con la narrativa de la segunda mitad del siglo XIX de una forma colaborativa. Para ponerlos en situación, se les pide que expliquen qué representan las dos imágenes de la portada: desarrollo tecnológico y del transporte, y colonización.
- 5' a) Señalando el título de la portada, se les pregunta si alguna vez han jugado al *Trivial* y se pide que explique en qué consiste a quien lo haya hecho.
- b) Se pide a la clase que se agrupe por parejas con un libro de teoría por pareja (excepcionalmente, un trío) y se explica que se va a jugar un Trivial sobre la segunda mitad del siglo XIX, con preguntas que aparecen en las páginas 140, 141 y 142 de su libro de teoría y en los tres textos que debían haberse leído durante las vacaciones: un fragmento de *Los crímenes de la calle Morgue*, de Edgar Allan Poe; *El capote*, de Nikolái Gógol; y tres capítulos del pasaje de la India de *La vuelta al mundo en ochenta días*, de

Julio Verne. Se les menciona que van a tener 5 minutos para leer esas páginas por encima y que, pasado ese tiempo, dará comienzo el juego, que constará de 20 preguntas y que supondrá un 10% sobre la nota total de la unidad.

25' a) Se pide a cada pareja que coja un papel en blanco y que anote los números del 1 al 20.

b) Se saca un reloj de arena y se explica que van a tener 1 minuto para responder cada pregunta.

10' a) Corrección de las respuestas que han dado los compañeros, preguntando cuántas parejas han acertado en cada caso y dando una explicación somera en el caso de que un número importante de parejas no haya encontrado la respuesta correcta a la pregunta planteada.

b) Al llegar al mapa de los imperios coloniales, se pregunta por qué creen que Phileas Fogg decide realizar la ruta por la India, en lugar de cruzar Siberia (ruta más corta en principio), para señalar que la suya se trataba de una aventura controlada y medida a través de las posesiones coloniales inglesas en Asia.

- *Introducción del proyecto a desarrollar: Presentación sobre temáticas del siglo XIX*

10' a) A partir del engranaje con el reloj con que finaliza la presentación, se les pregunta qué creen que significa ese objeto: control del tiempo e industrialización. Se les pregunta si saben lo que es una cadena de montaje, así como quiénes trabajan en ellas y para quién.

b) Se les explica que en esta unidad van a ocupar los roles de las dos clases sociales principales del momento: los burgueses, que se situarán en la parte frontal de la clase y que, jugando, disfrutarán de aventuras alrededor del mundo; y los proletarios, quienes tendrán que trabajar a contrarreloj en nuestra fábrica particular (la clase) para producir las partes de un producto (una presentación oral o un relato público) que sólo estará terminado al final de la unidad, cuando cada grupo ensamble su trabajo con el de los demás.

c) Se les informa de que el producto final que la clase va a crear podrá ser tanto una presentación como un relato donde integren información de la unidad desarrollada por ellos mismos.

- *Introducción a la primera tarea*

5' a) Se les comenta que para la primera tarea que tendrán que realizar se organizarán en nueve grupos de niveles equilibrados: ocho de tres integrantes cada uno, para trabajar

en tríos sobre la narrativa de una literatura nacional concreta (francesa, estadounidense, rusa o inglesa), y uno de dos integrantes, Elena y Alicia, para trabajar sobre el videojuego artístico *80 days*, dirigido por Joseph Humfrey y Jon Ingold, y escrito por la escritora india Meg Jayanth.

b) Se reparten los grupos y se les entregan los textos de cada literatura nacional, emplazándoles a estar agrupados de acuerdo con los mismos de cara a la siguiente sesión.

Sesiones 2, 3 y 4: Iniciales

- *Introducción del videojuego*

15' a) Una vez separados en los grupos anunciados en la sesión anterior, se les pone frente al videojuego al que van a enfrentarse durante las próximas cinco sesiones, en el que tendrán que luchar contra el tiempo, al igual que Phileas Fogg, para intentar completar el viaje en 80 días (4 horas). Se les explica que *80 days* es una adaptación al videojuego de *La vuelta al mundo en ochenta días* de Julio Verne, que se trata un videojuego artístico que sólo pueden encontrar Internet y que su guion ha recibido varios premios.

b) Se muestra a los alumnos la dinámica básica del videojuego, a partir de una partida ya empezada y se explica cómo van a participar ellos del mismo: para empezar, un miembro de 4 de los 8 grupos en que se ha dividido la clase tomará el control de los viajeros del videojuego alrededor de 12 minutos (el tiempo se cronometrará). Cada 12 minutos, se cambiará de viajeros, de forma que todos los alumnos hayan tenido la oportunidad de jugar entre la segunda y la tercera sesión. Junto a cada grupo se encontrará una alumna, Elena, que va a mantener el rol de jugadora-traductora durante las 4-5 sesiones que dure la partida, por presentar mayores destrezas videolúdicas, al ser una jugadora habitual de videojuegos, por tener uno de los niveles más altos de inglés de la clase y porque resulta conveniente que haya alguien que siga el videojuego de principio a fin, con el objetivo de ofrecer una visión de conjunto a los “jugadores intermitentes”. Cada nuevo grupo que pasa a controlar el videojuego, debe organizarse de forma que una persona tenga control del ratón del ordenador de juego y otra controle un ordenador auxiliar que se utiliza como diccionario Inglés-Español, para

resolver las dudas lingüísticas que puedan surgir (ya que el videojuego no se encuentra traducido al castellano), o como mapa del mundo, para ayudarles a situar lugares.

c) Se explica que existe una hoja de ruta que deben seguir (Londres – París – Ámsterdam – Berlín – Múnich – Venecia – Atenas - El Cairo – Suez – Bombay - Allahabad - Calcuta), para asegurarse de que atraviesan la India de la misma forma que ocurre en el libro y, así, poder comparar ambos fragmentos de la novela y el videojuego. A partir de ese punto, tendrán libertad para elegir la ruta y el medio de transporte que deseen hasta llegar a Nueva York.

d) Se les informa de que el juego supone un reto para toda la clase de cuya consecución dependerá el que Phileas Fogg gane su apuesta y el que todos obtengan mayor, menor o ninguna bonificación en su nota final de la unidad. Así, si consiguen estar en Nueva York antes del día 72, toda la clase obtendrá 1 punto más en su nota final de la unidad; 0,5 puntos, si consiguen llegar a Londres antes del día 80; y 0 puntos, si fracasan.

- *Inicio de la primera tarea: Clasificación de textos en etapas de evolución de la novela*

5' a) A los grupos de narrativas nacionales, se les explica que disponen desde ese momento hasta el final de la cuarta sesión para elaborar una tabla por grupo en un procesador de textos en línea en la que clasifiquen los fragmentos que se les han ofrecido, en función de si pertenecen a la etapa prerrealista, realista o de superación del Realismo, argumentando su decisión con ejemplos extraídos de los textos seleccionados. Al existir dos grupos de cada literatura nacional, los alumnos de dichos grupos podrán intercambiar opiniones entre sí, aunque luego cada uno entregue una tabla distinta. Además de su libro de texto, dispondrán de la posibilidad de acceder a Internet para realizar consultas y, en el caso de la literatura francesa, de material teórico suplementario ofrecido por el profesor, ya que la información de su libro de texto resulta demasiado esquemática. Cada tabla debe incluir el siguiente formato:

Etapas	Período	Obras	Autores	Criterios de Clasificación	Ejemplos extraídos de los textos
Prerrealismo					
Realismo					
Superación del Realismo					

b) Se les informa de que dicha tarea supondrá un 30% de la nota final de la unidad y que será la misma para todos los miembros del grupo, a no ser que alguno de ellos esté ausente o exista una clara disparidad en lo que a implicación y a participación en el trabajo se refiere.

c) Se les invita a comenzar a jugar y a trabajar respectivamente.

d) Se informa de forma separada a la única alumna que ha leído previa y completamente la obra de Verne, Alicia, de que, mientras sus compañeros realizan el trabajo presentado, ella trabajará de forma individual haciendo de “cronista del videojuego y de la novela”. Su misión será anotar las diferencias que encuentre entre la novela y el videojuego, explicando por qué cree que se han introducido dichos cambios, que pueden afectar a aspectos tales como: narrador, ruta, recursos, personajes, ambientación, estética, tipo de narración... Durante las dos primeras sesiones no desempeñará un rol activo en el desarrollo de la acción del videojuego. Se le comunica que su trabajo contará también un 30% de su nota final de la unidad.

- *Desarrollo de la primera tarea*

140'a) Se resuelven las dudas que puedan surgir, se marcan los tiempos ligados con el videojuego y se supervisa que, en general, los grupos trabajen de acuerdo con sus objetivos.

b) Cuando aparezcan dudas ligadas a algún autor no canonizado, se pararán un momento las dinámicas para explicar la oposición que existe entre el canon y la literatura escrita por mujeres y por escritores de países colonizados.

- *Entrega de la primera tarea*

5' a) Al final de la tercera sesión, los alumnos deberán haber finalizado sus respectivos trabajos, que quedarán accesibles en línea para el profesor, quien procederá a corregirlos y evaluarlos.

Sesión 5 y 6: Desarrollo

- *Introducción a la segunda tarea: Realización de una presentación oral o escribir un relato realista*

15' a) Se informa a los alumnos de que durante las siguientes dos sesiones van a trabajar en grupos nuevamente, pero siguiendo agrupaciones distintas (6 grupos de 4-5 integrantes

esta vez). Sus objetivos serán: bien realizar una presentación sobre alguna de las temáticas propias de la narrativa de la segunda mitad del siglo XIX durante la séptima sesión o recabar información sobre las mismas para escribir un relato. Cualquiera de las dos opciones supondrá un 40% de la nota de la unidad, que será evaluado individualmente.

b) Para ello, se les pide que se organicen con sus grupos de trabajo, con dos ordenadores por grupo. Al final de las sesiones el grupo deberá haber respondido en extenso a una serie de cuestiones sobre algunos de los textos trabajados en la tarea anterior, enfocadas a profundizar en temáticas transversales que aparecen en textos de distintas tradiciones nacionales (colonialismo, rol de la mujer en la sociedad, desigualdad social, cientifismo y existencialismo) y en las que cada grupo se centrará. Además, habrá un grupo que se encargará de profundizar en el tema de la adaptación de la novela de Verne al videojuego. Cada grupo se encontrará esas preguntas planteadas en un documento en línea que el grupo tendrá a su disposición desde ese momento.

c) Se les dirá que cada integrante del grupo aportará a su nuevo equipo los textos propios de la narrativa nacional que habían trabajado en la tarea previa, haciendo evidente la mezcla de tradiciones nacionales y de orígenes que se produce en la Literatura Universal. Así, aportarán las piezas necesarias para, más adelante, formar el producto final: la presentación.

d) Se les comunicará que, para el final de las dos sesiones, deberán haber respondido a las preguntas, que sus respuestas contarán un 20% de la nota final de la unidad. Dicha nota será la misma para todos los miembros del grupo, a no ser que alguno de ellos esté ausente o exista una clara disparidad en lo que a implicación y a participación en el trabajo se refiere.

e) Se explica cómo van a participar en las próximas dos sesiones del videojuego: cada uno de los 6 grupos en que se ha dividido la clase decidirá qué dos miembros tomará el control de los viajeros del videojuego alrededor de 15 minutos (el tiempo se cronometrará). De forma que alguno de los integrantes de todos los grupos haya tenido la oportunidad de volver a jugar entre la quinta y la sexta sesión.

- *Desarrollo de la primera parte de la tarea:*

95' a) Se resuelven las dudas que puedan surgir, se marcan los tiempos ligados con el videojuego y se supervisa que, en general, los grupos trabajen de acuerdo con sus objetivos.

- *Entrega de la primera parte de la tarea:*

5' a) Al final de la sexta sesión, los alumnos deberán haber finalizado sus respectivos trabajos, que quedarán accesibles en línea para el profesor, quien procederá a corregirlos y evaluarlos. En el caso de que lo soliciten, se ampliará el plazo de finalización hasta medianoche.

Sesión 7: Síntesis

- *Presentación del proyecto:*

55' a) Cada grupo dispondrá de un máximo de 10 minutos que no podrán rebasar para realizar sus presentaciones.

b) Los alumnos que decidan escribir un relato sobre la temática trabajada, deberán haberlo entregado en formato digital, por correo electrónico, antes de la hora de comienzo de la clase. De esta forma, el profesor podrá pasarlos a un archivo conjunto y enviárselos una vez corregidos a toda la clase para que todos tengan la posibilidad de leer las creaciones de sus compañeros.

c) Si alguno de los alumnos no lleva a cabo ninguna de las dos posibles tareas finales, ese 40% que suponen dichas tareas será evaluado como un 0.

7.1.7. Criterios de evaluación:

Como se ha mencionado, la evaluación global de la unidad didáctica se obtendrá como resultado de la evaluación de cada una de las tareas que tendrán que desarrollar los alumnos, teniendo en cuenta que su peso específico en la evaluación final de cada tarea será el siguiente: *Trivial Industrial* (10%), Clasificación de textos en función de las etapas de evolución de la novela (30%), Respuesta a las preguntas planteadas sobre los textos (20%) y Presentación oral/Relato realista (40%).

A continuación se muestran los criterios de evaluación seguidos para cada tarea:

1. **Tarea 1:** Test de 20 preguntas cerradas cada una con valor de 0'5 puntos.

2. **Tarea 2:** Evaluación con rúbrica acordada con los alumnos:

Elementos evaluables	Nivel excelente	Nivel bueno	Nivel medio	Nivel insuficiente
Delimitación temporal (10%)	Delimita adecuadamente los períodos de evolución de la narrativa en el país estudiado.	Delimita adecuadamente dos de los tres períodos de evolución de la narrativa en el país estudiado.	Delimita adecuadamente uno de los tres períodos de evolución de la narrativa en el país estudiado.	No existe ninguna delimitación de los períodos de evolución de la narrativa en el país estudiado o es incorrecta para las tres etapas.
Relación de obras y etapas de evolución de la narrativa (20%)	Clasifica coherentemente todos los fragmentos analizados en relación con las etapas de evolución de la narrativa.	Clasifica coherentemente los fragmentos analizados en relación con las etapas de evolución de la narrativa, pero comete uno o dos errores	Clasifica coherentemente uno o dos fragmentos analizados en relación con las etapas de evolución de la narrativa.	Clasifica incoherentemente los fragmentos analizados o no los clasifica.
Criterios de clasificación (40%)	Razona detalladamente los criterios seguidos a la hora de clasificar cada obra en una etapa concreta.	Razona detalladamente los criterios seguidos a la hora de clasificar casi todas las obras en una etapa concreta.	Razona de forma sucinta los criterios seguidos a la hora de clasificar las obras en una etapa concreta.	No explicita los criterios seguidos a la hora de clasificar las obras
Ejemplos textuales (30%)	Los ejemplos extraídos de los textos ilustran adecuadamente los criterios de clasificación seguidos en cada obra.	Los ejemplos extraídos de los textos ilustran adecuadamente los criterios de clasificación seguidos en casi todas las obras.	Los ejemplos extraídos de los textos ilustran adecuadamente los criterios de clasificación seguidos en una o dos obras.	Los ejemplos extraídos de los textos no ilustran adecuadamente los criterios de clasificación seguidos en ninguna obra.

Ortografía: Cada error a nivel de grafía supondrá una reducción de 0'2 puntos de la calificación final; mientras que cada error de puntuación o de acentuación descontará 0'1 puntos de la misma. Los errores ortográficos podrán llegar a descontar hasta un 10% sobre el total de la nota.

3. **Tarea 3:** Evaluación conjunta de las respuestas ofrecidas. Se pondera el valor específico de cada bloque subtemático en función del número de alumnos que conforman cada grupo (2 puntos por bloque en los grupos de 5 alumnos y 2,5 puntos por bloque en los de 4 alumnos). Teniendo cuenta esos valores, se estima el valor específico de las preguntas de cada bloque subtemático y se corrigen.

4. **Tarea final:** Compuesta por dos opciones, cada una con sus propios criterios:

➤ **Opción A:** *Presentación oral de la temática trabajada en uno de los apartados del bloque grupal*

Duración: 2 minutos aproximadamente.

Cuestiones que deben ser tratadas: 1) mención de la temática a tratar; 2) mención de los nombres y el origen geográfico de los autores y las obras que van a ser comentadas; y 3) explicación del tema tratado en esos fragmentos, evidenciando los elementos comunes y/o divergentes que puedan existir entre dichos textos.

Nota: Al final de la presentación, el profesor podrá realizar preguntas para aclarar alguna de las cuestiones planteadas durante la exposición. La respuesta ofrecida por el/la alumno/a también será evaluada.

Criterios de evaluación:

- 1) Dominio del tema (50%): Seguridad y dominio de los conceptos clave; capacidad de síntesis; y capacidad para responder a las preguntas planteadas.
- 2) Orden (20%): Introducción del tema y desarrollo del mismo.
- 3) Oratoria (20%): Tono de voz; claridad, fluidez y buen uso de las palabras; así como manejo adecuado de la expresión no verbal.
- 4) Tiempo (10%): Uso preciso del tiempo disponible.

➤ **Opción B:** *Escritura de un relato de estilo realista en el que se refleje la temática trabajada en uno de los apartados del bloque grupal*

Extensión: 400 palabras como mínimo.

Elementos que deben estar presentes: 1) presencia explícita o implícita de la temática trabajada; 2) narrador omnisciente; 3) orden cronológico de los acontecimientos; 4) presencia de descripciones pormenorizadas y precisas; y presencia de personajes, relacionados con la clase (alta o baja) a la que pertenezcan.

Criterios de evaluación:

- 1) Dominio del tema (50%): Relación coherente, significativa y adecuada del tema trabajado con los elementos de la narrativa realista antes mencionados.
- 2) Originalidad (15%): Uso creativo de los elementos mencionados.
- 3) Estilo personal (15%): Tono propio, riqueza léxica y lectura fluida.
- 4) Ortografía (10%): Cada fallo en las grafías supondrá una reducción de 0'2 puntos de la nota y en las tildes, 0'1 puntos.
- 5) Cohesión textual (10%): Uso adecuado de elementos de cohesión discursiva.

7.1.8. Criterios de autoevaluación del proceso didáctico:

Como se ha indicado en la parte dedicada a la metodología seguida en este estudio (ver Epígrafe 2), el proceso didáctico pretende ser evaluado desde diversas perspectivas. Una de ellas, la interpersonal, requiere de la contraposición de las visiones de los representantes de los tres roles que se han concitado a lo largo de dicho proceso -el profesor en prácticas, el profesor titular y el alumnado-, por lo que se ha hecho necesario emplear métodos de recogida de datos para registrarlas:

- Profesor titular: entrevista con preguntas abiertas relativas a los distintos aspectos didácticos de los que se compone la unidad.
- Profesor de prácticas: anotaciones en el diario de clase de la observación de campo -previa a la intervención- y de la observación participante -durante la misma-, así como cuestionarios de autoevaluación de la calidad del proceso didáctico, siguiendo la propuesta de Aguirre Vicuña, y otros, (2013, págs. 71-72).
- Alumnado: cuestionario que incluye tres valoraciones abiertas y de una valoración cuantitativa, según el siguiente formato.

Evalúa la unidad que acabamos de terminar

- 1.- ¿Qué es lo más interesante que has aprendido en esta unidad?
- 2.- ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta unidad?
- 3.- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de esta unidad?
- 4.- Teniendo en cuenta todo lo trabajado, ¿qué nota (0-10) le pondrías a esta unidad?

7.2. Recursos didácticos entregados a los alumnos

Preguntas guía para los textos (sesiones 5 y 6)

7.2.1. Narrativa Anticolonial

- Listado de textos:

- 1.-Capítulo 12, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne – N. francesa
- 2.-Capítulo 14, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne – N. francesa
- 3.- *El corazón de las tinieblas* (1899), Joseph Conrad – Narrativa inglesa
- 4.-*El monasterio de la felicidad* (1882), Bakim Chandra Chattopadhyay – Narrativa india
- 5.-*Noli me tangere* (1887), José Rizal – Narrativa filipina
- 6.-*Aves sin nido* (1889), Clorinda Matto de Turner – Narrativa peruana
- 7.- *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1884), Mark Twain – Narrativa estadounidense
- 8.-*Jane Eyre* (1847), Charlotte Brontë (Práctica: pág 91) – Narrativa inglesa

Preguntas

Justificación occidental de la colonización

1.- Comparad los dos fragmentos de *La vuelta al mundo en ochenta días*. ¿Cuál es la opinión de Julio Verne sobre el colonialismo británico en la India? ¿En qué sentido es positiva y en qué sentido es negativa la colonización para la India según el autor? ¿Por qué creéis que tiene esa doble perspectiva? ¿Su opinión la expresa directamente, a través del narrador y/o de los personajes?

2.- Leed el fragmento de *El corazón de las tinieblas* (1899), en el que Joseph Conrad critica la colonización que llevó a cabo el rey Leopoldo II de Bélgica en el Congo. En ese fragmento, Conrad opone los conceptos de colonizador y de conquistador, diciendo: “[Los belgas] No eran colonizadores. Eran conquistadores”. ¿Qué diferenciaría a un colonizador de un conquistador, de acuerdo con la opinión del autor? ¿En qué se parece su idea de colonización a la de Julio Verne? ¿De qué tipo de colonización crees que está a favor Joseph Conrad? ¿Cómo habéis llegado a esa conclusión?

Denuncia de la colonización desde las colonias

3.- Comparad el fragmento de *El monasterio de la felicidad* (1882) con los textos anteriores. ¿Se parece esta descripción de la India colonizada a la mostrada por Julio Verne? ¿Por qué creéis que se dan estas diferencias? Desde el punto de vista de Chattopadhyay, ¿los británicos se parecerían más a los conquistadores o a los colonizadores de Conrad?

4.- Comparad el fragmento de *Noli me tangere* (1887) con el primer fragmento de Julio Verne. ¿Qué libros eran los únicos traducidos al tagalo, la lengua materna de Filipinas? ¿Por qué se traducían esos textos y no otros? De acuerdo con la perspectiva de José Rizal, ¿creéis que el Imperio Español intentaba educar de la misma forma a los niños filipinos y a los españoles? ¿Por qué?

Independencia o reforma del modelo colonial

5.- Comparad el fragmento de *El monasterio de la felicidad* y el de *Noli me tangere*. Tanto Chattopadhyay como Rizal se consideran como grandes representantes de los movimientos nacionalistas e independentistas de la India y de Filipinas, respectivamente. Sin embargo, sus trayectorias personales y literarias fueron diferentes. Chattopadhyay estudió en la universidad de Calcuta, mientras que José Rizal estudió en Manila y en Madrid. *El monasterio de la felicidad* fue originalmente escrito en bengalí, mientras que *Noli me tangere* estaba escrito en español. ¿A quién pensáis que se estaba dirigiendo cada uno de ellos con su novela? ¿Qué suponéis que quería conseguir cada uno de ellos al escribirla? ¿Creéis que los dos autores compartían la misma visión sobre sus colonizadores?

Consecuencias de la colonización

6.- Comparad los fragmentos de *Aves sin nido* (1889) y de *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885). Tanto Estados Unidos como Perú habían sido colonias que habían logrado independizarse de sus metrópolis entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. ¿Qué problemas raciales existen en esos países después de haberse independizado? ¿En qué sentido tienen que ver esos problemas con el pasado colonial de estos países? ¿Ha mejorado la calidad de vida de las personas que más sufrieron la colonización con la independencia de sus países? ¿Por qué?

Esclavitud

7.- Leed el fragmento de *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885). ¿Qué hecho provoca que Huck se identifique con Jim? ¿Con quién se había sentido más identificado hasta ese momento? ¿Por qué creéis que se produce ese cambio?

8.- Comparad el fragmento de *Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885) y de *Jane Eyre* (1847). ¿Qué tienen en común las esclavas turcas y Jane? ¿Qué pretende conseguir Charlotte Brontë con esa comparación? ¿Comparten Brontë y Twain la misma opinión sobre el esclavismo? ¿Por qué lo pensáis?

7.2.2. Narrativa sobre la situación de la mujer en la alta sociedad

- Listado de textos:

- 1.- Segunda parte, *Madame Bovary* (1857), Gustave Flaubert – Narrativa francesa
- 2.- Primera parte, Capítulo VI, *Madame Bovary* (1857), Gustave Flaubert – Narrativa francesa
- 3.- *Eugénie Grandet* (1833), Honoré de Balzac – Narrativa francesa
- 4.- *Cumbres borrascosas* (1847), Emily Brontë – Narrativa inglesa
- 5.- Capítulo 13, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne – N. francesa
- 6.- Capítulo 14, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne – N. francesa
- 7.- *Ana Karenina* (1877), Lev Tolstói – Narrativa rusa
- 8.- *La casa de la alegría* (1905), Edith Wharton – Narrativa estadounidense

Preguntas

La formación de la mujer

1.- Leed el fragmento de la segunda parte de *Madame Bovary* (1857). ¿Qué implica educarse “como una señorita” en la mente de Charles Bovary? ¿Qué conocimientos se entendía que debía poseer una señorita del siglo XIX? ¿Y un hombre? ¿Dónde tendrían que llevar a la práctica dichos conocimientos las mujeres y los hombres, respectivamente?

2.- Leed el fragmento de la primera parte de *Madame Bovary* (1857). Emma Bovary interpreta el mundo desde el punto de vista las novelas de amor, ¿por qué pensáis que se produce este hecho? ¿Qué suponéis que le ocurrirá cuando quiera llevar a su vida las historias que suceden en este tipo de novelas? ¿Creéis que éste será un rasgo realista o romántico de la obra? ¿Por qué? ¿Se te ocurre algún personaje literario que también tuviera problemas para comprender su realidad por haber leído demasiado?

El dinero frente al amor

3.- Comparad los fragmentos de *Eugénie Grandet* (1833) y *Cumbres borrascosas* (1847). ¿Cuál es el elemento que dificulta la unión entre los personajes? ¿En qué situación quedaría en aquella época una mujer que no lograra casarse y que no recibiera una herencia importante por parte de sus padres? ¿Por qué? De acuerdo con la protagonista de *Cumbres borrascosas*, ¿dónde se produce la igualdad entre las personas? ¿Cuáles de estos personajes presentan rasgos románticos y cuáles rasgos realistas? ¿A qué creéis que se deben estas diferencias?

La pertenencia de la mujer al hombre

4.- Comparad el fragmento de la segunda parte de *Madame Bovary* (1857) y los fragmentos de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873). ¿Quién decide con quién deben casarse Berthe Bovary -en Francia- y Aouda -en la India-? ¿En función de qué factores se eligen a sus maridos? ¿Existen diferencias en este sentido entre las mujeres de los países occidentales y de las colonias del siglo XIX? ¿Por qué suponéis que es así? Imaginad que sois Aouda, que os despertáis en un tren, que os rodean hombres que no conocéis, que os han cambiado la ropa y que no sabéis hacia dónde os llevan, ¿habrías reaccionado como ella? ¿Por qué? ¿Creéis que el grupo de hombres habría hecho lo mismo con Aouda si se hubiera tratado de un hombre? ¿Por qué?

La mujer desde la perspectiva del hombre

5.- Comparad el fragmento de la segunda parte de *Madame Bovary* (1857) y los fragmentos de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873). ¿Qué tienen en común Aouda y la señorita en la que Charles Bovary quiere que se convierta su hija Berthe? ¿Se trata de un rasgo que se supone que las mujeres de la India suelen presentar? ¿Por qué lo deducís? ¿Cuáles de los rasgos positivos que presenta Aouda se relacionan con Oriente y cuáles con Occidente? ¿A qué creéis que se debe esta distinción? ¿Pensáis que si Aouda no hubiera presentado rasgos europeos habría sido rescatada por los

protagonistas? ¿Por qué? A raíz de lo planteado hasta el momento, ¿qué rol representa Aouda en la novela de Julio Verne? ¿Aouda y Berthe son descritas desde una perspectiva masculina o femenina? ¿Por qué lo sabéis? ¿Qué rasgos de estos personajes creéis que habrían sido destacados si hubieran sido descritas por mujeres?

Sumisión a las normas o destrucción

6.- Comparad los dos fragmentos de *Ana Karenina* (1877) y *La casa de la alegría* (1905). Tanto Ana Karenina como Lily Bart son personajes femeninos que se niegan a seguir las normas de las cerradas altas sociedades en las que viven: la petersburguesa y la neoyorkina, respectivamente. Por un lado, Ana tiene una relación adúltera con el conde Vronski, del que se enamora y queda embarazada; mientras que Lily se dedica a coquetear con distintos hombres con el fin de obtener de ellos el dinero que le permita seguir llevando una vida despreocupada, al tiempo que espera encontrar un hombre joven y rico del que enamorarse. ¿Qué es lo que teme Ana por parte de Karenin, su marido, y por parte de Vronski? ¿Creéis que un hombre tendría las mismas preocupaciones si se encontrara en circunstancias parecidas? ¿Por qué? ¿Pensáis que el comportamiento de Lily hacia los hombres justifica las acciones de Gus Trenor? ¿Por qué? ¿Cuál suponéis que será la posición que adoptarán los círculos de la alta sociedad de San Petersburgo y de Nueva York hacia Ana y Lily? ¿Cómo reaccionarían estos círculos si esas mismas acciones las hubieran protagonizado hombres? ¿Cuál creéis que será el final que compartirán Ana y Lily? ¿Qué pensáis que intentan presentar Lev Tolstói y Edith Wharton con estos finales para sus protagonistas?

7.2.3. Narrativa existencialista

- Listado de textos:

- 1.-Capítulo 4, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne (Fragmento) – Narrativa francesa
- 2.-Capítulo 33, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne (Fragmento) – Narrativa francesa
- 3.- *Almas muertas* (1842), Nikolái Gógol (Práctica: pág. 87) – Narrativa rusa
- 4.- *Rojo y negro* (1830), Stendhal – Narrativa francesa
- 5.- *Así habló Zaratustra* (1885), Friedrich Nietzsche – Narrativa alemana
- 6.- *Crimen y castigo* (1866), Fiódor Dostoievski – Narrativa rusa
- 7.- *Moby Dick* (1851), Herman Melville – Narrativa estadounidense
- 8.- *Memorias del subsuelo* (1864), Fiódor Dostoievski – Narrativa rusa
- 9.- *La sonata de Kreutzer* (1889), Lev Tolstói – Narrativa rusa

Preguntas

La superioridad a través del dinero

1.- Comparad los dos fragmentos de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873) con el fragmento de *Almas muertas* (1842). ¿Cuál es la preocupación principal que domina a Jlobuev en *Almas muertas*? ¿A qué clase social suponéis que pertenece? ¿Qué

diferencias encontráis entre este personaje y Phileas Fogg? ¿Qué factor era el más importante a la hora de establecer una jerarquización entre individuos antes de la Revolución Industrial? ¿Y después de la Revolución Industrial? ¿Qué elemento es el que permite a Phileas Fogg ayudar a los demás, superar todas sus dificultades y alcanzar sus objetivos? ¿Es el mismo que marca su superioridad sobre el resto de personajes de *La vuelta al mundo en ochenta días*? ¿Qué os hace pensar este hecho sobre el tipo de sociedad descrita por Julio Verne? ¿Creéis que el autor está en contra o a favor de la misma?

La superioridad por medio de las acciones

2.- Comparad los fragmentos del capítulo 33 de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), *Rojo y negro* (1830), *Así habló Zaratustra* (1885) y *Crimen y castigo* (1866). ¿En qué se parecen el Napoleón que describen Sorel y Raskólnikov y el superhombre del que habla Zaratustra? ¿En qué se diferencian dichos personajes de Phileas Fogg? Según Nietzsche, ¿qué deben hacer los hombres para convertirse en superhombres? ¿En qué sentido creéis que se relacionan las acciones de Raskólnikov con las palabras de Zaratustra? ¿Qué suponéis que quiere decir Dostoievski al hacer que Raskólnikov se pregunte constantemente si Napoleón habría hecho lo mismo que él en su situación? ¿Representaría en vuestra opinión Raskólnikov a ese superhombre que sería capaz de “domeñar el miedo” y de “mirar al abismo con orgullo”? ¿Por qué lo pensáis? ¿Creéis que Dostoievski comparte las ideas de Nietzsche? ¿Por qué?

El objetivo vital y la locura

3.- Comparad los fragmentos de *Crimen y castigo* (1866) y de *Moby Dick* (1851). Tanto Raskólnikov como el capitán Ahab se proponen como primer motor de sus vidas el darle muerte a otro ser: la anciana usurera y la ballena blanca. ¿Qué pretende obtener cada uno con dicha muerte? ¿Cómo se representa a dichos personajes? ¿Por qué suponéis que estos personajes aparecen representados así en las novelas de Dostoievski y Melville?

Oposición al nihilismo

4.- Comparad los fragmentos de *Crimen y castigo* (1866), *Memorias del subsuelo* (1864) y *La sonata de Kreutzer* (1889). ¿Qué representa el sufrimiento para los protagonistas de los tres relatos? ¿Por qué creéis que se le da una importancia tan importante a este hecho? ¿A qué distancia se encuentran estas concepciones de los ideales del Romanticismo? ¿Por qué suponéis que se da este hecho? ¿Cuál es la solución al sufrimiento que proponen Dostoievski y Tolstói? La solución que ofrecen tiene carácter individual, ¿existen en la segunda mitad del siglo XIX ideas que defiendan soluciones colectivas para los problemas de los seres humanos? ¿Cuáles? ¿Por qué creéis que estos autores proponen exclusivamente soluciones que salen de dentro de las personas y que no pueden ser compartidas de forma colectiva?

7.2.4. Narrativa cientifista

- Listado de textos:

- 1.- *La caída de la casa Usher* (1839), Edgar Allan Poe – Narrativa estadounidense
- 2.- *Los crímenes de la calle Morgue* (1841), Edgar Allan Poe (Teoría: pág. 144) – Narrativa estadounidense
- 3.- *El idiota* (1868), Fiódor Dostoievski – Narrativa rusa
- 4.- *Naná* (1880), Émile Zola – Narrativa francesa
- 5.- *Estudio en escarlata* (1887), Arthur Conan Doyle – Narrativa inglesa
- 6.- *Las adivinaciones de Kala Persad* (1895), Headon Hill – Narrativa inglesa
- 7.- Capítulo 11, págs. 105-106, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne (Fragmento) – Narrativa francesa
- 8.- Capítulo 11, págs. 109-110, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne (Fragmento) – Narrativa francesa

Preguntas

De la sinrazón romántica a la razón realista

1.- Comparad el fragmento de *La caída de la casa Usher* (1839) y el de *Los crímenes de la calle Morgue* (1841). Ambos textos pertenecen al mismo autor y fueron escritos muy próximos en el tiempo. ¿Qué explicación ofrece el narrador para justificar el desaliento que se produce en quien mira la casa Usher? ¿Presenta este narrador la misma actitud que Dupin ante el crimen ocurrido en la calle Morgue? ¿A qué crees que se debe esta diferencia de posturas en el mismo autor? ¿Creéis que los géneros a los que pertenecen estos cuentos (terror, en el caso de *La caída de la casa Usher*, y policiaco-terror, en el de *Los crímenes de la calle Morgue*) influyen en las decisiones que toma Poe a la hora de escribir sus textos? ¿En qué sentido?

Del realismo objetivo al determinismo naturalista

2.- Leed el fragmento de *El idiota* (1868). ¿A quiénes está describiendo el narrador de *El idiota*? ¿La descripción de los personajes es fundamentalmente física o personal? ¿Ante qué tipo de narrador nos encontramos? ¿Se trata de un narrador típico del período realista? ¿Por qué? ¿Utiliza distintos párrafos para referirse a cada personaje? ¿Qué elemento utiliza para pasar de uno a otro? ¿Por qué creéis que lo hace así?

3.- Comparad la presentación de los personajes de *El idiota* (1868) con la que se hace en el primer fragmento de *Naná* (1880). ¿En qué caso es más fácil deducir lo que le va a ocurrir al personaje o a los personajes presentados? ¿Por qué lo pensáis? ¿Qué tipo de argumentos está utilizando Zola para justificar su postura? Ahora compara la presentación de Naná en el primer fragmento con su muerte en el último, ¿coincide el final de la protagonista con la presentación que se hacía de ella? ¿En qué ideas científicas se basa Zola para caracterizar de esta forma a sus personajes? ¿Qué forma de describir creéis que se acerca mejor a la forma en la que viven las personas en la vida real: la realista de Dostoievski o la naturalista de Zola? ¿Por qué?

La razón occidental y la intuición oriental

4.- Comparad los fragmentos de *Los crímenes de la calle Morgue* (1841) y de *Estudio en escarlata* (1887). ¿A qué género literario pertenecen los dos fragmentos? ¿Qué capacidades comparten los protagonistas y suponen que Augusto Dupin y Sherlock Holmes sean buenos detectives? ¿Qué tipo de conocimientos pensáis que serán más importantes a la hora de resolver los casos que les aparezcan? ¿Tienen que ver estas capacidades y estos conocimientos con las tendencias científicas de la segunda mitad del siglo XIX? ¿En qué sentido?

5.- Comparad ahora los fragmentos del ejercicio anterior con el de *Las adivinaciones de Kala Persad* (1895). ¿Comparte Mark Poignand las mismas capacidades que Dupin y Holmes? ¿Qué le falta? ¿Quién tiene esas capacidades? ¿Por qué forman Mark Poignand y Kala Persad una buena pareja? ¿Qué razones creéis que existen para que Poignand, un ciudadano inglés, y Kala Persad, un hindú, presenten concretamente esas características? ¿Por qué pensáis que Persad debe permanecer en un cuarto interior mientras Poignand habla con los clientes? ¿Qué os hace pensar el tipo de relación que mantienen entre Poignand y Persad?

Primacía de la ciencia y la tecnología sobre la cultura y la naturaleza

6.- Comparad el primer fragmento de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873) con vuestras respuestas del ejercicio 4. ¿Cómo se caracteriza a Phileas Fogg en ese fragmento? ¿Qué tipo de conocimientos resultan irrelevantes para este personaje? ¿Se relacionan estos conocimientos con los de Dupin y Holmes? ¿Por qué pensáis que es así? ¿Creéis que sus intereses tienen que ver con el contexto histórico en el que vive y con la clase social a la que pertenece? ¿En qué sentido?

7.- Comparad los dos fragmentos de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873). ¿Cómo se describe la locomotora con respecto a las tierras por las que pasa? ¿Qué idea transmite esa oposición? ¿Desde los ojos de qué personaje se contempla la escena? ¿A favor de qué se decanta este personaje? ¿Creéis que el autor comparte su perspectiva? ¿Por qué?

7.2.5. Narrativa de denuncia social

- Listado de textos:

- 1.-Capítulo 33, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne – N. francesa
- 2.- *Germinal* (1885), Émile Zola – Narrativa francesa
- 3.- *Las aventuras de Oliver Twist* (1838), Charles Dickens– Narrativa inglesa
- 4.- *El capote* (1842), Nikolái Gógol – Narrativa rusa
- 5.- *Las aventuras de Oliver Twist* (1838), Charles Dickens – Narrativa inglesa
- 6.- *El vientre de Nápoles* (1884), Matilde Serao – Narrativa italiana
- 7.-Capítulo 4, *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873), Julio Verne – N. francesa
- 8.- *Middlemarch: Un estudio de la vida en provincias* (1874), Mary Anne Evans – Narrativa inglesa

Preguntas

La explotación de los trabajadores

1.- Comparad el fragmento del capítulo 33 de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873) y el de *Germinal* (1885). ¿Qué es lo que mueve a cambiar de capitán a la tripulación del *Henrietta* y a los mineros a seguir trabajando? ¿Quiénes sacan provecho de su sumisión? ¿De qué forma? ¿Qué dos clases sociales aparecen contrapuestas en estos textos? ¿Está relacionada esta oposición con el contexto histórico de la segunda mitad del siglo XIX? ¿En qué sentido? ¿Habían aparecido teorías que criticaran esa oposición de clases sociales en la segunda mitad del siglo XIX? ¿Creéis que alguno de los dos autores defiende esas teorías? ¿Por qué lo deducís?

Las condiciones de vida míseras

2.- Comparad el fragmento *Las aventuras de Oliver Twist* (1838) de la página 89 y el de *El capote* (1842). ¿Cómo son las condiciones en las que viven cada uno de los protagonistas? ¿En qué elementos del texto os basáis para afirmarlo? ¿Por qué se burlan los colegas de Oliver Twist y de Akaki Bashmachkin de ellos? ¿Con quién pensáis que se identifican más los autores? ¿Por qué? ¿Qué clase social están describiendo principalmente Dickens y Gógol? ¿Por qué pensáis que es así? ¿Pensáis que los autores están simplemente retratando los problemas que los rodean o también están ofreciendo soluciones para éstos? ¿Por qué lo suponéis?

Las esperanzas de mejora social

3.- Comparad el fragmento de *Las aventuras de Oliver Twist* (1838) de la página 86 y el de *El vientre de Nápoles* (1884). ¿Cómo intentan mejorar su situación los niños del Hospicio? ¿Qué es lo que piden? ¿Cómo reaccionan los miembros de la Junta ante esta petición? ¿En quién confían las mujeres napolitanas sus posibilidades de que su situación mejore? ¿Qué significa que “la lotería es el aguardiente de Nápoles”? ¿Molestan a alguien las napolitanas con estos deseos? ¿A quién benefician? ¿Qué actitudes ante la mejora social se plantean más peligrosas para los poderosos: la de los niños del Hospicio o la de las mujeres de Nápoles? ¿Por qué? ¿Por qué pensáis que Matilde Serao habla fundamentalmente de las mujeres en su texto? ¿Qué pretende conseguir con su descripción?

La reforma desde el poder

4.- Comparad el fragmento del capítulo 4 de *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873) y el de *Middlemarch: un estudio de la vida de provincias* (1874). ¿A qué clases sociales pertenecen Phileas Fogg, Casaubon y Dorothea Brooke? ¿Con qué problema se encuentran cada uno en su texto? ¿Cómo reaccionan ante él? ¿Cuál de las dos acciones -la que realiza Phileas Fogg y la que propone Casaubon- podría mejorar a largo plazo la situación de las clases más bajas? ¿Cómo reaccionan Passepartout y el padre de Dorothea ante estas acciones? ¿Por qué pensáis que es así? ¿Qué tienen en común Dorothea y los trabajadores del campo del señor Casaubon? ¿Qué personaje de la obra aparece al mismo tiempo como poderoso hacia unas personas e insignificante hacia

otras? ¿Por qué? Mary Anne Evans, se hizo famosa en su país tras la publicación de esta novela, bajo el pseudónimo de George Eliot, ¿por qué pensáis que tuvo que recurrir a usar ese pseudónimo? ¿De qué modo pudo afectar este hecho a la hora de escribir su novela?

7.2.6. La adaptación de la novela al videojuego

Comparad lo ocurrido en los capítulos 12, 13 y 14 de la novela *La vuelta al mundo en ochenta días* (1873) con los sucesos que tienen lugar en el viaje de Allahabad a Calcuta en el videojuego *80 days* (2014) y responded a las preguntas que encontraréis más abajo:

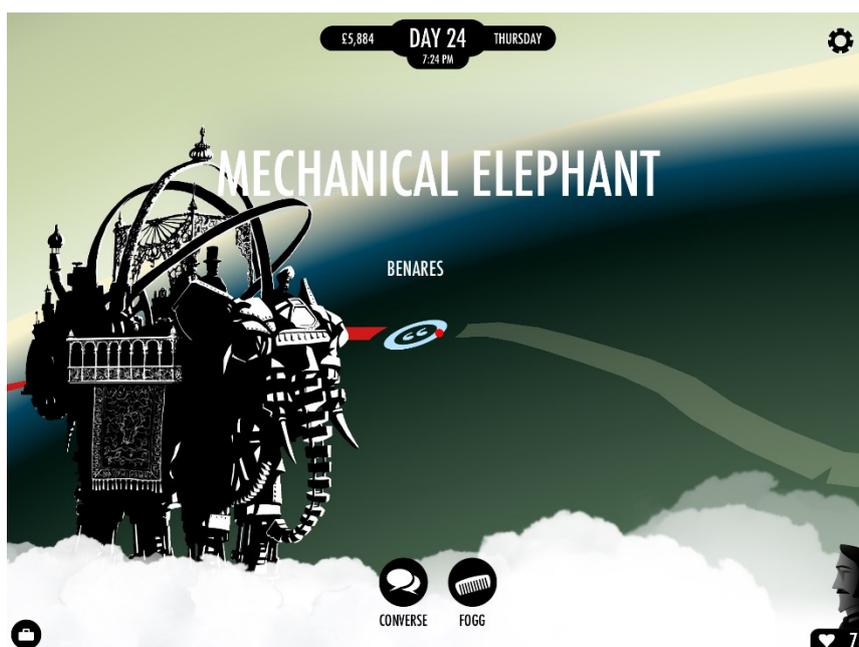
Preguntas

Del narrador omnisciente al narrador protagonista

1.- ¿En qué persona está escrita la novela de Julio Verne? ¿Se nos cuenta la historia desde el punto de vista de uno, varios o ningún personaje? ¿Y el guion de Meg Jayanth? ¿Por qué creéis que la autora ha introducido estas diferencias? Pasado el período realista, la mayor parte de los escritores del siglo XX dejaron de utilizar los narradores omniscientes en sus novelas, ¿por qué pensáis que fue así? ¿De qué forma ha podido afectar ese hecho a la adaptación del videojuego? Las palabras del narrador verniano forman una novela, pero, ¿qué tipo de texto escribe el narrador del videojuego? ¿Por qué se produce este cambio?

De la narración estática a la interactiva

2.- Observa los distintos elementos que aparecen en esta imagen y responde a las preguntas:



La novela de Julio Verne narra las aventuras que viven sus protagonistas mediante el lenguaje verbal exclusivamente, ¿a qué otros elementos recurre el videojuego para contar esa historia? ¿Las palabras del diario de Passepartout son las mismas en cada partida? ¿Qué efecto produce ese hecho en el jugador? ¿Tiene Phileas Fogg alguna limitación económica durante su viaje en la novela? ¿Y en el videojuego? ¿Cómo se consigue financiar el viaje a lo largo del camino? ¿Resulta ese elemento verosímil para un viajero de la alta burguesía londinense? ¿Por qué pensáis que se ha introducido este elemento en la narración videolúdica?

Reescritura feminista

¿Qué diferencias aparecen en la caracterización de Aouda en la novela y en el videojuego? ¿Cómo expresa sus pensamientos en la novela y en el videojuego? ¿Qué rol social desempeña en la novela? ¿Y en el videojuego? ¿En qué momento deja de parecerse la Aouda del videojuego a la de la novela? ¿Qué diferencias presenta su relación con Phileas Fogg en la novela y en el videojuego? ¿Quién se muestra más fuerte en cada caso? ¿Por qué pensáis que se producen estos cambios tan importantes en la figura de Aouda?

Reescritura anticolonial

¿Por qué le pide Aouda a Passepartout que borre lo que ha escrito de ellos? ¿Se parecen las palabras que había escrito en su diario a las que aparecen en la novela de Julio Verne? ¿Qué puede significar ese hecho? ¿Por qué resultan ofensivas esas palabras para Aouda? ¿Cuál es el rol que desempeña el Imperio Británico para los hindúes, de acuerdo con la novela? ¿Qué visión se presenta de ese imperio en el videojuego? ¿Cómo cambia la caracterización el grupo de personas que rodea a Aouda en la novela y en el videojuego? ¿Desde qué perspectiva se percibe la colonización en la novela y en el videojuego? Teniendo en cuenta que la guionista del videojuego, Meg Jayanth, es una mujer hindú, ¿pensáis que con su descripción de Aouda y de sus seguidores está criticando la novela de Verne o que simplemente la está actualizando al pensamiento de nuestros días? ¿Por qué?

La estética *Steampunk*

Julio Verne es famoso por sus relatos ciencia-ficción, en los que imagina medios de transporte con los que el hombre llega a la Luna o a las profundidades del mar. Sus historias futuristas fueron utilizadas cien años después por los escritores de finales del siglo XX para introducir artefactos futuristas que funcionan a vapor en sus historias, dando lugar a la estética *Steampunk*. ¿Se puede considerar *La vuelta al mundo en ochenta días* como una narración futurista o de ciencia-ficción por su ambientación y su estética? ¿En qué os basáis para afirmarlo? ¿Aparecen medios de transporte en el videojuego que no hubieran sido inventados antes de 1873? ¿Por qué suponéis que se ha decidido modificar estéticamente el videojuego? Además de los criterios estéticos, ¿aporta algo la introducción de algunos medios de transporte, como los voladores, a la trama del videojuego?

7.3. Comparativa de las calificaciones previas y posteriores

Alumnos Iniciales	Grupos		Calificaciones							Comparativa
	Evolución del Realismo	Temática Transversal	Previas	Unidad didáctica					Progreso Individual	
			M. Aritm.	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	T. Final	Subtotal		Total
P.A.	Ana Karenina	Cientifista	7,0	10,0	7,2	7,2	8,3	7,9	8,4	1,4
G.J.A.	Enma Bovary	Anticolonial	8,3	10,0	8,8	8,3	9,3	9,0	9,5	1,2
V.A.	Enma Bovary	Existencial	7,7	10,0	8,8	6,8	8,2	8,3	8,8	1,1
E.B.A.	Passepartout	Adaptación	6,7	10,0	7,9	7,6	0,0	4,9	5,4	-1,3
R.A.E.	Ahab	Anticolonial	7,0	8,0	9,0	8,3	10,0	9,2	9,7	2,7
P.G.	Sherlock Holmes	Anticolonial	4,7	9,0	10,0	8,3	7,5	8,6	9,1	4,4
R.G.	Huckleberry Finn	Mujer	6,7	7,0	4,1	6,5	8,9	6,8	7,3	0,6
S.H.	Ana Karenina	Mujer	6,7	3,0	7,2	6,5	5,0	5,8	6,3	-0,4
M.J.	Ana Karenina	Anticolonial	6,3	7,0	7,2	8,3	8,7	8,0	8,5	2,2
C.L.	Sherlock Holmes	Existencial	7,0	3,0	10,0	8,9	0,0	5,1	5,6	-1,4
I.M.L.	Ahab	Existencial	6,7	0,0	9,0	6,8	0,0	4,1	4,6	-2,1
A.M.	Enma Bovary	Cientifista	5,7	10,0	8,8	7,2	6,5	7,7	8,2	2,5
I.M.	Huckleberry Finn	Desigualdad	5,7	4,0	4,1	0,0	0,0	1,6	2,1	-3,5
P.M.	Julien Sorel	Anticolonial	6,7	5,0	7,2	8,3	9,3	8,0	8,5	1,9
M.M.	Huckleberry Finn	Cientifista	8,0	0,0	4,1	7,2	8,4	6,0	6,5	-1,5
M.N.	Julien Sorel	Mujer	6,3	4,0	7,2	6,5	5,0	5,9	6,4	0,0
M.R.	Ahab	Mujer	6,3	8,0	9,0	6,5	8,7	8,3	8,8	2,4
I.R.	Oliver Twist	Adaptación	6,0	7,0	6,5	7,2	7,5	7,1	7,6	1,6
N.R.	Oliver Twist	Cientifista	6,3	10,0	6,5	7,6	0,0	4,5	5,0	-1,4
M.T.R.	Julien Sorel	Desigualdad	7,0	0,0	7,2	9,0	10,0	8,0	8,5	1,5
M.R.	Raskólnikov	Desigualdad	8,0	0,0	6,4	9,0	10,0	7,7	8,2	0,2
A.R.	Passepartout	Adaptación	8,5	10,0	7,9	7,6	9,6	8,7	9,2	0,7
L.S.	Sherlock Holmes	Desigualdad	7,3	10,0	10,0	9,0	9,5	9,6	10,0	2,7
A.S.	Raskólnikov	Adaptación	4,3	9,0	6,4	7,6	8,0	7,5	8,0	3,7
M.V.	Raskólnikov	Existencial	6,3	5,0	6,4	6,8	0,0	3,8	4,3	-2,1
L.V.	Oliver Twist	Mujer	8,0	10,0	6,5	6,5	8,9	7,8	8,3	0,3
			6,7						7,4	0,7

7.4. Cuestionarios de evaluación del proceso didáctico

7.4.1. Autoevaluación de la calidad de las actividades de aula

	1	2	3	4
• Agrupo a los alumnos/as de diferentes formas: de manera individual, por parejas, en grupos reducidos, en grupos grandes, etc.				X
• Actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo. <i>Doy a los alumnos/as la oportunidad de organizar las actividades.</i>				X
<i>Les propongo actividades que permiten la búsqueda de diferentes recursos.</i>				X
<i>Les presento actividades para que se ayuden mutuamente.</i>				X
• Los ejercicios que propongo fomentan la cooperación y la participación.				X
• Propongo actividades para facilitar el aprendizaje autónomo.				X
• Fomento la participación de los alumnos/as.				X
• Las actividades o acciones que programo son: <i>Diversas</i>				X
<i>Amplias</i>				X
<i>De largo recorrido</i>				X
<i>Que hacen pensar</i>				X
• En mis clases el alumno es el protagonista. <i>El alumno o la alumna tiene la oportunidad de expresar su propia opinión.</i>				X
<i>Le doy la oportunidad de contrastar con el resto lo que piensa.</i>				X
<i>Le doy opción a proponer cosas nuevas.</i>				X
• La clase está organizada en base a las necesidades.				X
• Utilizo diferentes tipos de materiales: nuevas tecnologías, manipulativos, audiovisuales, etc.				X
• Cada actividad que propongo tiene su objetivo muy bien definido.				X
• El alumno o la alumna lo conoce.				X
• Los ejercicios que propongo sacan a la luz situaciones de un contexto cercano.		X		
• A la hora de proponer los ejercicios tengo en cuenta las "dinámicas cooperativas".				X
• En las actividades propuestas hemos trabajado la metodología científica.				X
• ¿Doy prioridad a completar el programa?			X	
• Elogio a los alumnos/as.				X
• En las actividades tengo en cuenta los diferentes niveles de los estudiantes.			X	
• Organizo el tiempo dando prioridad al tiempo de intervención del alumno sobre el tiempo de intervención del profesor				X
• Los alumnos/as utilizan las nuevas tecnologías.				X
• Empleo actividades prácticas.				X
• A la hora de hacer grupos reducidos, tengo en cuenta los siguientes criterios: <i>Hago un sorteo</i>	X			
<i>Hago los grupos por niveles.</i>	X			
<i>Mezclo alumnos de distintos niveles.</i>				X

7.4.2. Autoevaluación de la calidad del proceso de evaluación

	1	2	3	4
• El alumno sabe en qué se va a basar su evaluación.				X
• Está definido qué, cuándo y cómo se va a evaluar.				X
• Antes de comenzar a trabajar un tema o un proyecto, explico a los alumnos/as qué y cómo voy o vamos a evaluar.				X
• La evaluación concuerda con lo que hacemos en clase.				X
• Medir las competencias y no los contenidos teóricos.				X
• Utilizo diferentes tipos de pruebas para realizar la evaluación (exámenes, trabajos individuales, trabajos en grupo, exposiciones orales, etc.).				X
• ¿Qué tipo de prueba es el que más utilizo?				
<i>Exámenes escritos</i>	X			
<i>Trabajo individual</i>				X
<i>Trabajo en grupo</i>				X
<i>Exposiciones orales</i>				X
• Utilizo diferentes pruebas y registros.				X
• ¿Utilizo la evaluación como herramienta de mejora?				X
• ¿Adapto mi sistema de evaluación si cambian las condiciones o circunstancias de clase?			X	
• En la evaluación del alumno/a ¿Le comunico en qué debe mejorar y le propongo ejercicios de recuperación?				X
• Se basa en el examen.	X			
• Doy más importancia al resultado que al proceso.		X		
• ¿Qué tengo en cuenta para el resultado de la evaluación?				
<i>La nota final.</i>			X	
<i>El avance, teniendo en cuenta las condiciones de las que parte.</i>				X
<i>Evaluación de la intervención del profesorado</i>		X		
• Evalúo también mi intervención.				X
• Apunto de manera sistemática los resultados obtenidos.				X
• Analizo la programación.				X
• Una vez terminada la unidad o el proyecto didáctico, evalúo la idoneidad de los recursos y de las actividades empleadas en el proceso de aprendizaje.				X
• Hago planes de recuperación de acuerdo con los resultados de los alumnos/as.	X			
• ¿Conozco cuáles son los criterios de evaluación?				X
• Utilizo las siguientes pruebas de evaluación:				
<i>Examen.</i>	X			
<i>Examen oral.</i>	X			
<i>Test.</i>				X
<i>Ejercicios.</i>				X
<i>Trabajos.</i>				X
<i>Exposiciones en público.</i>				X

7.4.3. Evaluación por parte del alumnado

A continuación se presenta una agrupación de los datos obtenidos como resultado de la cumplimentación de un cuestionario anónimo de evaluación por parte de los alumnos.

1. A la pregunta “¿Qué es lo más interesante que has aprendido en esta unidad?”, las respuestas se han referido con mayor frecuencia (42%) a los recursos didácticos empleados a lo largo de la unidad, centrándose la mitad de éstas en la valoración positiva de los textos literarios seleccionados y la otra mitad en el interés que ha suscitado el trabajo comparativo entre *La vuelta al mundo en ochenta días* y *80 Days*. Por otra parte, el 31,5% de las respuestas enfatiza los contenidos curriculares (“tipos de rasgos de narrativa”) y transversales (“la colonización y sus tipos”) integrados. Finalmente, el resto de los alumnos hace referencia a las destrezas desarrolladas (“aprender a hacer una exposición en grupo” o “saber interpretar los textos”), en un 16% de las respuestas, y a la metodología de trabajo grupal empleada, en un 10,5%.

2. Ante la pregunta “¿Qué es lo que más te ha gustado de esta unidad?”, la mayor parte de los alumnos (48%) ha hecho referencia a la metodología empleada, enfatizando, un 26%, el trabajo en grupo y, el 22% restante, cuestiones como la estructuración de la unidad, los métodos de evaluación y el uso del juego como vía de trabajo y evaluación. De nuevo, los recursos empleados ocupan un rol importante, siendo valorado positivamente tanto el trabajo con la novela y el videojuego (18,5% de los alumnos), como los textos literarios (11%). Finalmente, un 7,5% de los alumnos hace referencia a los contenidos curriculares (“narrativa realista”); otro, a la exposición; y el 7,5% restante, a la personalidad del profesor de prácticas y a sus habilidades comunicativas.

3. A la pregunta, “¿Qué es lo que menos te ha gustado de esta unidad?”, la mayoría de los alumnos (47%) ha manifestado que no había ninguna cuestión que no les hubiera agradado. Ahora bien, los problemas manifestados han venido en mayor medida (23,5%) relacionados con problemas internos surgidos en algunos grupos (“falta de colaboración de los compañeros” o “trabajar con personas con las que no tengo buena relación”). Los problemas restantes estaban relacionados con las dificultades interpretativas que planteaban los textos literarios (17,5%) y con el temor a tener que exponer un trabajo en público (12%).

4. A la pregunta, “¿Qué nota le pondrías a esta unidad?” todas las calificaciones han estado por encima del 7, siendo la distribución como sigue: de 7 a 8, 19%; de 8 a 9, 42,5% y, de 9 a 10, 38,5%. La media aritmética de las calificaciones que los alumnos han otorgado a la unidad didáctica es de 8,5 puntos.