



WRM-2214

2 ILHOVETE  
PRINT VERTICAL A2

# *Tejuelo*

Nº 15, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Año V (septiembre de 2012)

ISSN: 1988-8430

Página | 1

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



**Autoría-Atribución:** Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. **No Derivados:** No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2012.

Texto, los autores.

Imagen de portada: *Female employee of Dominion Arsenals Ltd. writing letter, Québec, Canada, Que.*

<http://www.flickr.com/photos/lac-bac/4679197598/> 

*IES Gonzalo Torrente Ballester.*

Miajadas. 2012.

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

CDU: 821.134.2:37.02

120 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista15.htm>

## **Equipo de este número**

### **Editor**

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura)

### **Consejo de Redacción**

D. Manuel Rodas Llanos (IES G. T. Ballester)  
D<sup>a</sup> Inmaculada Sánchez Leandro (IES G. T. Ballester)  
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES G. T. Ballester)  
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES G. T. Ballester)  
D. Juan Luis García Sánchez (IES G. T. Ballester)  
D<sup>a</sup>. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)  
D. Juan Manuel Balsera Fernández (IES Gonzalo Torrente Ballester)

### **Consejo Asesor**

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura)  
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).  
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).  
Dra. D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura)  
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura)  
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura)  
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)  
D<sup>a</sup> Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura)

### **Consejo de Supervisión Externo**

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)  
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh)  
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw)  
Dra. D<sup>a</sup> Alana Gómez Gray (Universidad de Guadalajara, Méjico)  
Dra. D<sup>a</sup> Angela Balça (Universidad de Évora)

# Editorial

**D**e la mano del comienzo del nuevo curso académico aparece este nuevo

ejemplar de Tejuelo, que hace el número 15. En esta ocasión se trata de un volumen ecléctico, donde se reúnen siete trabajos de investigación que abordan distintos aspectos relacionados con la enseñanza de las lenguas, la literatura y algunas reflexiones sobre el profesorado, cuestión de vital importancia en las vísperas de la anunciada nueva Ley de Educación que se espera sea uno de los temas candentes de este año y, al que esperamos, poder prestar atención en lo sucesivo.

Se abre con un trabajo del profesor Agustín Reyes Torres (Universitat de València) titulado “Literatura in the foreign languages syllabus: engaging the student through active learning” (págs. 9-16), donde se debate entre la función del docente contemporáneo. De manera más práctica, con un estudio estadístico y medido, Urtza Garay y Aintzane Etxebarria (Universidad Pública del País Vasco), “Combining affective strategies and the internet for learning second languages” (págs. 17-37) abordan el uso de las nuevas tecnologías e internet por los alumnos en el aprendizaje de lenguas. En este último encontrará el lector una información amplia y diversa de diferentes tipos de actividades y las posibilidades que ofrecen cada una de ellas.

La investigadora Dimitrinka G. Níkleva (Universidad de Granada), “El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva” (págs. 38-48) vuelve al estudio de la enseñanza de segundas lenguas en contextos multiculturales. Para su propuesta de educación inclusiva se apoya en los datos estadísticos de la escolarización desde 2000 hasta 2011 de alumnado extranjero en España, en clara ascensión. Con distinciones por comunidades autónomas y propuestas institucionales llevadas a cabo en este campo.

Montserrat Pons Tovar (Universidad de Málaga), “Enanos, gigantes, princesas y dragones en la Antigüedad clásica: algunas conexiones entre el cuento tradicional, la

literatura infantil y el mito clásico” (págs. 49-62) se adentra en el mundo clásico y las ricas posibilidades didácticas de los géneros tradicionales como la fábula o el cuento. De este modo, incluye un variado repertorio de imágenes y textos de Higino, Homero, Lucano, Ovidio o Píndaro, entre otros.

Ignacio Fernández Portero (Universidad de Extremadura), “La singularidad de las imágenes de la muerte en Emily Dickinson y Carolina Coronado” (págs. 63-85) se inicia en el campo de la investigación con este artículo sobre literatura comparada en la que se recogen ejemplos claros de la visión que sobre la muerte ofrecen cada una de ellas en sus obras. Resulta de gran interés para el docente el apéndice documental del estudio por cuanto sintetiza y acota los textos abordados para sus conclusiones.

La investigadora sueca Ingrid Lindström Leo (Mid Sweden University), “Un mosaico de narraciones situadas en la posguerra española: *Inés y la alegría* (2006) de Almudena Grandes” (págs. 86-100) intenta ver los paradigmas morales o éticos que se pueden destacar de lo narrado en *Inés y la alegría*.

Se cierra el círculo con una propuesta distinta, aportada por Fátima Cañas Chaparro y Juan Luis de la Montaña Cochiña (Universidad de Extremadura), “Reflexiones sobre el desarrollo profesional del profesorado de Economía” (págs. 101-119). Cuyo principal interés radica en la aportación novedosa de nuevas líneas de investigación, hasta ahora abandonadas o escasamente trabajadas, de la didáctica de las ciencias sociales como es la Didáctica de la economía. Más exactamente, sobre la formación y el paradigma del docente contemporáneo y los retos que le sobrevienen en el quehacer diario.

**José Soto Vázquez**  
Universidad de Extremadura  
Cáceres, septiembre de 2012





## **Artículos**

## ***Literature in the foreign language syllabus: Engaging the student through active learning***

### ***El rol de la literatura en la enseñanza de lengua extranjera: la implicación del estudiante en el aula a través del aprendizaje activo***

**Agustín Reyes Torres**

Universitat de València

agustin.reyes@uv.es

Recibido el 15 de noviembre de 2011

Aceptado el 23 de febrero de 2012

**Resumen:** ¿Por qué es tan importante para el profesor de lengua extranjera en la actualidad hacer uso de la literatura en el aula? Esta comunicación destaca el papel de la literatura a la hora de implicar al estudiante en el aprendizaje de la lengua extranjera y hacerle practicarla. El aprendizaje activo es en este sentido un factor clave para motivarle a leer y trabajar con los textos literarios. Del mismo modo, el rol del profesor como facilitador y el uso de estrategias como el seminario socrático constituyen recursos efectivos para situar al estudiante como sujeto central de la enseñanza, consiguiendo así su implicación y haciendo el aprendizaje más personal, significativo y memorable.

**Palabras clave:** enseñanza de la literatura, aprendizaje activo.

**Abstract:** Why is it so important for foreign language teachers today to use literature in the classroom? This paper highlights the benefits of literature in making students more discerning users and consumers of language. Active learning is in this sense a key factor in engaging the learner with the literary works. Likewise, the role of the teacher as a facilitator and the use of strategies such as the Socratic Seminar constitute effective ways to shift the balance from teacher-centered to student-centered instruction, thus increasing students' engagement and providing forums for learning to be more personal, meaningful, and memorable.

**Key words:** teaching literature, active learning.

“Aristotle observed, ‘All men by nature desire to learn.’ It might be added that some men seem to desire it more than others. And what makes the difference? In part, the difference is superior teaching. Outstanding teachers do more than convey knowledge; they also spur the desire to learn”.

Criswell Freeman, 1998

“Active learning shifts the focus from teachers and their delivery of course content to students and their active engagement with the material”.

Walter Wager, 2002

**W**hy is it so important for foreign language teachers today to

understand and use literature in the classroom? Does literature have a place in the language class? For a long time the teaching of literature has been carried out in a sort of accepted isolation, or reduced to assigning some random readings that students have to do outside of class, or in the worst scenarios, literature has not been part of the foreign language syllabus at all. In contrast to the extensive body of research on the teaching and acquisition of a foreign language, relatively little attention has been devoted to the teaching of its literature in primary and secondary schools, and even in the Departments of Education at the university level in Spain.

Pragmatism in education and an increasing demand for accountability have placed the foreign language teaching profession in the cross fire of multiple needs and expectations. Since then the cross fire has only increased; there is a high pressure on raising the students' language skills, and ironically, this affects negatively the teaching of literature. Let's be realistic. It is critical to pay attention to what may be preventing teachers from trying to include literature in the language courses. Some of the obstacles, for example, in English, include that a significant number of primary and high school teachers still struggle with their own command of English; the majority of English textbooks focus only on language; there is a tendency to tailor classes to what students should know rather than what they actually know; the fact that including literature in the English lessons only increases the teachers' load of work and makes evident their lack of material and expertise. And finally, there is also a lack of adult role models for reading at home along with a boom of alternatives for entertainment that make student's early experiences with literature in school all the more worrying.

Under these circumstances, not only is it crucial to demonstrate that literary study can offer significant benefits to language students, but also that the advantages of

active learning through literature in the languages are many. However, they do not certainly rise from mere exposure to great books, or from listening passively as others discuss them. As Kimberly NANCE states: *Students need to read for themselves, think critically about what they read, and then express and develop their responses through discussing and writing* (2010: xi). In this regard, class discussions and Socratic Seminars are effective ways to shift the balance from teacher-centered to student-centered instruction, thus increasing students' engagement and providing forums for learning to be more personal, meaningful, and memorable. Nevertheless, for a number of reasons language teachers have not always been successful at engaging all students in those tasks, a situation that has brought up fair questions about the role of literature in language curricula. Foreign language teachers must find ways to extend engagement with literature and the benefits it offers to students. Accomplishing that goal means facing a long list of factors: not only ways to select, organize, and teach course content, but also ways to change many students' current assumptions about literature and about their active participation in class.

According to Robert SCHOLLES, *what students [...] need is the kind of knowledge and skill that will enable them to make sense of their worlds, to determine their own interests, both individual and collective, to see through the manipulations of all sorts of texts in all sorts of media, and to express their views in some appropriate manner* (1985: 15). He calls attention to the value of literary study in making students more discerning users and consumers of language. In his opinion, the close and careful reading that takes place when students work with the complex and varied discourses of literature helps them to become more analytical about all forms of language. Active learning, in this sense, means that students *participate* in their own education and *do* active things that result in learning (YOUNG, 1994: 32). Furthermore, Joanne COLLIE and Stephen SLATER consider that *in reading literary texts, students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many linguistic uses, forms and conventions of the written mode: with irony, exposition, argument, narration, and so on* (2007: 4). Students, therefore, not only get acquainted with new vocabulary and language structures, but also would be better equipped to make sense of the daily overflow of messages intended to influence them, and to organize and frame their own messages in ways that stand a better chance of influencing others. In the same line of argument, Janet SWAFFAR points out that nowadays students have access to a lot of information and images, but they are urgently in need of ways to situate that data in some larger context. *Students need, she states, training in the skills it takes to become knowledgeable* (1998: 36). Literature, in this way, contributes to teach students to make sense of information that does not come neatly arranged or prepared for easy consumption (NANCE, 2010: 4). They learn to reflect, to seek answers and to ask significant questions about significant issues. That is the goal of active learning; instead of being handed the answers by a teacher, students are given the tools to learn to think for themselves.

From a cultural perspective, it is unquestionable that literature also plays a relevant role bringing students closer to the way of life of a country. It is thus a vehicle to increase the learner's insight into that country's culture whose language is being learned. As KORITZ puts it: *because literature engages the subjective dimensions of experience in ways that evoke empathy with lives different from our own, it provides a unique and powerful pathway for exploring*

*the relation of individuals to the public realm* (2005: 80). Through literature, students not only see people they might never have encountered or spoken with in ordinary life, they see the world through the eyes of the characters portrayed in a story. This multicultural aspect of literature can be used to teach readers to identify cultural heritages, understand psychological change, respect the values of minority groups, raise aspirations, and expand imagination and creativity. When literature is part of the curriculum, and when teachers know how to select the appropriate readings and to develop strategies and activities with it, they encourage students to see commonalities and value in literature different from their own culture (NORTON, 2009: 2). In contrast, merely placing the literature in a classroom or a library without subsequent interaction does not change attitudes and cultural views. Only close reading and class discussion of the literary works can help students think about social, political or cultural matters with a privileged access to the thoughts and feelings of another person.

The role of the teacher, in this respect, is central to engaging students with literature. As Gerald GRAFF indicates, teachers need to shift the focus from how students cannot realize the importance of literature to *what students can do as a result of seeing us* [teachers] (Cited in NANCE, 2020: 3). Some primary objectives for the language teachers could be:

- to display a positive attitude towards a literary work.
- to be well acquainted with the material before they can present it with a simplicity that allows their students to absorb it without ambiguity.
- to gain the students' interest by designing lessons and pre-reading activities that are appealing and insightful.
- to anticipate possible difficulties or misreading of the plot.
- to choose a short story or a novel that is not too much above the students' normal reading proficiency or that is just fruitful providing opportunities for the learners to express their personal opinions, reactions and feelings. Some examples could be *The Other Side* (2001) by Jacqueline WOODSON or *The Daydreamer* (1994) by Ian MCEWAN. The first one is a book for children (ages 6 to 8) told from the perspective of a young African American girl who has always wondered why a fence separates the black side of town from the white side. The second one is for older children (ages between 9 to 12) and it is a lovely collection of stories about the vivid fantasy life of a young boy.

Obviously, the final criteria of suitability depends ultimately on each particular group of students, their needs, interests, cultural background, and language level. In addition, in some cases, it could be a cause of concern that although literature teachers are powerfully enabled by their own knowledge, they can also be constrained by it. If students comment that literature is a “waste of time,” teachers should not react by being disappointed and defensive. Instead, they should manage to channel their passion into discovering new readings and new ways to create better lesson plans (NANCE, 2010: 44). According to Kenneth CHASTAIN, while there is no doubt that the teacher plays a

crucial factor in determining the extent to which students participate and feel motivated, *the teacher's enthusiasm should not reach a level at which the students feel culturally threatened* (Cited in NANCE, 2010: 44). In other words, the teacher should not attempt to indoctrinate students or expect them to emulate his or her own affinity for the foreign language, its literature and its culture.

In many cases, in its initial stages the project of engaging all students requires a process of adaptation and building confidence in the learner. That means that teachers need to develop a range of strategies not only to teach the material, but also to foster student involvement, have them feel comfortable and willing to take risks. Active learning through class discussions and Socratic Seminars are successful ways to achieve this. As Linda J. RICE puts it, *The Socratic Seminar is based on the Greek philosopher Socrates's technique of developing reliable knowledge through the practice and discipline of conversation known as the dialectic* (2006: 11). The main goal in developing this dialectic is to enable students to deepen their understanding of complex ideas of a literary work instead of just merely having their heads filled with *right* answers. The procedure to conduct the Socratic Seminar is based on some basic elements such as the text, the classroom environment and the quality of the questions.

The text (poem, short story, novel, etc.) must be read in advance by all the students and it must contain relevant ideas and values. In this case, we will use *The Other Side* as an example to discuss issues such as friendship, race and discrimination; the classroom environment refers to the arrangement of the desks, ideally into a circle so students can look at each other directly. Lastly, the questions to be discussed can be divided into three categories:

- Opening Questions. Normally, the Socratic Seminar starts when the teacher/facilitator poses a question that any student in the class who read the book could answer. For instance, “This story is really about...,” or “What character did you empathize with and why? or “Where do Clover and Annie live? Where do they normally play?” The aim of the opening question is to give every student a chance to talk, be heard, and ideally gain confidence. The role of the teacher at this point in the seminar is only to listen, not to critique or clarify.
- Core Questions. These questions are rooted in the text but are still open-ended and challenging so as to promote a thoughtful dialogue. “How” and “Why” questions work particularly well, and also questions that induce students to evaluate characters’ actions, relationships, and motives. For example: “Why are Clover and Annie not allowed to climb over the fence?” “How do they feel when they talk for the first time?” As the seminar progresses, the teacher/facilitator may intervene to ask follow-up questions if the arguments are not clear and to invite reluctant participants to get involved.
- Closing Questions. The aim of these questions is to encourage participants to apply the ideas presented to their particular experiences and to have them express their personal opinions. Answering these closing questions

does not require use of the text but provides students with the chance to share their own perspectives (RICE, 2006: 12). Some examples are: “How do the ideas in the text relate to our lives?” “Is it right that society establishes differences between white and black people?” “Do you think that white and black children can be friends?” “If you could give advice to a character in the book, what advice would you give?”

To sum up, it is important to insist that students who engage in critical reflection through active learning gain the ability to generate their own original ideas. Literature, in this case, constitutes an extraordinary tool to be used in the foreign language class. As MEYERS AND JONES assert, *learning is truly meaningful only when learners have taken knowledge and made it their own* (1993: 20). Inspiring and encouraging students to become active participants, use the target language to talk about their personal views and see language and literature as tools for self-development are not simple and effortless tasks, but these should be the new challenges for teachers, or at least for outstanding teachers. It is not about being the source of knowledge but about having students gain the knowledge by themselves as the practice of the Socratic Seminar illustrates. If achieved, not only would students improve their command of the foreign language but also will probably become lifelong readers of literature. Active learning through the study of literary works and the role of the teacher are thus key in the development of the students’ proficiency level in any second language. That is why literature should have a stronger presence in the foreign language class.

## Works Cited

- Collie, Joanne; Stephen Slater. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- Koritz, Amy. "Beyond Teaching Tolerance: Literacy Studies in a Democracy", *Profession*, 2005, pp. 80-91.
- McEwan, Ian. *The Daydreamer*, Random House, New York, 1994.
- Meyers, Chet; Jones, Thomas. *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.
- Nance, Kimberly A. *Teaching Literature in the Languages*, Prentice Hall, Boston, 2010.
- Norton, Donna E. *Multicultural Children's Literature: Through the Eyes of Many Children*, Pearson, Boston, 2009.
- Rice, Linda J. *What was it like? Teaching History and Culture Through Young Adult Literature*, Teachers College Press, New York, 2006.
- Scholes, Robert. *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, Yale University Press, New Haven, 1985.
- Swaffar, Janet. "Major Changes: The Standards Project and the New Foreign Language Curriculum", *ADFL Bulletin*, 30 (1), 1998, pp. 34-37.
- Woodson, Jacqueline. *The Other Side*, G.P. Putnam's Sons, New York, 2001.
- Young, Katherine. A. *Constructing Buildings, Bridges, and Minds: Building an Integrated Curriculum through Social Studies*, NH: Heinemann, Portsmouth, 1994.



## *Combining affective strategies and the internet for learning second languages*

### *La combinación de estrategias afectivas e internet para el aprendizaje de segundas lenguas*

**Urtza Garay / Aintzane Etxebarria**

Universidad Pública del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura

urtza.garay@ehu.es

aintzane.etxebarria@ehu.es

Recibido el 11 de enero de 2012

Aprobado el 24 de abril de 2012

**Abstract:** Current language learning is based on the development of metacognition to promote student independence, who is no longer considered to be a passive subject. Students are an active part of their learning process, they reflect and apply their own strategies. In the last decade language teaching has gone through another revolution: the use of the Internet. The net has become a platform for communicating and learning languages independently. Independence does not mean solitude or anonymity. Although language courses are often distance courses or courses in which the student attends classes only part of the time, their participants continue to be people that apart from learning also feel. Feelings influenced by synchronic and asynchronous relationships with fellow class mates and the teacher. But how can this teaching based on the web 2.0 respond in a positive way to the affective needs of second language students? This article analyzes how and why second language students use web tools. From the results we will propose some techniques which unite affective strategies for learning second languages and the tools and ways of working that web 2.0 provides for current second language teaching.

**Keywords:** Second language learning, learning strategies, affective strategies, Web 2.0 tools.

**Resumen:** El método actual de aprendizaje de idiomas está basado en el desarrollo de la metacognición con el objetivo de impulsar la autonomía del alumno que no está considerado como sujeto pasivo. Los estudiantes son parte activa de su propio proceso de aprendizaje, que reflexionan y aplican sus propias estrategias. Durante las últimas décadas la enseñanza de lenguas ha vivido una nueva revolución: la inclusión de Internet. La Red se ha convertido en plataforma para comunicarse y aprender lenguas de forma independiente. Pero autonomía no significa ni soledad ni anonimato. A pesar de que los cursos de lenguas cada vez con mayor frecuencia son a distancia o semi-presenciales, sus participantes siguen siendo personas que además de aprender, sienten. Un sentir que viene influenciado en el uso de Internet, por la relación sincrónica o asincrónica con los compañeros y el profesor. Pero, ¿cómo se puede responder de forma positiva en esta enseñanza basada en Internet a las necesidades afectivas del alumnado de segundas lenguas? En este artículo se analiza cómo y por qué utilizan los estudiantes de segundas lenguas herramientas de la web. A partir de los resultados se propondrán algunas técnicas que unen las estrategias de aprendizaje afectivas con herramientas y vías que ofrece la web 2.0 en la enseñanza de segundas lenguas.

**Palabras clave:** Aprendizaje de segundas lenguas, estrategias de aprendizaje, estrategias afectivas, herramientas de la Web 2.0.

## **I**ntroduction

From the end of the nineteenth century methods for teaching second languages have varied a lot. Starting from a perspective in which the student was only a recipient of information and the learning consisted basically in studying structures of memory to use them later in real situations we have passed to a constructivist theory, developed in the 1980s and 1990s. During this period cognitive theories were especially important, the autonomy of the learner in second languages and the metacognitive activities tried to be boosted, meaning by metacognitive activities those which centre in the student's learning process, that is, those which focus on the student's mind and try to understand how he mentally works (BURÓN, 1993: 7).

At present, the Common European Framework of References for Languages continues boosting the student autonomous nature for the learning of second languages and gives importance to the development of learning strategies which foster the autonomy of the individual:

*Las destrezas y las estrategias de aprendizaje que facilitan la realización de la tarea y que comprenden: saber desenvolverse bien cuando los recursos lingüísticos son insuficientes, ser capaz de descubrir por uno mismo, planificar y hacer un seguimiento de la puesta en práctica de la tarea (2002:159).*

Second languages learning strategies have been defined from different points of view although most of the authors agree that they are essential in the development of autonomy. In 1992, in the paper titled "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas", BYALSTOK define them as *Métodos opcionales para explotar la información disponible con el fin de aumentar la suficiencia del aprendizaje de la L2* (LICERAS, 1992:186). In 1997 ELLIS points that they are behavioral and mental techniques of learning. To CYR they are a group of actions. According to Oxford they are procedures which foster the student's autonomy in the hard way of second language learning (CYR, 2000: 32).

The first classifications of learning strategies date from the beginning of the 1970s, SKEHAN points two periods (1997:73): the first one covers the 1970s (FILLMORE, NAIMAN *et al.*, RUBIN) and the second one the 1980s (O'MALLEY *et al.*, POLITZER and MCGROARTY, etc.). According to SKEHAN, at the beginning of the 1970s FILLMORE identified social and cognitive strategies in the researches carried out with young people. NAIMAN, in 1978, numbered five types of strategies used by the best students. RUBIN, in 1981, pointed that he had found two types of strategies: direct (guessing/inductive inferencing, monitoring) and transverse (paraphrase, gestures ...).

At the beginning of the 1990s different types of strategies continue to be identified and classified, but from that year on some authors such as OXFORD, O'MALLEY and CHAMOT start to notice affective and social strategies as part of the group of strategies used in second language learning.

O'MALLEY and CHAMOT consider that social and affective strategies must be in the same group, given that the affective part is controlled by the social one, that is, according to O' O'MALLEY and CHAMOT we will improve our spirit and self-esteem. Therefore, the group of these strategies is called socio-affective strategies. Inside this group, we can distinguish four groups: questioning for clarification, cooperation, self-talk and self-reinforcement. (1990). However, OXFORD traced a slightly line between the social and affective strategies (1989: 140-147).

From the end of the 1990s different learning strategies continue to be defined, identified and classified, but according to CYR the researches which were carried out at the beginning of the 1990s by OXFORD, O'MALLEY and CHAMOT are the most complete and have consolidated this field of study (2000: 31).

In this paper we will take as reference OXFORD's classification for being the most complete and that which helps us the most in our research, given that makes a clear differentiation between affective and social strategies, which is precisely what we look for in order to draw conclusions when evaluating the use of affective strategies in second language learning among several university students by means of Internet.

## **Definition, types, characteristics and advantages of affective strategies**

Affective strategies can be defined as those strategies which help to create and maintain the emotional stability throughout learning. OXFORD relates them with emotions, attitudes, motivation and values. It is not enough to study, the student has to be aware of what is being done, how it is done and how he feels during that process, the results can vary from a student who is totally motivated and controls his learning from an emotional point of view to another who does not know to control emotions when a task goes wrong or feels nervous when he is speaking a language which is not the mother one. Following OXFORD's typology we can distinguish three groups of affective strategies (1989: 141):

Those which are useful to reduce anxiety:

- Meditate
- Breathe deeply
- Calm down
- Listen to the music
- Laugh

To increase self-esteem:

- Congratulate and reward oneself
- Accept dangers

To know how one feels in the learning process:

- Listen to oneself
- Use lists of control
- Write diaries
- Show feelings

Some authors emphasize the importance they have both because of the control they exert in anxiety episodes and because they let know the emotional state of the student (FRANCO, 2003: 62). Others agree that this type of strategies contribute to the adequate development of the student's affective part and to the effective learning (OXFORD, 1990; O'MALLEY and CHAMOT, 1994; CYR, 2000) but OXFORD goes further away and focusing even more in the advantages which provide says that they influence the increment of:

- Self-esteem and self-confidence.
- Speed in the consecution of proposed aims.
- Respect for other mates, teacher and school.
- Use of cognitive strategies.
- Motivation.
- Feedback from failure.
- Respect to the rests' ideas, believes or practices.

## **Internet Evolution and language learning**

In the last years Internet has advanced vertiginously. From being just a reading tool, a place to look for information that some experts dumped, it has become a meeting place for people, culture and languages. The jump from the known web 1.0 to the web 2.0 has brought Internet plenty of tools not only for reading but also for writing, becoming thus in one of the communication channels most used by much of the society, where young people stand out.

Thus, this shift has also favoured that Internet get more involved in education, although it seems that the promising results about the benefits expected of its use have not been reached. And this occurs in a similar way if we focus that learning in linguistic learning or second language learning.

One of the causes which authors like AKBIYIK (2010) points to justify such failure is the lack of interactivity and emotion in the use that was being given to those tools provided by the Web 2.0 at present. According to the author's own words:

*La falta de interactividad y emoción en las tecnologías actuales [es] una de las dificultades frente a esta integración. La actual generación de estudiantes quiere una participación activa y emoción para manipular los objetos presentados y espera un cierto grado de emoción e interactividad. [...] No quieren tener un papel pasivo en los distintos medios de comunicación, en su lugar prefieren una participación activa y emocional para manipular los objeto presentados y esperan un nivel de emoción e interacción. Como la tecnología evoluciona rápidamente, los usuarios de los productos tecnológicos y sistemas de computación interactiva no están ya sólo satisfechos con los niveles de eficiencia del producto y eficacia. Los usuarios están buscando satisfacción emocional al usar e interactuar con los productos (AKBIYIK, 2010: 181-185).*

Thus, following this author and others (GARAY, 2010), the students in general and those of languages in particular demand a kind of learning based in the development of affective strategies. But, at the same time, it seems difficult to find language courses where affective strategies are consciously developed, but even more complicated is to see students that develop them by means of web tools.

But, what reality lies behind this, what is the real situation of the people who learn and teachers who teach second languages. This is, what really worries us is what do the today students think about all this? And even more, what do they do, how do they do it, and what for?

## Field study and results

With the aim of gathering and measuring the students' assessments we have carried out a survey anonymously implemented<sup>1</sup>. The survey was carried out by several teachers from the Language and Literature Didactics Department at Education University School of Bilbao (UPV-EHU) about a universe of 95 students from Primary Education and Preschool Education.

The survey consisted of 9 items elaborated in an inductive way from the merge of affective strategies for the linguistic learning and tools that the Web 2.0 provides for language teaching and learning. Going into details, the tools of the Web 2.0 selected by the researchers as relevant for the development of affective strategies in linguistic learning are the following: forums, chats, blogs, cooperative platforms, electronic portfolios. It is a

---

<sup>1</sup> The survey is appended in the final appendix.

choice based in the personal and professional experience in the use of such tools, which could be refuted and reformulated.

Thus, in the basis of Oxford's classification (1990) three variables were created, one for every aspect of the classification, based on the use and philosophy of the Web 2.0. From that moment on the following items were elaborated:

Table 1: Affective strategies, variables and items

Oxford's Classification (1990)	Variable	Items
Affective strategies which help to reduce anxiety	Contrast	I contrast opinions with other people about my language learning by means of:  I feel good when I contrast opinions about my learning in chats or forums  When I have a problem or I need a correction I consult:
Affective strategies to increase self-esteem	Feeling good	I use cooperative platforms (wikis, forums, language learning environments) to feel better in my language learning I feel good when somebody solves my doubts and problems in forums and chats I encourage and congratulate other learners by means of: I feel good when I am congratulated and encouraged in forums, free chats or cooperative platform chats
Affective strategies to know how one feels in the learning process	Think	I think about my feelings during my linguistic learning by means of: I think about my progress in my linguistic learning by means of:

For the answers to the items, a scale of three has been used whenever two types of answers were combined:

- a. Those which made reference to tools of the Web 2.0 to be able to develop the cited affective strategy in the item or the fact of not using any of them.
- b. By means of those which could affirm or negate the use of tools of the Web 2.0 used for the development of the affective strategy pointed out in the item, or could refuse to answer the question by means of the answer 'not available'.

Regarding the quantitative analysis of the results of the survey we have used a program of Data Analysis called Rotator which let us obtain the results that we resume by items classified in the cited variables and related with OXFORD's classification of affective strategies (1990):

### GROUP 1

Variable: Contrast

Affective strategies group: Affective strategies which help to reduce anxiety.

Items and results:

I contrast opinions with other people about my language learning by means of:  
The 98.96% of the contestants say they do not do it, the 1.04% say they do it by means of forums and chats (Figure 1).

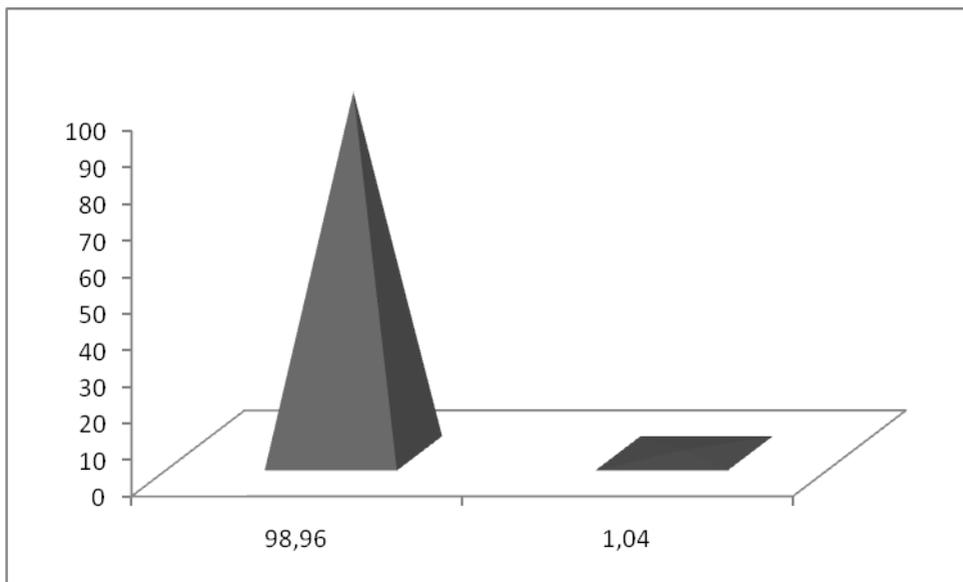


Figure 1: Frist item and results

I feel good when I contrast opinions about my learning in chats or forums: The 55.61% of the contestants answer not available, the 6.25% answer yes, and the 38.54% answer no (Figure 2).

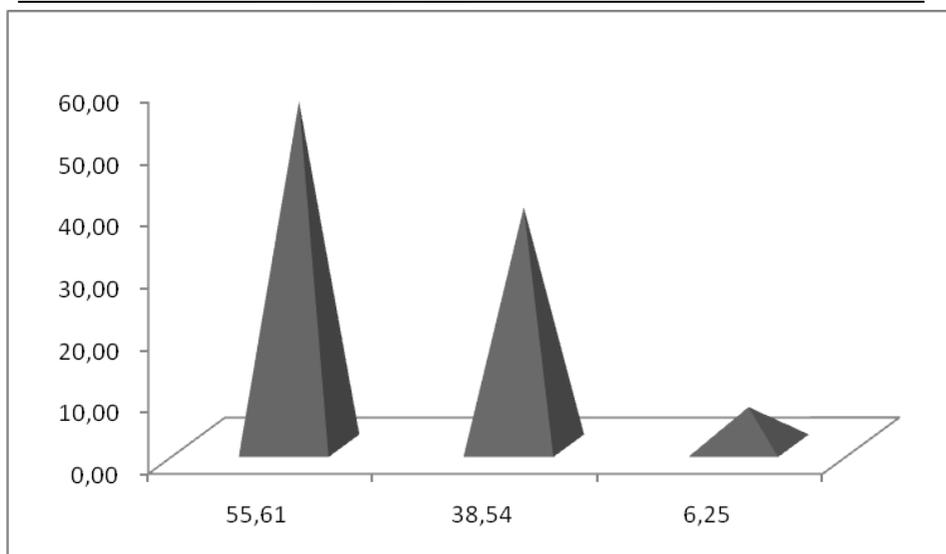


Figure 2: Second item and results

When I have a problem or I need a correction I consult: The 81.25% of the contestants do not make any of this, the 6.25% of the answers point that they turn to chats, and the 12.5% to forums (Figure 3).

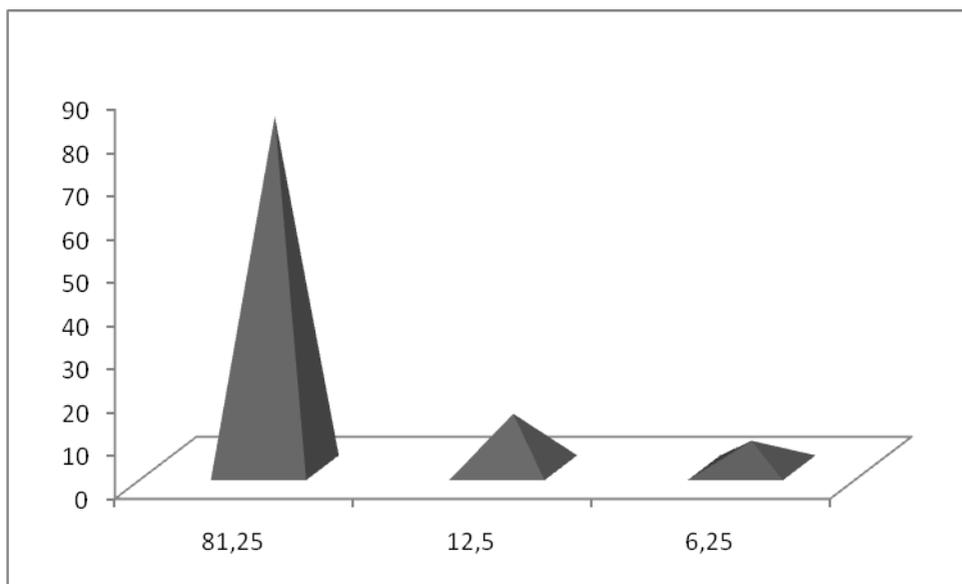


Figure 3: Third item and results

**GROUP 2:**

Variable: Feeling good

Affective strategies group: Affective strategies to increase self-esteem

Items and results:

I use cooperative platforms (wikis, forums, language learning environments) to feel better in my language learning. The 81.25% answer no, the 14.58% answer yes and the 4.17% not available (Figure 4).

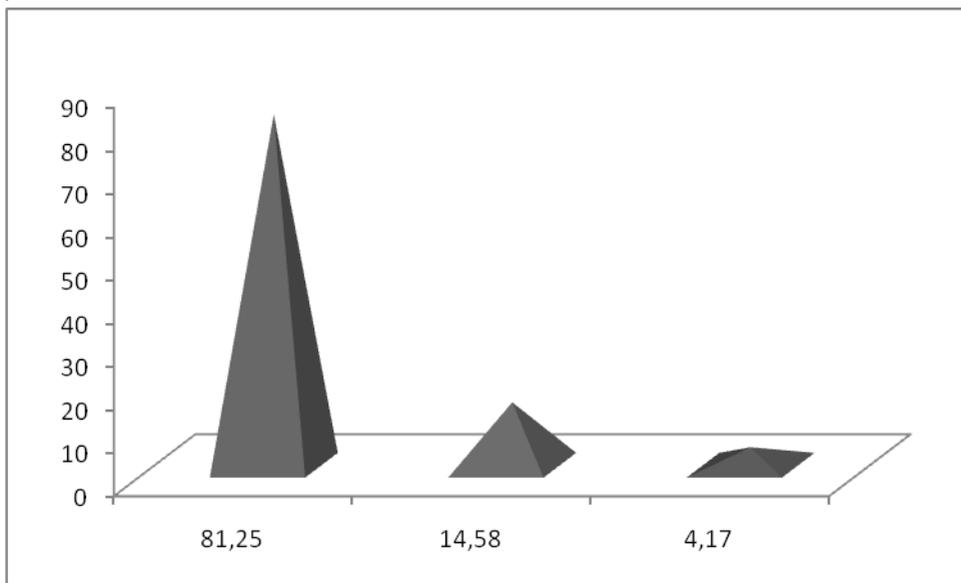


Figure 4: Fourth item and results

I feel good when somebody solves my doubts and problems in forums and chats: The 25.00% answer yes, the 55.21% not available and the 19.79% no (Figure 5).

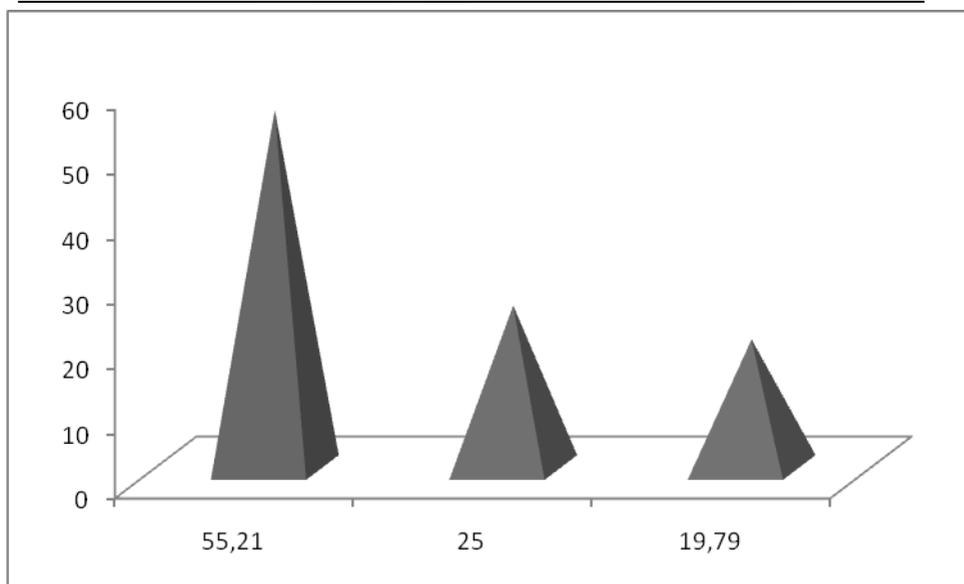


Figure 5: Fifth item and results

I encourage and congratulate other learners by means of: The 95.83% don't do that at all, a 2.08% turn to chats and the 2.08% turn to forums (Figure 6).

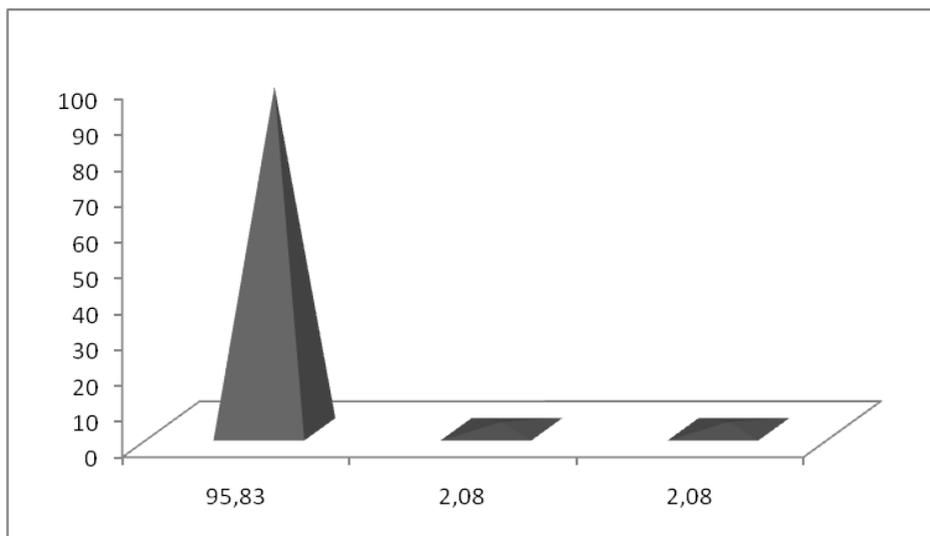


Figure 6: Sixth item and results

I feel good when I am congratulated and encouraged in forums, free chats or cooperative platform chats: The 62.50% answer not available, the 26.04% no and the 11.46% yes (Figure 7).

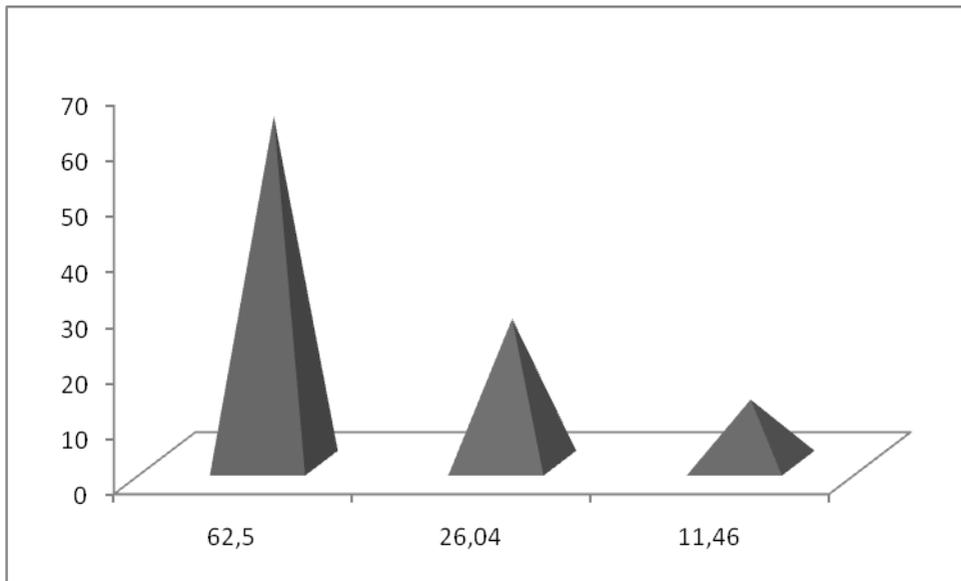


Figure 7: Seventh item and results

**GROUP 3:**

Variable: Think

Affective strategies group: Strategies to know how one feels in the learning process

Items and results:

I think about my feelings during my linguistic learning by means of: The 87.50% answer that they don't do this at all, the 9.38% say they do it by means of blogs and the 3.13% using electronic portfolios (Figure 8).

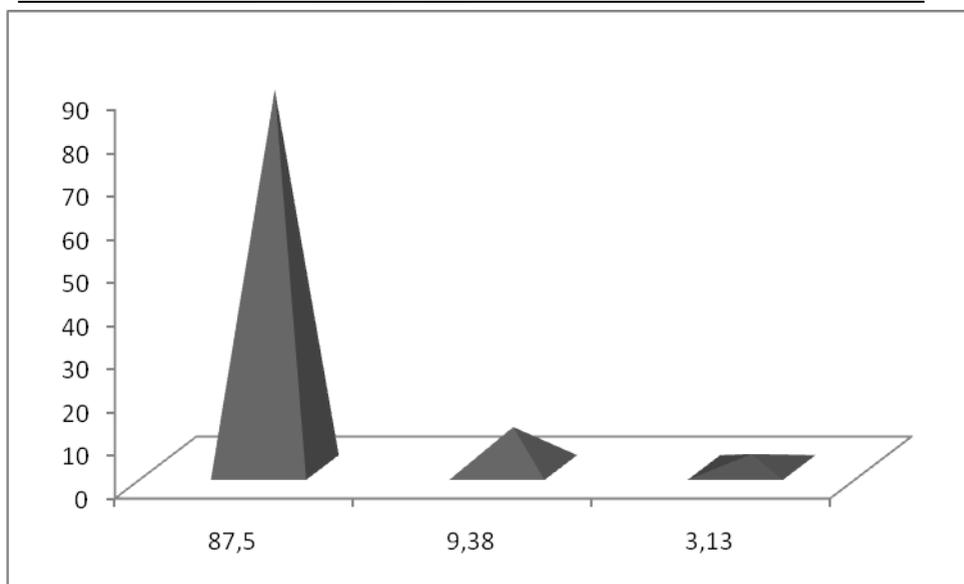


Figure 8: Eighth item and results

I think about my progress in my linguistic learning by means of: The 92.71% point that they do not do this at all, the 4.17% say they think about using blogs and the 3.13% by means of electronic portfolios (Figure 9).

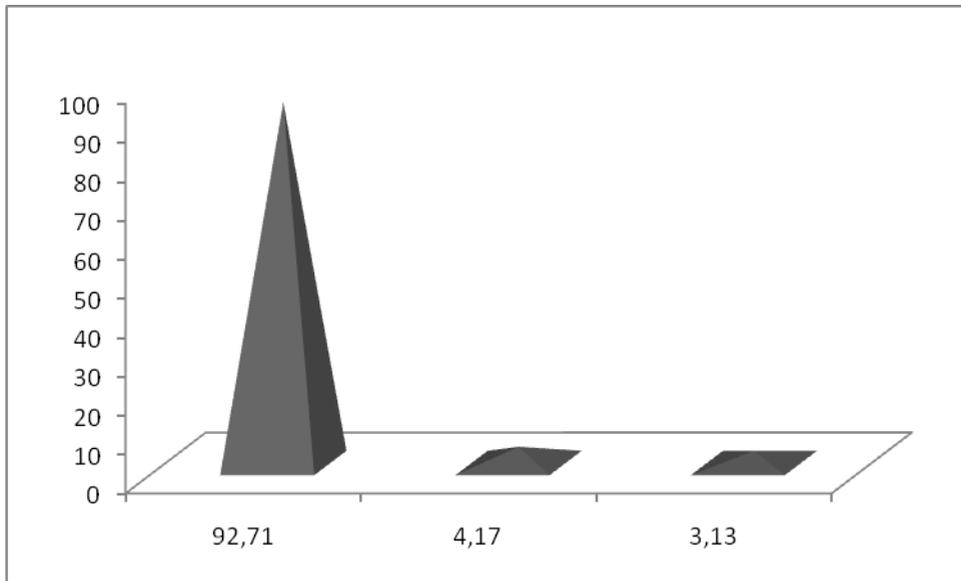


Figure 9: Ninth item and results

Thus, we can conclude that, despite it is a general belief that new technologies in general and Web 2.0 tools in particular, have become a daily thing in our lives and despite it is a general belief that university and language students are digital natives, the reality is quite the opposite. This is, according to the results of our survey the majority of the polled university students admit that they don't use tools of the web 2.0 such as blogs, wikis, electronic portfolios or cooperative platforms in their linguistic learning. This is reflected in the answers, being 'I don't do it' and 'not available' those which obtain a higher percentage. Therefore, they are tools that, despite being very positively valued in scientific literature, have not had a deep effect as tools for the development of second language learning strategies (in this case, affective). The answer that arises now is why are not they used?

### Final conclusions and future alternatives

We start our conclusions answering the question we put on the table in the previous section: why the tools that the web 2.0 offers for developing affective strategies are not used?

It is clear that scientific literature has specified the benefits of the use of these tools and the own tools, from a technical point of view, have a high development providing many applications, etc. But, from our point of view, what the student needs is

to know 'what for' and not only 'how'. This is, they need to know what type of tools they can use and why they can be used for the development of their affective strategies. To be conscious and to have clear which tools must be used to get the development of the different strategies. For that purpose, it is also essential that second language teaching staff know it and elaborate it inside his second language programming.

This way, to offer some help in this aspect, we provide in this paper an example of which tools can develop each affective strategy; how, that is, which way or by means of what type of projects or exercises, and why to use that tool and not others. We summarize these in the following tables:

Table 2: Type of affective strategy, variable, web 2.0 tool, activity and development

Type of affective strategy	Variable				
Reduce anxiety	Contrast	Strategy	I contrast opinions with other people about my language learning.	Activity	Fill in the questionnaire y share the results.
		Web 2.0 tool	Forums	Way of development	1. The teachers provide a questionnaire about emotions that each student fills in individually. 2. Each student writes a thread in the forum with the summary of his questionnaire or the aspects he wants to emphasize and share. 3. An asynchronic answer is promoted to the entries about the published emotions.
		Strategy	I feel good when I contrast opinions about my learning in chats or forums.	Activity	Make simultaneous conversations about the task and think about them.
		Web 2.0 tool	Chats (forums)	Way of development	1. I read and answer the messages written asynchronously. 2. While I do the previous task I share my emotions synchronically. 3. I think about my feelings and continue writing messages that will be answered asynchronously.
		Strategy	When I have a problem or I need a correction I consult.	Activity	Ask
		Web 2.0 tool	Forums	Way of development	I ask a question in the forum waiting for an asynchronic and horizontal (student-student) or vertical (teacher-student) answer.

It has been demonstrated that reducing anxiety provides us plenty of benefits in learning in general, and very especially in language learning when it is not our mother language, given that in many occasions we have observed in our students, and even ourselves, the anguish that appears at practicing a language orally. Therefore, to face this situation we can contrast opinions or problems that worry us when the time comes to advance with others or a given necessity to correct something. The tools that we suggest in this table are forums and chats. By means of forums we can fill in questionnaires and share results, and even ask about some doubts we have. As chats as forums let us maintain simultaneous conversations and think about them. The process which must follow the teacher has to be very organized and precise, as it is specified in each activity in the table.

Table 3: Type of affective strategy, variable, web 2.0 tool, activity and development

Type of affective strategy	Variable				
Increase self-esteem	Feeling good	Strategy	I feel good when somebody solves my doubts and problems	Activity	Admit the advance by means of the answer or solution of the doubt
		Web 2.0 tool	Forums and chats	Way of development	Answer synchronically in <b>chats</b> describing and admitting the advance in the learning and giving thanks. Answer synchronically in <b>forums</b> describing and admitting the advance in the learning and giving thanks.
		Strategy	I encourage and congratulate other learners	Activity	Impel to encourage and congratulate openly
		Web 2.0 tool	Social Networks (twitter and tuenti)	Way of development	Create a community to maintain relaxed horizontal (student-student) and vertical (teacher-student) relations. Impel students to congratulate and encourage, to this end the teacher must be a promoter with congratulations related with the work done.
		Strategy	I feel good when I am congratulated and encouraged	Activity	Share progress and receive congratulations
		Web 2.0 tool	Redes sociales (twitter y tuenti)	Way of development	Impel students to write small posts which put forward their emotions about the accomplished advances and encourage the rest of learners to congratulate by means of the example.

Sometimes it is hard to learn something because of the fact that we think that we are not going to learn it, according to a study carried out by a group of researchers from the Universidad de Santo Tomás the students who show a higher academic achievement tend to be characterized by presenting higher levels of general self-esteem, higher levels of academic self-esteem and higher levels of familiar self-esteem. (FERNÁNDEZ, MARTÍNEZ-CONDE, MELIPILLÁN).

Therefore, it is important to feel good with oneself, and many times it can be achieved encouraging oneself or others when something goes right or admitting that we have advanced because of the clarifications given to us by others. This can be achieved by means of forums and chats in which we describe and express our advance in the learning process. Also, we can use social networks like twitter and tuenti, by means of which the teacher impels students to encourage and congratulate other mates besides of sharing progresses.

Table 4: Type of affective strategy, variable, web 2.0 tool, activity and development

Type of affective strategy	Variable				
To know how one feels in the learning process	Think	Strategy	I think about my feelings during my linguistic learning	Activity	Writing a diary
		Web 2.0 tool	Blog	Way of development	Create a blog to: • Fulfill a reflection diary about the

					learning phases. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Share tools found interesting. (RSS)</li> <li>• Encourage the exchange of assertive comments about the fulfilled reflections.</li> </ul>
		Strategy	I think about my progress in my linguistic learning	Activity	Create a portfolio
		Web 2.0 tool	Electronic portfolio	Way of development	Create the habit of saving those results of the activities that the student finds an evidence of his learning. Check the progress by means of the fulfilled activities saved in several formats.

It is very important to know how we feel when it comes to learn something, whether we are nervous or feel insecure, in order to apply the strategies and carry out the activities pointed out in tables 2 and 3. Therefore, we must reflect on our emotions, mood and thus, take the appropriate measures.

This reflection can be carried out by means of blogs and electronic portfolios. Blogs can be used to describe our feelings in a diary and electronic portfolios to check the progress we have done through the result of several activities.

Therefore, what we suggest is using those tools that the Web 2.0 offers in order to develop the affective part when it comes to learn a second language. That is to say, we have to be conscious of the way we feel during the learning, and according to our emotions and feelings, we have to apply the appropriate strategies in order to increase our self-esteem and reduce our anxiety when necessary. To apply this type of strategies we have tools such as forums, chats, social networks, blogs and electronic portfolios.

Blogs and electronic portfolios give us the opportunity to admit our emotions and feelings. We can save the results of our activities as an evidence of our learning process and thus reflect on it by means of a diary about the phases of our learning.

By means of forums and chats we contrast opinions, feelings, in order that we can feel more confident. Many times the fact of discovering that a mate has the same feelings or obstacles when fulfilling a task makes us feel better as we realize it is a general problem. Forums and chats give us the opportunity to feel better if we share our learning advances and we congratulate each other.

We are conscious that what we present in this paper is a proposal for those teachers and students who want and need a different way to learn languages, but it is clear that in order to apply this proposal the habits not only of teachers but also of students must be certainly changed, and it should be checked whether this type of learning is really effective in the linguistic field by means of research.

## References

- Akbiyik, C. “¿Puede la informática afectiva llevar a un uso más efectivo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la Educación?”, *Revista de Educación*, MEC, Madrid, 2010, pp. 179-202.
- Burón, J. *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*, Mensajero, Bilbao, 1993.
- Cyr, P. *Estrategiak bigarren hizkuntza baten irakaskuntzan*, HABE, Donostia, 2000.
- Ellis, R. *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- Etxebarria, A. *Estrategiak euskararen ikaskuntzan eta irakaskuntzan*, UEU, Bilbao, 2007.
- Franco, P. “El uso de estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula”, *Porta Linguarum*, Universidad de Granada, Granada, 2003.
- Garay, U. “Utilizar la Web 2.0 para una forma afectiva de aprender lenguas”, Congreso EDUTEK 2010, UPV-EHU and EDUTEK, (Cd-room), 2010.
- Liceras, M. J. “Introducción. Hacia un modelo de análisis de la interlengua”, *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Liceras M. J. (Ed.), Visor, Madrid, 1992.
- O'Malley, M.; Chamot, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, EEUU, 1990.
- Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should know*, Heinle & Heinle Publishers, Boston, 1989.
- Rubin, J.; THOMPSON, I. *Nola izan hizkuntza ikasle arrakastatsua*, HABE, Donostia, 1998.
- Skehan, P. *Individual differences in second-language learning*, Arnold, London, 1997.

## Appendix

### Survey used in the research:

Choose an option:

I use cooperative platforms to feel better in the learning of a language:

Yes

No

Not available

I contrast opinions with others about my language learning by means of:

Forums

Chats

I don't do it

I feel good when I contrast opinions about my learning in chats of forums:

Yes

No

Not available

When I have a problem or I need a correction I ask in:

Forums

Chats

Not available

I feel good when somebody solves my doubts and problems in forums and chats:

Yes

No

Not available

I encourage and congratulate other learners by:

Forums

Chats

I don't do it

I feel good when I am congratulated and encouraged in forums, free chats or cooperative platform chats:

Yes

No

Not available

I think about my feelings during my linguistic learning by means of:

Blogs

Electronic portfolios

I don't do it

I think about my progress in my linguistic learning by means of:

Blogs

Electronic portfolios

I don't do it



## *El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva*

### *Foreign pupils in the framework of inclusive education*

**Dimitrinka G. Nikleva**

Universidad de Granada

nikleva@ugr.es

Recibido el 15 de diciembre de 2011

Aceptado el 23 de febrero de 2012

**Resumen:** El continuo aumento de la población extranjera en España y, por consiguiente, del alumnado extranjero, plantea numerosos interrogantes. El sistema educativo español establece una serie de medidas para afrontar esta realidad plurilingüe y multicultural. En este estudio nos planteamos explicar algunas de estas medidas para la atención del alumnado inmigrante en el marco de la educación inclusiva: mediación intercultural, apoyo lingüístico, programas de mantenimiento de la cultura de origen, etc. Ofrecemos también datos estadísticos actuales sobre el número de alumnos extranjeros y su evolución entre 2000 y 2011, además de su distribución por etapas educativas, comunidades autónomas, tipo de centro, procedencia geográfica, etc.

**Palabras clave:** alumnado extranjero, educación inclusiva, datos estadísticos.

**Abstract:** The continuous increase of the foreign population in Spain and, consequently, of foreign pupils, poses numerous questions. The Spanish education system establishes a series of measures to deal with this multilingual and multicultural reality. In this study we aim to explain some of these measures for attending to the immigrant pupil within the framework of inclusive education: intercultural mediation, linguistic assistance, programmes for maintaining the culture of origin, etc. We also offer up-to-date statistical data on the number of foreign students and their evolution between 2000 and 2011, as well as their distribution across educative stages, autonomous communities, type of school, geographic origin

**Key words:** foreign pupils, inclusive education, statistical data.

## **1. Introducción**

La realidad multicultural de la sociedad actual presenta una serie de interrogantes que requieren una política orientada al tratamiento de estos problemas en todos los contextos institucionales. En el ámbito educativo, el alumnado extranjero presenta un aumento continuo en todas las etapas educativas y en todas las comunidades autónomas. Para afrontar esta realidad, el sistema educativo español ha establecido una serie de medidas para la atención del alumnado inmigrante, todas ellas situadas en el marco de la educación inclusiva, que se pueden agrupar en tres ejes: la acogida, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen.

## **2. La educación inclusiva: concepto y principios fundamentales**

La educación inclusiva pretende prestar atención educativa a todo el alumnado y favorecer su desarrollo y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, todos los profesionales del centro educativo, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales). Todos los miembros de la comunidad educativa colaboran para garantizar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en un proceso de aprendizaje permanente.

La escuela inclusiva es para todos: abarca toda la diversidad lingüística y cultural, todas las etnias y todos los alumnos con necesidades educativas especiales (discapacitados, sordos, invidentes, superdotados, etc.). Se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Los principios fundamentales que subyacen en la educación inclusiva son los siguientes (MEC, <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>).

- 1) La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- 2) Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.

3) La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.

4) Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.

5) La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.

6) La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Nos parece importante hacer hincapié en los tres niveles de la inclusión que distingue Mel AINSCOW (citado por BARRA BUSTINZA *et al.*, 2009: 19):

1. Presencia: estar “físicamente” junto al resto de alumnado.
2. Participación: el alumno puede estar presente, pero no necesariamente participando.
3. Adquisición de conocimientos: el alumno puede estar presente en la escuela y participando, pero no aprendiendo.

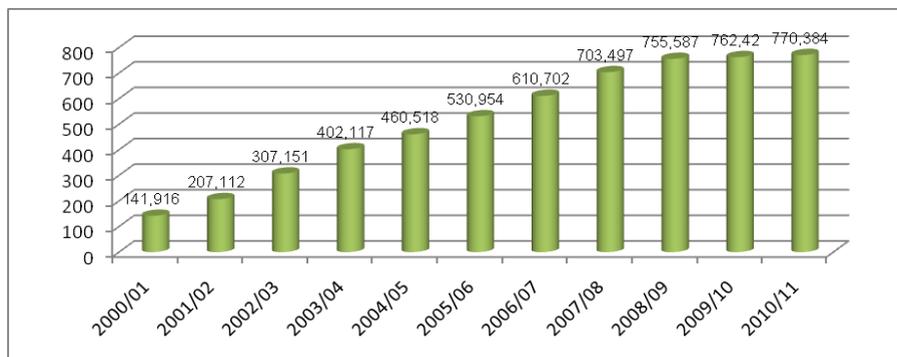
La escuela inclusiva propugna actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural; propicia la interacción, la adaptación y la integración.

Uno de los objetivos fundamentales es facilitar la adquisición de conocimientos y competencias, colaborando en superar las barreras que dificultan este proceso. Entre estas barreras cabe mencionar el currículo, la metodología, la organización del centro y, quizás, la más difícil de superar, la que deriva de las actitudes negativas, estereotipos culturales, etc.

### **3. Alumnado extranjero en España: datos estadísticos**

Para contextualizar el tema del alumnado inmigrante en el marco de la educación inclusiva es conveniente ofrecer algunos datos estadísticos (IFIIE, 2012). En el Gráfico 1 se aprecia el continuo aumento del alumnado extranjero entre los años 2000 y 2011.

Gráfico 1. Evolución del alumnado extranjero en España



A continuación ofrecemos los datos de distribución del alumnado extranjero por etapa educativa en 2010/2011.

Tabla 1. Distribución del alumnado extranjero por etapa educativa en 2010/2011

ETAPA EDUCATIVA	2010/2011
Enseñanzas de Régimen General	739.520
Educación Infantil	131.135
Educación Primaria	284.426
Educación Especial	3.653
ESO	218.319
Bachilleratos	42.833
Formación Profesional	44.760
Programas de Cualificación Profesional Inicial	14.394
Enseñanzas de Régimen Especial	30.864
<b>Total</b>	<b>770.384</b>

Nos interesa saber también qué porcentaje existe de alumnos extranjeros sobre el total del alumnado en España y cómo se distribuye por comunidades autónomas.

Tabla 2. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado, por comunidad autónoma. Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2010/2011 (orden ascendiente)

COMUNIDAD	PORCENTAJE
Ceuta	3,3
Extremadura	3,4
Galicia	3,6
Asturias	5,1
Andalucía	5,5
País Vasco	6,9
Castilla y León	7,8

Melilla	8,0
Canarias	8,2
Cantabria	8,2
Castilla-La Mancha	9,2
ESPAÑA	9,5
Navarra	10,3
C. Valenciana	11,1
Murcia	12,0
Aragón	12,4
Cataluña	13,0
Madrid	13,4
Balears (Illes)	15,6
Rioja (La)	16,5

El factor *procedencia geográfica* de los alumnos extranjeros influye también en múltiples aspectos del proceso educativo. En la siguiente tabla (3) presentamos los datos:

Tabla 3. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2010/2011

PROCEDENCIA GEOGRÁFICA	PORCENTAJE
América del Sur	36,4%
Europa	29,0%
África	23,5%
Asia y Oceanía	6,3%
América Central	4,0%
América del Norte	0,9%

En la tabla 4 ofrecemos los datos de distribución según el tipo de centro (público, privado, concertado, etc.) por comunidad autónoma.

Tabla 4. Distribución del alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro. Curso 2009/2010

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Total %	Centros públicos %	Enseñanza concertada %	Enseñanza privada no concertada %
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>81,9</b>	<b>14,1</b>	<b>4,1</b>
Andalucía	100,0	86,6	7,6	5,9
Aragón	100,0	78,4	19,7	1,8
Asturias (Principado del)	100,0	79,6	19,1	1,3
Balears (Illes)	100,0	81,0	14,6	4,4
Canarias	100,0	89,8	4,3	5,9
Cantabria	100,0	68,7	30,4	0,9
Castilla y León	100,0	77,4	21,6	1,0
Castilla-La Mancha	100,0	91,2	8,3	0,6
Cataluña	100,0	82,0	14,0	4,0
Comunitat Valenciana	100,0	84,8	10,6	4,6
Extremadura	100,0	89,6	10,2	0,2
Galicia	100,0	83,4	14,7	1,9
Madrid (Comunidad de)	100,0	75,9	17,8	6,3

Murcia (Región de)	100,0	88,7	10,2	1,2
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	76,3	23,6	0,1
País Vasco	100,0	69,0	29,9	1,2
Rioja (La)	100,0	78,1	21,6	0,3
Ceuta	100,0	90,8	9,2	0,0
Melilla	100,0	97,3	2,7	0,0

#### 4. La educación intercultural: una línea de atención al alumnado inmigrante

La educación intercultural es una de las grandes líneas de interés del Ministerio de Educación para la atención a la diversidad cultural.

El concepto de *interculturalidad* comprende (INSTITUTO CERVANTES, 2009) *un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida*. No se propone fundir las identidades de las diferentes culturas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas de diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. en una misma comunidad.

En el ámbito general de la enseñanza, la interculturalidad propugna el desarrollo de valores sociales. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en:

*un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad* (Instituto Cervantes, 2009).

#### 5. La mediación intercultural: una medida de intervención educativa para el alumnado inmigrante

La mediación intercultural es una herramienta muy importante en el proceso de integración de alumnos inmigrantes. Es una medida preventiva y de intervención. En este proceso una persona actúa como intermediaria ente dos o más personas para facilitar la comunicación entre ellas, sin que sus funciones se limiten solo a la resolución de conflictos.

En España la mediación intercultural se inicia por primera vez en el País Vasco (1993) y en Cataluña (1996) (SORIANO y FUENTES, 2003).

En Andalucía, entre otras comunidades, los mediadores se contratan por los ayuntamientos, sindicatos y asociaciones de inmigrantes. Los requisitos respecto a su formación suelen ser estudios universitarios relacionados con la docencia, habilidades sociales y conocimiento de otros idiomas, puesto que la traducción es uno de los trabajos que realizan con mucha frecuencia. De hecho, muy a menudo los mediadores son inmigrantes integrados en España.

Uno de los objetivos es facilitar a los profesionales de la educación el conocimiento de algunas características significativas de las culturas de origen de los alumnos y familias inmigrantes y de esta manera favorecer el proceso de integración.

En la Comunidad autónoma de Andalucía se establecen los siguientes objetivos básicos para este programa (CRUZ DEL PINO, 2011):

1. Favorecer la acogida y la adaptación del alumnado inmigrante en la sociedad receptora.
2. Crear canales de comunicación efectivos entre la población de acogida y la inmigrante.
3. Prevenir posibles conflictos por falta de comunicación entre la población de acogida y la inmigrante.

Entre las actuaciones de los mediadores interculturales hemos de destacar: apoyo en la acogida; sensibilización, formación y asesoramiento; comunicación y convivencia; implicación de la familia y trabajo en red (no solo entre la familia y la escuela, sino también entre el resto de organismos o servicios que trabajen con población inmigrante) (CRUZ DEL PINO, 2011).

Entre los recursos didácticos para la educación intercultural queremos destacar una página web creada en 2006 por CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) y titulada *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación - CREADE*. Se trata de una página web traducida a 13 idiomas, que pretende reunir, desarrollar y facilitar recursos interculturales en respuesta a las demandas de los profesionales del ámbito social y educativo, y promover y difundir la investigación y la innovación en el ámbito intercultural.

## **6. Los programas de apoyo lingüístico**

En el caso de Andalucía, estos programas se realizan en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Estas aulas cuentan con profesorado específico que realiza programas de enseñanza del español para alumnos inmigrantes que no tienen la

suficiente competencia lingüística en español como lengua vehicular para poder realizar sus estudios en cualquier asignatura. Existen en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En Andalucía esta iniciativa se puso en marcha durante el curso 1997/1998.

La Orden de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 15 de enero de 2007 por la que se regulan las medidas y actuaciones para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, establece que:

*Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen* (Consejería de Educación, 2007, Artículo 5, punto 2).

Sin embargo, en la práctica se aplican dos enfoques: inclusivo (es el enfoque recomendado para trabajar con los inmigrantes en el aula ordinaria) y segregacionista (atender al alumnado inmigrante fuera del aula ordinaria).

Las aulas de adaptación lingüística se implantan solo en centros públicos. Para Andalucía la normativa marca un número mínimo de 6 alumnos y un nivel de competencia lingüística inferior a B1. No hay un requisito respecto al número máximo, pero suele alcanzar como mucho 12 alumnos.

La permanencia del alumnado en el programa será (CRUZ DEL PINO, 2011):

1) Durante un máximo de un curso escolar (los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia).

2) Excepcionalmente, previa autorización del Servicio de Inspección, el alumnado podrá permanecer en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos, cuando concurren las siguientes circunstancias:

a) Enfermedad que haya dado lugar a faltas continuadas a clase.

b) Absentismo escolar por distintos motivos.

c) Escasa o nula escolarización en su país de origen.

d) Inscripción en el centro a lo largo del segundo o tercer trimestre del curso anterior.

## **7. Programas para el mantenimiento de la cultura de origen**

Estos programas fomentan el conocimiento y la valoración de todas las culturas presentes en un centro educativo, porque el mantenimiento de las lenguas y culturas de origen promueven el desarrollo cognitivo, social y lingüístico.

El artículo 13 de la Orden de 15 de enero de 2007 establece los siguientes objetivos para estos programas (CRUZ DEL PINO, 2011: 33):

1. Potenciar el aprendizaje de la cultura de origen, con el fin de que el alumnado inmigrante no pierda la riqueza que esto supone.
2. Difundir información de todas y cada una de las culturas presentes en el centro entre todos los componentes de la comunidad educativa.
3. Aprovechar los aspectos de enriquecimiento que aporta el conocimiento de las diferentes culturas sobre la totalidad del alumnado del centro.
4. Fomentar la participación del alumnado inmigrante y de sus familias en las actividades extraescolares del centro.
5. Potenciar actitudes de solidaridad y tolerancia entre todo el alumnado del centro en particular y de la comunidad educativa en general.
6. Favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa del alumnado, del profesorado y de las familias.

## **7. Conclusiones**

La realidad multicultural de la actual sociedad española ha planteado nuevas necesidades que requieren respuestas urgentes y eficaces. Este fenómeno conlleva una serie de ventajas enriquecedoras a la vez que un amplio abanico de problemas y conflictos en todos los sectores de la sociedad española. Desde todas las instituciones se han diseñado medidas de intervención, adaptación, integración, etc. Dentro de estos contextos, el ámbito educativo sin duda tiene gran importancia, porque es allí donde se crean las personas y su sistema de valores. El tratamiento de los temas multiculturales en el aula aporta distintas oportunidades para resolver este tipo de conflictos: educar en valores, usar el conflicto como aprendizaje y prevenir. Además, se ha creado una serie de medidas que deben ser suficientemente divulgadas no solo para que las conozcan todas las partes implicadas, sino para que se conviertan en objeto de reflexión y continua mejora.

## Referencias bibliográficas

Barra Bustinza, J.; Francos Maldonado, C.; Roca Marín, S. “La escuela inclusiva. ¿Qué entendemos por escuela inclusiva?”, *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*, C. González Las, Port-Royal Ediciones, Granada, 2009, págs. 19-21.

Consejería de Educación. *Orden de 15/01/2007*, BOJA, 33, 2007.

Cruz del Pino, R. M<sup>a</sup> et al. *Guía básica de educación intercultural*, Junta de Andalucía: Consejería de Empleo y Consejería de Educación, 2011.

IFIIE (Instituto de Formación de Profesorado, Investigación e Innovación Educativa). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*, Ministerio de Educación, 2012. <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/informes.html>.

Instituto Cervantes. *CVC (Centro Virtual Cervantes). Diccionario de términos clave de ELE*, en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercultural.htm). 2009

MEC. <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

Soriano, E.; Fuentes, C. “Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos”, *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, E. Soriano Ayala (Coord.), La Muralla, Madrid, 2003, págs. 181-215.

Villalba, F. “Algunas cuestiones para el debate”, *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas. Documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes* C. González Las, Port-Royal Ediciones, Granada, 2009, págs. 22-26.



## ***Enanos, gigantes, princesas y dragones en la Antigüedad clásica: algunas conexiones entre el cuento tradicional, la literatura infantil y el mito clásico***

***Dwarfs, giants, princesses and dragons in classical Antiquity: some connections between folktale, children's literature and classical myth***

**Montserrat Pons Tovar**

Cursos de Español para Extranjeros de la Universidad de Málaga  
mpons@fguma.es

Recibido el 31 de enero de 2012  
Aprobado el 14 de mayo de 2012

**Resumen:** La intención principal del presente artículo no es dar unas directrices precisas a los docentes de primaria, sino presentarles un material alternativo a los cuentos tradicionales y la literatura infantil basado en las raíces culturales de nuestra civilización y su rico patrimonio a fin de que estos lo adapten de la manera que crean más adecuada a las necesidades de sus alumnos.

**Palabras clave:** Cuento tradicional, mitología clásica, literatura infantil.

**Abstract:** The main intention of this article is not giving precise instructions to the teachers in primary education, but to present an alternative material to folktales and children's literature based on the cultural roots of our civilization and its rich heritage so that they fit the way it seems most appropriate to the needs of their pupils.

**Key words:** Folktale, classical mythology, children's literature.

La Filología, en general, y la Filología clásica, en particular, han mostrado poco interés por los cuentos tradicionales. De hecho las dos corrientes principales que los han tenido como objeto de estudio han sido, por un lado, la folklorista, que realiza trabajos de corte más bien antropológico y tiene preferencia absoluta por las versiones orales, y, por otro lado, la literaria, que sitúa el comienzo del género “cuento de hadas literario” en el siglo XVII<sup>1</sup>.

Ha sido el desinterés de los filólogos, precisamente, el motivo que nos ha llevado a elegir el tema de este trabajo, ya que algunos mitos clásicos se basan en cuentos tradicionales, como es el caso de los mitos de Perseo y Andrómeda o de Jasón y Medea que reproducen, respectivamente, la variante de un esquema arquetípico, un *folk tale* o *Märchen* muy extendido y conocido como “Cuento de la hija del gigante”, cuyas características fundamentales son las siguientes: *El héroe se pone en camino para conquistar algunos objetos o realizar unas hazañas de difícil, o aparentemente imposible, consecución. El padre de la princesa, maligno rey o temible gigante, es quien le impone la tremenda tarea. El héroe es ayudado por otros compañeros de poderes sobrehumanos. Al final logra vencer las pruebas y obtiene la mano de la hija de tan hostil y poderoso personaje*<sup>2</sup>.

Por otra parte, un cuento tan popular y extendido como el de Caperucita Roja, recientemente estudiado por la filóloga clásica Susana González Marín<sup>3</sup>, presenta indicios objetivos para considerar que dicho cuento constituye una tradición que remonta a la Antigüedad. La autora basa su hipótesis en la existencia de versiones distintas de una historia contada por Pausanias, “La doncella de Temesa”<sup>4</sup>, y en la de relatos similares con otros protagonistas conectados con ritos iniciáticos femeninos, ritos, que según la crítica, están presentes en las versiones orales recogidas y en las adaptaciones de Perrault y Grimm. De esta manera, componentes que se hallan sin razón aparente en las versiones modernas encuentran su sentido en el ámbito de los ritos iniciáticos de las muchachas atenienses, de las ceremonias matrimoniales romanas o de la consagración de las monjas en la Antigüedad tardía. Los elementos a los que nos referimos son la prenda roja, la cesta y los pasteles de la cesta, objetos que, como

---

<sup>1</sup> De la primera corriente, la escuela de más repercusión es la finlandesa. Sus representantes se han dedicado sobre todo a recopilar y tipificar variantes de cada cuento con el fin de reconstruir su historia. Su logro más conocido es el catálogo de AARNE, que ofrece una tipología de los cuentos según un criterio histórico-geográfico.

<sup>2</sup> C. GARCÍA GUAL, Edición de las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, Alianza Editorial, Madrid, 1987, págs. 14-15. Acerca de este punto, vid. además M. BRIOSO SÁNCHEZ, Edición de las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, Cátedra, Madrid, 1986, págs. 13-15.

<sup>3</sup> S. GONZÁLEZ MARÍN, *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.

<sup>4</sup> PAUSANIAS, *Descripción de Grecia*, 6, 6, 5-10. Otras versiones de este relato se pueden encontrar en ESTRABÓN, *Geografía*, 6, 1, 5; CALÍMACO, *Diégesis*, fr. 98 Pfeiffer; Claudio ELLANO, *Varia Historia*, 8, 18, *Suda*, s.v. *Eúthymos*; PSEUDO-PLUTARCO, *Proverbios*, II 31, pág. 342 (vid. S. GONZÁLEZ MARÍN, *op. cit.* págs. 144-151).

acabamos de señalar, formaron parte de ritos religiosos en la vida real<sup>5</sup>. Así, en celebraciones atenienses como las *Árkteia*, relacionadas con ritos de iniciación de las muchachas para su preparación al matrimonio, las chicas llevaban un vestido de color rojo anaranjado llamado *krokōtós*, es decir, “del color del azafrán”<sup>6</sup>. Por su parte, las novias romanas llevaban en la cabeza un velo denominado *Flammeum*, porque tenía “el color de las llamas”<sup>7</sup>. En lo que se refiere a la cesta y a los pasteles, hemos de señalar que en diversos festivales, por ejemplo, en el de las *Arrephoria*, que significa literalmente “de las portadoras del misterio”, y ritos de iniciación griegos como los misterios de Eleusis, que giraban en torno al rapto de Perséfone por parte de Hades, los canastos eran un elemento esencial que contenían objetos sagrados que permanecían ocultos para los no iniciados y cuyo transporte se realizaba en solemne procesión. En otras ocasiones las cestas contenían panes o bollos de sacrificio elaborados por las propias muchachas que habían de iniciarse en alguno de los ritos ya mencionados<sup>8</sup>.

Estas reflexiones nos llevan a la conclusión de que los puntos de unión entre cuento tradicional y mito son obvios y que constituyen un camino de doble sentido. En el presente artículo hablaremos, por un lado, de dos princesas, Medea y Andrómeda, que se ven envueltas en las peripecias de dos héroes legendarios, Jasón y Perseo, y, por otro lado, ya en conexión con la literatura infantil, de Hércules, que en sus viajes a lo largo y ancho del mundo conocido por aquella época anduvo entre titanes y pigmeos de manera paralela a la que Gulliver, héroe de la literatura infantil y juvenil, corrió gran parte de sus aventuras entre gigantes y liliputienses. Dichos episodios posiblemente inspiraron de manera directa o indirecta algunos hilos de la narración de Jonathan Swift, en la que también se observa ostensiblemente la influencia de otra fuente clásica, concretamente, la de la *Historia verdadera* de Luciano de Samosata, cuyo argumento es un viaje a la luna donde el elemento satírico es el principal ingrediente.

Nuestra intención no es la reconstruir la versión original de relatos contemporáneos, debido a la complejidad de las relaciones que se establecen con las circunstancias culturales correspondientes, sino, simplemente, la de aportar un material alternativo a los cuentos tradicionales infantiles basado en las raíces culturales de Occidente.

---

<sup>5</sup> S. GONZÁLEZ MARÍN, *op. cit.*, pág. 91.

<sup>6</sup> S. GONZÁLEZ MARÍN, *op. cit.*, pág. 59.

<sup>7</sup> LUCANO, *Farsalia*, II, 360-1, Gredos, Madrid, 1984.

<sup>8</sup> S. GONZÁLEZ MARÍN, *op. cit.*, págs. 77-82.

## JASÓN Y MEDEA



Medea adornece al dragón que custodia el vellocino de oro mientras Jasón se lo arrebata

De la leyenda de los Argonautas, cuyo origen remonta a la tradición épica, como demuestra la mención a la nave Argo de la *Odisea* (canto 12, versos 69-70), nos han llegado testimonios en diversas obras como la *Pítica* IV de Píndaro, la tragedia *Medea* de Eurípides, las *Fábulas* de Higino (14), las *Metamorfosis* de Ovidio (7, 1 y sigs.) y algunas otras, pero, sin duda, la que tuvo más trascendencia de todas ellas fue el poema de Apolonio de Rodas titulado las *Argonáuticas*. En este se narra cómo Jasón, príncipe de Yolco, una antigua ciudad de Tesalia, para recuperar el poder usurpado por su tío

Pelias a su padre se embarca con los mayores héroes de su tiempo en la nave Argo a fin de recuperar el vellocino de oro, la piel de un carnero legendario guardada por un dragón, es decir, una serpiente, pues no es otra cosa lo que designa la palabra griega *δράκων*. Dicho talismán estaba en poder del terrible Eetes, rey de Colco, un país inhóspito y lejano.

La sección más famosa de la obra de Apolonio de Rodas es el canto III, que relata la superación por parte de Jasón de una serie de pruebas impuestas por Eetes como condición previa para devolver el vellocino de oro a Yolco, pruebas que el héroe no habría superado de no ser por la ayuda de la hija del rey, la princesa Medea, que se enamora perdidamente de él. Así, tras el desembarco en la Cólquide, Jasón se presentó ante Eetes para exponerle el encargo de Pelias. El rey puso como condición para entregarle el vellocino de oro una primera prueba que consistía en someter al yugo a dos toros que tenían las pezuñas de bronce y que despedían fuego por la nariz. En la segunda prueba el héroe debía trabajar un campo con los toros y sembrar los dientes de un dragón. Jasón dudaba cómo lograría someter al yugo a los toros cuando Medea, impulsada por su amor hacia el héroe y sabiendo que su padre le había mentado a este, le dio un bálsamo mágico que tenía la propiedad de volver invulnerable al fuego y al hierro a aquel que se untara su cuerpo con él. También le reveló que de los dientes del dragón que debía sembrar brotaría un ejército de hombres armados que tratarían de matarlo y que la única manera de vencerlos sería lanzar una piedra en el centro del grupo para que unos se culparan a otros y se mataran mutuamente.

Prevenido de esta manera, Jasón consiguió colocar a los toros debajo del yugo y posteriormente aró el campo y sembró los dientes del dragón. Luego, cuando surgió el temible ejército de entre los surcos, lanzó una piedra y los soldados se mataron entre sí. Una vez superadas las pruebas, Eetes se negó a entregarle el vellocino a Jasón, a pesar de que se lo había prometido. Así que Medea interviene de nuevo durmiendo con sortilegios al dragón que estaba encargado de su custodia mientras Jasón se hace con su trofeo. A continuación, la princesa y el héroe, se dan a la fuga en la nave Argo donde se casan.

## PERSEO Y ANDRÓMEDA



Perseo con la cabeza de la Medusa en la mano libera a Andr6meda de la bestia marina

Los escritores que mejor reflejaron el episodio de Perseo y Andr6meda fueron Ovidio en las *Metamorfosis* (4, 650 y sigs.) e Higino en sus *F6bulas* (63). De Perseo cantaban los poetas que llev6 una vida azarosa incluso antes de nacer, pues su abuelo encerr6 a su madre en una torre para que no pudiera conocer a var6n alguno. Hijo de

Zeus y de Dánae, a quien este dejó embarazada metamorfoseándose en una lluvia de oro que cayó desde el techo sobre la princesa, fue condenado apenas salido del seno materno por su abuelo Acrisio, que ordenó meter a su hija y a su nieto en un cofre y lanzarlo al mar para que no se cumpliera el oráculo de que su nieto lo mataría y le arrebataría el trono. Sin embargo, Zeus, entristecido por el hado de su hijo, le rogó a Poseidón que lo salvara y este calmó el mar e hizo que la deriva llevara el cofre en que se encontraban la princesa y el bebé hasta la isla de Sérifos, donde fueron acogidos por el pescador Dictis, hermano de Polidectes, el tirano de la isla. Pasados los años, Perseo creció y se convirtió en un joven hermoso y fue invitado a un banquete por Polidectes, quien durante el curso de este les preguntó a sus convidados qué regalo pensaban ofrecerle. Todos contestaron que el presente más apropiado era un caballo, pero Perseo dijo que la cabeza de una Gorgona lo convertiría en uno de los hombres más poderosos, ya que estos monstruos petrificaban a todos los seres que las miraban. Entonces el tirano le ordenó a Perseo que fuera en busca de la cabeza de Medusa o tomaría por la fuerza a su madre, de la que estaba enamorado. De esta manera, el joven héroe se vio obligado a emprender la aventura, pero no sin la ayuda de dos cómplices divinos, Hermes y Atenea, quienes le indicaron los pasos que tenía que seguir. En primer lugar, debía encontrar a las Grayas (literalmente en griego “las viejas”), tres divinidades que nunca conocieron la infancia ni la juventud y que reunían entre todas un solo ojo y un solo diente. Perseo se los arrebató y se negó a devolvérselos a menos que le indicaran el camino que llevaba al hogar de las Náyades, ninfas de las aguas dulces que poseían un zurrón mágico, unas sandalias aladas y el casco de Hades, el cual tenía la virtud de hacer invisible a todo aquel que se lo ponía. Una vez en la mansión de las Ninfas, estas le entregaron los objetos que buscaba y Hermes le regaló una hoz de acero muy afilada. A continuación, el joven héroe se encaminó en busca de las tres Gorgonas, los terribles monstruos que tenían por cabello serpientes, colmillos de jabalí, manos de bronce y alas de oro. De las tres hermanas Medusa era la única mortal y, por lo tanto, debía ser la víctima de Perseo, así que, aprovechando un momento en el que estaban dormidas, este se elevó en el aire gracias a las sandalias aladas y, mientras Atenea sostenía un escudo de bronce a modo de espejo, el héroe decapitó al monstruo con la hoz que le había regalado Hermes y metió después la cabeza en el zurrón de las Náyades.

Las vidas de Perseo y Andrómeda se cruzaron cuando héroe regresaba volando a Sérifos, una vez obtenido el trofeo que había salido a buscar por encargo del tirano Polidectes y coincidiendo con un momento crítico para la princesa etíope, ya que Casiopea, la madre de esta, se había jactado de ser más bella que las Nereidas, hecho que provocó la ira de Poseidón, que estaba casado con Anfitrite, la más hermosa de estas divinidades marinas. De esta manera, el dios del mar envió al monstruo marino Ceto (palabra de la que deriva ‘cetáceo’) para que acabara con el pueblo de Etiopía. Por su parte, Cefeo, el padre de Andrómeda, supo por el oráculo de Amón que la única solución era dejar a su hija como víctima expiatoria para el monstruo, así que la dejó encadenada a unas rocas para que la bestia marina se la llevara... Y allí fue donde la divisó Perseo y se enamoró de ella, por ello decidió bajar a la playa y pedirles a sus

padres la mano de la joven a cambio de salvar Etiopía del azote de Ceto. Los reyes aceptaron y el héroe blandiendo como arma la cabeza de Medusa convirtió al monstruo en un arrecife de coral. Sin embargo, la boda no fue tan inminente, ya que Casiopea había prometido a su hija con el príncipe Fineo, razón por la que Perseo tuvo que luchar contra él y todo su séquito utilizando de nuevo la cabeza de la Gorgona. Esta historia tiene un final feliz, pues Perseo derrotó a los etíopes y consiguió casarse con su amada, rescatar a su madre de Sérifos y recuperar la corona de Argos, su tierra natal.

Para finalizar esta historia cabe añadir que por deseo de Atenea, tras la vida mortal, todos los protagonistas de esta historia fueron transformados en constelaciones y tanto Cefeo como Casiopea, Andrómeda, Perseo e, incluso, el monstruo marino Ceto fueron colocados entre los astros como recordatorio de las hazañas del héroe de Argos<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> ERATÓSTENES, *Catasterismos*, 14-17, Gredos, Madrid, 2009.

## HERACLES ENTRE GIGANTES



Heracles sostiene la bóveda celeste para que Atlas vaya a coger las manzanas de oro del Jardín de las Hespérides

En nuestro siguiente mito no hay princesa a la que rescatar, pero sí aparece un héroe descendiente de Perseo dotado de una fuerza sobrehumana que recibe por encargo de un rey airado una serie de tareas de difícil consecución y la obtención de objetos mágicos: nos referimos a los doce trabajos de Hércules, que constituyen una serie de hazañas que este tuvo que realizar bajo las órdenes de su primo Euristeo como condición previa para poder regresar a su patria, Argos. La mitografía de la época helenística estableció un canon que divide los trabajos en dos series: los seis primeros

transcurren en el Peloponeso, los otros seis tienen lugar fuera de la Grecia continental, ya que Heracles viajó a Creta, Tracia, Escitia, la isla de Eritia, los Infiernos y el Jardín de las Hespérides<sup>10</sup>. Nuestra exposición se centrará en el último trabajo de la segunda serie, hazaña en las que el héroe se verá obligado a poner en juego su astucia contra el titán Atlas, un ser de dimensiones descomunales. Los autores clásicos que recogen mejor este episodio son una vez más Ovidio (*Metamorfosis*, 4, 637 y sigs.) e Higino (*Fábulas*, 30), pero también merece ser mencionada la versión que aparece en la *Biblioteca Mitológica* de Apolodoro (2, 5, 11).

Un jardín que se encontraba en los confines de Occidente, probablemente al pie del Atlas, fue el último lugar al que Heracles se dirigió por encargo de Euristeo. De este vergel que custodiaban un dragón de cien cabezas y las tres ninfas del atardecer, es decir, las Hespérides (pues ἑσπέρα significa “tarde” en griego), debía sustraer el héroe de Argos las manzanas de oro que Gea le había regalado a Hera tras su boda con Zeus. Como antes de su llegada Heracles había liberado al titán Prometeo del castigo que lo retenía encadenado a un peñasco del Cáucaso, en agradecimiento, el gigante le recomendó que no cogiera con sus propias manos las manzanas de oro, sino que le recomendara la misión a Atlas que sostenía la bóveda celeste al pie del jardín de las Hespérides. Una vez alcanzado su destino, Heracles fue en busca de este y se ofreció para sostener el Cielo el tiempo que fuera necesario mientras el gigante recogía tres de los frutos dorados. Atlas accedió a la petición y realizó el trabajo, pero, al verse liberado de tan pesada carga, le pidió a Heracles llevarle él mismo las manzanas a Euristeo. El astuto Heracles le dijo que podría llevar a cabo la misión, pero que necesitaba que sostuviera un momento el Cielo para ponerse una almohada sobre los hombros. El gigante aceptó sin sospechar que, tan pronto como el héroe se viera libre, cogería las manzanas que habían quedado en el suelo y huiría. Así pues, será Heracles quien le entregue las manzanas a Euristeo finalmente.

---

<sup>10</sup> P. GRIMAL, *Diccionario de mitología griega y romana*, Paidós, Barcelona, 1989 (s. v. Heracles).

## HERACLES ENTRE LOS PIGMEOS



“Hércules y los pigmeos” de Dosso Dossi

El episodio que cerrará nuestro trabajo y que tanto parecido guarda con la aventura vivida por Gulliver entre los liliputienses en la novela de Jonathan Swift está extraído de la obra titulada *Descripciones de cuadros* del griego Filóstrato (concretamente, 2. 22).

Cuando Heracles se encontraba de viaje de regreso a Argos para entregarle las manzanas de oro a Euristeo, tuvo un incidente en Libia con Anteo, un gigante terrible que desafiaba y asesinaba a todo aquel que atravesaba sus dominios para construirle un templo de cráneos humanos a Poseidón. El héroe consiguió darle muerte y librar así aquellos territorios de su amenaza, pero suscitó la ira de los pigmeos, un pueblo africano que vivía bajo la tierra como las hormigas y que usaba hachas para talar espigas porque las consideraban árboles. Al encontrar a Heracles rendido y entregado al sueño, tras haber derrotado al gigante Anteo, los pigmeos decidieron acabar con él: “El ejército de pigmeos ya ha rodeado a Heracles; una de sus falanges ataca la mano izquierda, mientras estas otras dos facciones emprenden campaña hacia la derecha por ser la más fuerte; los arqueros ponen sitio a sus pies y una falange con hondas golpea sus muslos

tanto como puede; el ataque a la cabeza requiere una táctica precisa: a ello se dedica el rey de los pigmeos acompañado de un cuerpo de élite: usan maquinaria como si se tratara de tomar una ciudadela, fuego para los cabellos, dobles punzones para los ojos, una especie de puertas para la boca y estos portalones son, creo, para la nariz con el objeto de que Heracles no pueda respirar, cuando ya hayan tomado la cabeza. Todos estos preparativos tienen lugar mientras Heracles duerme, pero he aquí que se incorpora y suelta una risotada ante el peligro que representan tales enemigos; entonces, recogiéndolos con sus manos a todos a la vez, los mete en su piel de león y se los lleva, creo, a Euristeo”<sup>11</sup>.

Tras la exposición de estos cuatro mitos y teniendo en cuenta las consideraciones teóricas iniciales, queda demostrado que existe una conexión clara entre la tradición oral griega, que parte de elementos folklóricos en los que se basan mitos como los de Jasón, Perseo y Heracles, y las elaboraciones literarias posteriores por parte de escritores griegos y latinos. Es de sobras conocido que estas obras literarias son las fuentes de las que bebieron los autores europeos siglos después, pero en el terreno del cuento tradicional creemos que no se ha hecho suficiente hincapié en el hecho de que algunos elementos que no hallan una explicación aparente en el material oral recogido y que forman parte de la literatura infantil contemporánea, como es el caso de la capa roja de Caperucita, también tienen su correlato en el mundo antiguo. Por todo esto creemos que la introducción de la cultura griega y romana es fundamental en la enseñanza de la literatura durante la educación primaria y que debería hacerse un estudio profundo en nuestro país acerca de los temas que aquí hemos tratado con tanta brevedad.

Para finalizar, queremos añadir para aquellos docentes que estén interesados en el tema que las principales fuentes de material folklórico en las obras literarias griegas se encuentran en los poemas homéricos, sobre todo en la *Odisea*, y en las *Historiae* de Heródoto. En cuanto a la literatura latina, dicho material se halla disperso a lo largo de la obra de Ovidio, frecuentemente en sus *Metamorfosis*, en el *Satiricón* de Petronio y en el *Asno de oro* de Apuleyo<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> FILÓSTRATO, *Descripciones de cuadros*, Gredos, Madrid, 1996, págs. 315-316.

<sup>12</sup> Los estudios de G. ANDERSON, *Fairytale in the Ancient World*, Routledge, London- New York, 2000, y W. HANSEN, *Ariadne's thread: a guide to international tales found in Classical literature*, Cornell University Press, Ithaca, 2002, recogen, respectivamente, la presencia de motivos de los cuentos tradicionales en los textos clásicos griegos y latinos.

## Bibliografía

- Anderson, G. *Fairytales in the Ancient World*, Routledge, London- New York, 2000.
- Apolodoro. *Biblioteca Mitológica*, Gredos, Madrid, 1985.
- Brioso Sánchez, M. Edición de las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, Cátedra, Madrid, 1986.
- Eratóstenes. *Catasterismos*, 14-17, Gredos, Madrid, 2009.
- Filóstrato. *Descripciones de cuadros*, Gredos, Madrid, 1996, págs. 315-316.
- García Gual, C. Edición de las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, Alianza Editorial, Madrid, 1987.
- González Marín, S. *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2005.
- Grimal, P. *Diccionario de mitología griega y romana*, Paidós, Barcelona, 1989.
- Hansen, W. *Ariadne's thread: a guide to international tales found in Classical literature*, Cornell University Press, Ithaca, 2002.
- Higinio. *Fábulas*, Gredos, Madrid, 2009.
- Homero. *Odisea*, Gredos, Madrid, 2000.
- Lucano. *Farsalia*, Gredos, Madrid, 1984.
- Ovidio. *Metamorfosis*, Alianza Editorial, Madrid, 1999.
- Píndaro. *Odas y fragmentos*, Gredos, Madrid, 1995.



## *La singularidad de las imágenes de la muerte en Emily Dickinson y Carolina Coronado*

### *The singularity of images of death in Emily Dickinson and Carolina Coronado*

**Ignacio Fernández Portero**

Máster de Humanidades la UEX

naxofil@gmail.com

Recibido el 4 de noviembre de 2011

Aprobado el 24 de mayo de 2012

**Resumen:** Los importantes cambios políticos, sociales y económicos que sufrieron los Estados Unidos de América y España en la segunda mitad del siglo XIX, inevitablemente influyeron en la literatura producida en dichos países y en esa época. Los poemas escritos por Emily Dickinson y Carolina Coronado no fueron ajenos a estos cambios. Sin embargo, aunque ambas vivieron en sociedades marcadamente patriarcales, sus reacciones literarias fueron opuestas. De este modo, ni esos trastornos y cambios sociales fueron ajenos a los nuevos temas que aparecieron en la poesía de Coronado, ni lo fueron a la innovación de las formas de algunos de los poemas de Dickinson, que no iban en la línea de los nuevos aires de libertad surgidos tras la Guerra de Secesión. La comparación entre algunos de los poemas más significativos de estas dos escritoras esclarece --en este ensayo-- el alcance de sus cambios en lo que respecta a sus temas y formas literarias.

**Palabras clave:** Dickinson, Coronado, revolución literaria, tropos e imágenes de la muerte, cambios en la temática y en las formas.

**Abstract:** The deep economic, social and political changes undergone by the United States and Spain during the second half of the 19th century inevitably had an effect on the literature written in these countries at that time. The poems written by Emily Dickinson and Carolina Coronado were no exception. However, though both of them lived in still highly patriarchal societies, their literary response was divergent. Thus, neither those social upheavals and transformations were alien to the new themes of Coronado's poetry nor was the formal innovation of some of Dickinson's poems unrelated to the new winds of freedom brought about by the Civil War. The comparison drawn between some of the most significant poems of these two female writers in this essay sheds new light on the extent of their thematic and formal changes.

**Key words:** Dickinson, Coronado, literary revolution, images and tropes of death, formal and thematic changes.

# 1.- Introducción

A lo largo de la historia, las mentes femeninas más privilegiadas han tenido que luchar por hacerse un hueco entre la élite masculina. La toma de decisiones importantes, la ganancia del salario que sustentaba a la familia e incluso aquello relacionado con el mundo intelectual estaba reservado a los hombres, dejando para las féminas tan sólo lo concerniente al espacio interior, lo doméstico, es decir el cuidado de la casa, del marido y de los hijos<sup>14</sup>. A este respecto, recuérdense las palabras de Fray Luis de León en el capítulo XVII de “La perfecta casada” donde describía con detalle lo que la sociedad y las instituciones ya desde los primeros tiempos del cristianismo esperaban de la mujer:

*Quiere decir que, en levantándose, la mujer ha de proveer las cosas de su casa, y poner en ellas orden, y que no ha de hacer lo que muchas de las de agora hacen, que unas, en poniendo los pies en el suelo, o antes que los pongan, estando en la cama, negocian luego con el almuerzo, como si hubiesen pasado cavando la noche. [...] Su andar ha de ser en su casa, y que ha de estar presente siempre en todos los rincones della, y que, porque ha de estar siempre allí presente, por eso no ha de andar fuera nunca, y que, porque sus pies son para rodear sus rincones, entienda que no los tiene para rodear los campos y las calle (1957: 338).*

Sin embargo, a pesar de las convenciones tanto institucionales como religiosas, ha habido mujeres que, incluso viviendo en sociedades y culturas patriarcales logran vencer estos prejuicios y dificultades, y salen adelante demostrando que pueden llegar a ser igual de autosuficientes que los hombres, que pueden aportar algo más a la sociedad, algo más de lo que tradicional y oficialmente se espera de ellas. En este sentido, aunque podría decirse que el término feminismo es anacrónico en el siglo XIX, ha habido muchas mujeres que a través de sus “pequeñas rebeldías” y “protofeminismo” contra el sistema impuesto, han dado pasos para avanzar en la historia de las ideas y de la igualdad, aunque se haya tenido que esperar hasta la llegada de obras como *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir para consolidar estos preceptos.

Por ello, este trabajo se propone mostrar cómo dos mujeres separadas por un océano y desde culturas dispares usan --a veces consciente y otras inconscientemente-- su lucha interna para destacar entre los grandes literatos de la época, algo extraordinario durante la época decimonónica. Estas mujeres son Emily Dickinson y Carolina Coronado, quienes muestran una personalidad excepcional, lo cual las llevaría en demasiadas ocasiones a ser unas incomprendidas y sentirse aisladas en sus respectivos

---

<sup>14</sup> Véase Beatriz BLASCO, *La Casa: Evolución del Espacio Doméstico en España*, El Viso, Madrid, 2006. También Pierre BOURDIEU, “Social Space and Symbolic Power”, *Sociological Theory*, Vol 7, 1 (Spring 1989), págs. 20-23.

contextos sociales. De este modo, uno de los temas prioritarios de este trabajo es analizar cómo las diferentes experiencias con la muerte las llevan a un estado en el que las dos escritoras piensan que puede ser la salvación y la liberación, o la decadencia y el olvido al mismo tiempo. Están inmersas en un mar de dudas y, aunque ambas dedican la mayor parte o una parte sustancial de su producción poética a desarrollar la temática de la muerte, respectivamente, las dos escritoras lo hacen con perspectivas diferentes. Mientras que la escritora norteamericana --a causa de una profunda depresión mental-- ve la muerte como la liberación del sufrimiento que todos los seres vivos padecen en este mundo tan cruel, la escritora extremeña utiliza los ideales románticos de la época para expresar sus miedos ante la posible llegada de su hora o la de sus seres queridos. Los temas que ambas escritoras desarrollan en su poesía nos pueden ayudar a comprender sus privilegiadas mentes que, en grado y de modo distinto, en ocasiones son hasta distorsionadoras de la realidad. Sus triunfos se deben, en mayor medida, a su incesante e imperiosa necesidad de escribir para desahogarse de un temor que las consumía y que no las dejaría vivir ni morir en paz: la idea sobre la muerte y los grandes problemas existenciales que han asaltado al hombre desde el principio de los tiempos.

Las metáforas --en mayor medida-- y otros recursos literarios que emplean para camuflar y suavizar esta temática tan desoladora centrarán gran parte del corpus de este trabajo. Las alusiones religiosas son el otro gran *leit motif* que se desprende de sus escritos. Así, veremos cómo la fe y las creencias de una Coronado católica y creyente contrastan continuamente con las dudas y la inseguridad de una Dickinson criada en el seno de una familia puritana tradicional y conservadora, que se muestra reacia a creer en los valores religiosos del siglo XIX norteamericano.

## 2.- Contexto histórico

Nueva Inglaterra, la región a la que pertenece *Massachusetts*, el estado en el que nació, vivió y murió la genial y atormentada Emily Elizabeth Dickinson (*Amherst* 1830-1886)<sup>15</sup>, fue unos de las primeras colonias europeas al norte del Nuevo Mundo. Peregrinos procedentes de Inglaterra se asentaron en esta región por primera vez en 1620. Quizás, por este motivo podemos ver similitudes entre la sociedad inglesa de los siglos XVI y XVII y la sociedad puritana en la que vivió Dickinson. El puritanismo fue la corriente que inundaba el país en los años en los que vivió; y se podría decir que este pensamiento estuvo más arraigado en la región en la que nació y vivió la escritora, ya que --como se ha mencionado anteriormente-- fue uno de los primeros asentamientos ingleses en ese continente.

Un ejemplo de esta actitud regida principalmente por unas rígidas normas sociales y creencias religiosas podemos contemplarlo en la novela de Nathaniel

---

<sup>15</sup> Jeanne C. REESMAN and Arnold KRUPAT, *American Literature: The Norton Anthology*, 7<sup>th</sup>, C, Norton & Company, New York, 2007.

Hawthorne *The Scarlet Letter*, y en obras como *Ethan Brand* (1850), *La marca de nacimiento* (1843), *La hija de Rappacini* (1844) o *El velo negro del ministro* (1844), donde se recrea intensamente el ambiente puritano que empañaba la sociedad de aquellos años. Este contemporáneo de Dickinson pudo servirle de inspiración por la temática de sus obras sobre esos congénitos demonios que llevamos dentro y los repetidos pecados de la humanidad para aplicarlos a esa visión tan negativa que la escritora tenía del mundo en el que vivió.

El caso de Carolina Coronado (Almendralejo, Badajoz, 1820 – Lisboa, 1911<sup>16</sup>) y lo que vivió en España fue distinto. El romanticismo se debatía entre ideas revolucionarias y la recuperación de algunas de las tradiciones que se habían perdido. Por una parte, el movimiento romántico supuso el origen de una rebeldía y hasta una revolución por parte de sus integrantes, que intentaban romper con una tradición y una serie de valores culturales y sociales para así lograr una auténtica libertad. Este carácter revolucionario está muy presente en la obra de Coronado<sup>17</sup>. La escritora parece no cansarse de reclamar y buscar justicia para los más desfavorecidos desde una posición social acomodada y respetada al estar casada con Justo Horacio Perry<sup>18</sup>, puesto que en su más tierna infancia sufrió la injusticia del encarcelamiento de su padre por sus ideales políticos liberales opuestos al régimen establecido, teniendo que soportar la vergüenza y vejaciones de sus vecinos durante años. El rescate de tradiciones católico-monárquicas que se habían perdido por aquel entonces y la exaltación o apología del Cristianismo defendiendo valores muy arraigados y encarnados en la Iglesia y algunas de las instituciones del Estado<sup>19</sup>, son algunos de los valores tradicionales que se reflejan en la obra poética de la escritora extremeña.

La atormentada escritora norteamericana resultó ser una innovadora y una revolucionaria en el aspecto literario –aunque en su época no se entendiera ni apreciara su poesía como se hace en la actualidad-- y en el tratamiento que da a la religión cuando componía sus poemas. Por otra parte, Carolina Coronado, aunque rebelde y agitadora en aspectos sociales, parece que nunca llega tan lejos en el tema religioso: le añade una carga de compromiso social no muy frecuente hasta entonces, pero sin abandonar del todo el sentido tradicional y hasta conservador. Se podría decir que, incluso viviendo en una sociedad en la que los ciudadanos podrían estar más reprimidos por el puritanismo que se les imponía, Dickinson reaccionó contra ello. Sin embargo, Coronado, a pesar de gozar de más libertad debido al carácter revolucionario e innovador que vivió España con la llegada del romanticismo, se mostró más fiel y leal a su Dios que su contemporánea norteamericana.

---

<sup>16</sup> Isabel M<sup>a</sup> PÉREZ GONZÁLEZ, *Carolina Coronado. Del Romanticismo a la Crisis Fin de Siglo*, Del Oeste Ediciones-Diputación, Badajoz, 1999.

<sup>17</sup> Véanse las cartas a Juan Eugenio de Hartzenbush, donde se queja de la marginación que sufre la mujer escritora en esta época y del rechazo del que es víctima por parte de la sociedad.

<sup>18</sup> Hombre influyente y secretario de la embajada de EE.UU. en Madrid.

<sup>19</sup> Véase Vicente LLORENS, *El Romanticismo Español*, Castalia, Madrid, 1980.

A pesar de estas hipótesis en las que la religión es la principal protagonista en las vidas de nuestras escritoras y que marcarían sus escritos poéticos, queda claro que Emily Dickinson se mostró reacia a creer en algo que no podía ver ni sentir de la misma manera que lo hacían los que la rodeaban. Sus crisis de fe fueron constantes hasta el momento de su muerte. En 1846 manifestó a una amiga en una carta lo feliz que estaba por haber encontrado la paz que tanto ansiaba cuando sintió que había encontrado a su salvador<sup>20</sup>. También exteriorizó su felicidad por estar en íntima comunión con el gran Dios y sentir que escuchaba sus plegarias<sup>21</sup>. Pero esta experiencia no duraría mucho. Parece ser que Dickinson nunca hizo una declaración formal de fe y tampoco asistía a los servicios religiosos de manera regular. Un claro ejemplo de estas crisis de fe pueden verse reflejado en su poesía, más concretamente en el poema que empieza con los versos "Some keep the Sabbath going to Church – / I keep it, staying at Home". La distancia que toma de la religión, dado el contexto puritano en el que vivió parece valiente y hasta cierto punto moderna.

El caso de Carolina Coronado resultó ser distinto. En efecto, como se ha dicho, siempre se mostró más tradicional que Dickinson en su acercamiento a la religión, si bien su pensamiento tampoco se identifica plenamente con el dogma católico. Isabel Mª Pérez González lo expresa de la siguiente manera:

*El fervor devoto de la poesía religiosa de Carolina Coronado no parece más que la proyección espiritual de sus antiguos deseos, la traslación de sus anteriores expresiones del amor humano al amor divino. Es como si la desesperanza en la vida la devolviera a su Dios abandonado, un Dios panteístico [...] del que se enamora porque a Él puede identificarlo más que a ninguna criatura humana con su primer amor: la Naturaleza (1999: 75).*

Ese "fervor devoto" del que Isabel Mª Pérez nos habla puede contemplarse en el poema "Gloria del sentimiento" en el que alaba sobremanera a su Dios con líneas como: "¡Qué hermoso es Dios, que hermosa su cabeza! / ¡Qué gallardo su andar, su voz qué suave!". A diferencia de la escritora norteamericana, Coronado parece que nunca perdió la fe en su Dios y salvador. Así, al contrario que Dickinson, ni siquiera las numerosas y cercanas pérdidas que sufrió a lo largo de su vida le hicieron dudar. Este aspecto, resulta ser uno de los más llamativos que se pueden encontrar en la selección de poemas que aquí se analizan y contrastan. Dickinson revoluciona las formas y desarrolla los temas de la religión y la muerte de una manera muy peculiar. Leyendo algunos de sus poemas, da la impresión de no entender e incluso mofarse de algunos de los ritos fúnebres que se practicaban en su época. Pero, quizás, lo más impactante es la manera en la que parece prever o anticipar su muerte y la manera en la que parece incluso disfrutarlo. Puede resultar extraño e incluso macabro narrar el propio funeral de uno e incluso describir la putrefacción del propio cuerpo una vez que se ha pasado a mejor vida,

<sup>20</sup> "[...] I never enjoyed such perfect peace and happiness as the short time in which I felt I had found my savior" en Thomas H. JOHNSON (Ed.), *The Letters of Emily Dickinson*, Harvard University Press, Harvard, 1997. (pág. 27).

<sup>21</sup> "[...] greatest pleasure to commune alone with the great God and to feel that he would listen to my prayers".

tal y como hace Dickinson en algunos de sus poemas. Contrariamente a esto, Coronado parece mostrarse mucho más respetuosa en ese sentido con las formas tradicionales. Su fervor está siempre patente y muestra un gran respeto hacia los ritos y costumbres que le fueron inculcadas desde pequeña.

Antes de entrar de lleno en el análisis del material seleccionado para esta reflexión, tal vez convenga profundizar un poco más en las diferencias que se dan en la configuración intelectual y espiritual de estas dos mujeres como resultado de las que animan también sus distintos marcos históricos. Como se puede ver, por lo tanto, el marco histórico, y sobre todo ideológico, en que se encuadran las vidas de estas dos autoras, aun perteneciendo a ambientes culturales marcadamente distintos y a países muy distantes entre sí, tiene mucho de común. Se encuentran similitudes pues el siglo XIX, al menos en el mundo occidental —y los Estados Unidos de América del Norte es un país genuinamente occidental—, y aun siendo uno de los siglos más complejos, está marcado por una serie de cambios sociales e incluso revoluciones que acabarán para siempre con el antiguo régimen.

En efecto, la guerra civil que enfrenta a los Estados del Norte, de espíritu más moderno y en muchos sentidos más desarrollados —con un desarrollo financiero e industrial muy pronunciado—, con los del sur agrícola y más conservador, genera un panorama socio-económico e intelectual que, *mutatis mutandis*, asemeja la nueva nación norteamericana a la España que emerge de las revoluciones liberales e intenta sacudirse también el yugo del pasado. Evidentemente, las fuerzas reaccionarias contra las que se enfrentan los sectores más avanzados de la época de Lincoln poco o nada tienen que ver con la ideología ultramontana del conservadurismo —y hasta el integrismo, diríamos hoy— reaccionario y cuasi cavernícola de aquel antiguo régimen que se resiste a morir tras la invasión napoleónica y las sucesivas alternancias de poder, tanto en la época fernandina como en el período isabelino<sup>22</sup>. Pero se trata al fin y al cabo de un periodo, tanto en el caso estadounidense como en el español, en que nuevas ideas y maneras de entender la vida y la política se abren paso en medio de un mar de arraigadas tradiciones y costumbres atávicas, en que la esclavitud norteamericana tiene un correlato en la explotación más despiadada que en España. Hábitos tan arcaicos en ambos casos y enfoques tan androcéntricos y llenos de vestigios de la ancestral ideología patriarcal, que incluso el mero hecho de que una mujer no solo escriba, sino que tenga éxito como escritora resultan hartamente chocantes, si es que están bien vistos. Y éste tal vez deba ser el eje desde el que podamos plantear la localización de un marco común para encuadrar a estas dos intelectuales de excepción que son Emily Dickinson y Carolina Coronado. Porque estamos ante dos mujeres libres, inteligentes y, por encima de todo, adelantadas en algunos aspectos a su tiempo. Mujeres de profunda formación religiosa, pero inmersas en una sociedad mucho más laica que la de sus padres —el padre de Dickinson, no hay que olvidarlo, era un pastor formado en el puritanismo más estricto—. Dos mujeres que incorporan en su obra todo el bagaje estético de la religión tradicional, pero dándoles

---

<sup>22</sup> Véase G. CARNERO, *Los Orígenes del Romanticismo Reaccionario Español: El Matrimonio Böhl de Faber*, Universidad de Valencia, Valencia, 1978.

nuevos contenidos –aún religiosos, pero sociales en el caso de la Coronado, y bastante menos en el caso de la Dickinson--. Así, los ritos y las fórmulas o los lugares comunes del puritanismo norteamericano se reducen a meras figuras en cuyo contenido prima lo psíquico y hasta lo existencial por encima de cualquier otra cosa. Y, en el caso de Carolina Coronado, sin alejarse del catolicismo, ofrece un mensaje religioso despojado de ciertos sentidos alienantes que pudiera haber tenido en el pasado para adquirir tintes más reivindicativos y a veces más comprometidos.

Estas son, en líneas esenciales, algunas de las coordenadas del panorama ideológico, o “*frame of mind*”, en que se desarrolla la obra poética de nuestras escritoras; distinto y heterogéneo, en un sentido importante, pero lleno de semejanzas y concomitancias, en otro. Es el panorama mental propio de una época convulsa en que las fuerzas del progreso y la modernidad pugnan contra el oscurantismo y la rutina tradicional. Es la época en que, por fin, la mujer empieza a reivindicar su verdadera identidad –que no es adjetiva sino sustantiva--, y que no es por supuesto la de la sujeción al varón ni la de otras funciones a las que la vieja mentalidad patriarcal y un androcentrismo consuetudinario la habían relegado. Puede que los textos de estas autoras no sean prolijos en manifestaciones explícitas de esta naturaleza; pero el sentido de la libertad que entonan y la seguridad --o incluso la duda ante el misterio, por paradójico que resulte-- con que se expresan sus formas poéticas dan fe por sí solos de ese nuevo talante que anuncia una sociedad más abierta e igualitaria. Porque tanto la quiebra de esa pirámide clasista que se produce con las revoluciones liberales de la Península Ibérica, como el abolicionismo de la sociedad esclavista en que se apoyaba la economía de las grandes plantaciones del sur de los Estados Unidos, suponen pasos adelante en el camino del reconocimiento de la dignidad de los seres humanos y de los derechos civiles que inevitablemente acabarían incluyendo (pues no cabe exclusión, sería una *contradictio in terminis*) los de la mujer.

Curiosamente, esa misma confluencia de corrientes contradictorias –los aires románticos de rebeldía que llevan a la revolución y el pragmatismo de la burguesía liberal triunfante— halla su reflejo en la manera de escribir de estas autoras, si bien de manera mucho más marcada en los textos de la Dickinson que en los de la Coronado. Porque se trata de composiciones que a veces adquieren –o parecen adquirir-- tintes de un idealismo o incluso trascendentalismo exacerbado y, en otras ocasiones, tonos de una crudeza o un realismo atroces. Así, junto a imágenes de claro tono idealista o naturaleza romántica, nos topamos con tropos o simples reflexiones que rezuman ese pragmatismo tan querido para la nueva meritocracia que emerge de la revolución liberal o para la burguesía triunfante --industrial o financiera, pero no ya terrateniente-- de la Guerra de Secesión de los Estados Unidos. Es decir, en esa encrucijada poética en que claramente se sitúa la obra de Dickinson y, aunque de otra manera, también la de Coronado, halla explicación la dificultad de definir a ambas autoras desde baremos exclusivamente románticos o exclusivamente realistas. Y tal vez por moverse en ese territorio intermedio que se resiste a adscripciones fáciles o simplistas, se producen en ellas destellos de experimentos muy

libres con el lenguaje literario –sobre todo relacionados con la idea de la muerte—que se anticipan a temáticas de tipo existencialista y hasta modernista.

Los poemas que se han seleccionado para análisis y comentario son tal vez los más representativos en el sentido de que en ellos confluyen las contradicciones y la esencia de esos profundos cambios que se dan en la mente colectiva de la época. En ellos la muerte y el acercamiento individual a la religiosidad serán el hilo conductor de este recorrido panorámico.

### 3.- Corpus y estudio comparativo

Entre la bibliografía que pudiera ofrecer alguna aportación sobre los conceptos de estilo y la temática que desarrolla Emily Dickinson en sus poemas, existe un libro cuyo título puede causar confusión al lector. El título es una metáfora conceptual que, de entrada, resulta sorprendente e incluso inaceptable: *Death is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism*<sup>23</sup>. El autor, Mark Turner, científico cognitivo, lingüista y escritor, muestra en esta obra --según el investigador norteamericano de lingüística cognitiva George Lakoff-- que el estudio de la mente literaria es una parte integral del estudio de la mente en general, y muestra claramente que el lenguaje cotidiano y literario no son dominios separados y que los descubrimientos sobre uno de ellos influyen en el otro<sup>24</sup>. Por razones obvias, parece una aberración que la muerte fuera o pudiera ser la madre de la belleza. La vida, en todo caso, como proclama la naturaleza continuamente, es la que debería ser la madre de la belleza. Sin embargo, al profundizar en los poemas de Emily Dickinson, al leerlos y escucharlos detenidamente, y en medio de ese tono triste que casi siempre les rodea, pueden verse alusiones a la liberación del sufrimiento y el tedio, imágenes de trascendencia e inmortalidad e incluso referencias a esos antiguos ritos litúrgicos que acompañan a la muerte, todo ello de un elevado valor estético. Y no sólo eso, sino que esas imágenes, tropos, alusiones y referencias constituyen la esencia y la mayor parte de cada uno de los poemas. Es como si en cada poema se contemplasen dos vertientes opuestas: de un lado, la angustia y el tedio de la vida; y, de otro, la liberación de ese sufrimiento a través de la trascendencia y la inmortalidad. Esa oposición, ese conflicto, es probablemente lo que mantiene el dinamismo y la tensión en los poemas. Por lo tanto, sería absolutamente imprescindible que tanto esos elementos como las antítesis y los contrastes que generan sean interpretados adecuadamente --teniendo en cuenta su mente y las experiencias que la escritora norteamericana tuvo en vida-- por los lectores para conservar el referido dinamismo y, en consecuencia, su esencia poética.

Algo similar ocurre al leer algunos poemas de Carolina Coronado. Viendo que la muerte predomina en muchos de ellos y teniendo en cuenta la vida y obra literaria de Emily Dickinson, vienen a la mente las muchas similitudes que tanto la producción

---

<sup>23</sup> Mark TURNER, *Death Is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism*, University of Chicago Press, Chicago, 1987.

<sup>24</sup> Ver *Death Is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism*, Prólogo, vii.

poética como la vida de ambas escritoras pueden tener. A primera vista se puede especular con la idea de que la escritora española se refugia y obsesiona con la idea de la muerte para (1) intentar sobrellevar las penas y pesares de esta vida que le estaba arrebatando a sus seres más queridos y (2) como consecuencia de toda una vida dedicada a luchar por una justicia a la que aclamó con vehemencia pero que no siempre encontró. Amantes –ya sean reales o imaginarios–, hijos y esposo le fueron arrebatados mientras su enfermedad o desorden mental y sus manías se acrecentaban. Las guerras que sufrió España durante la vida de la escritora extremeña y las pérdidas y desgracias que ocasionaron, hacen pensar en la fuerte influencia que podrían haber tenido sobre la escritora y en sus constantes alusiones al más allá. Aspecto común también en su homóloga norteamericana ya que la Guerra Civil que sufrió su país tuvo lugar en su madurez humana y poética. Llegados a este punto, las hipótesis sobre dos poetisas contemporáneas que vivían en mundos tan diferentes y que tenían tanto en común empiezan a cobrar fuerza. Sin embargo, a medida que se profundiza en la obra literaria de ambas escritoras, estas hipótesis se desvanecen y cada vez se encuentran más diferencias conceptuales que similitudes entre ellas. Eso sí, sin olvidar que la grandeza que las une es la capacidad de revolución a través de la escritura.

A continuación, se van a analizar algunos poemas de ambas escritoras en los que las alusiones a la muerte parecen claras. El resultado de esto puede ser un singular estudio comparativo que nos acerque más a esos rasgos comunes o no que comparten las literatas románticas. En esta selección de poemas podemos ver algunos de los ejemplos más significativos de cada uno de los fragmentos seleccionados de Emily Dickinson y Carolina Coronado sobre sus correspondientes referencias al cese o término de la vida.

En el primero de los poemas de Emily Dickinson de esta selección, “I felt a funeral in my brain”, el funeral, paradójicamente, no se refiere a la muerte sino a la pérdida de su fuerza mental como consecuencia de la angustia: ‘My mind was going numb’, nos dice en el cuarto verso de la segunda estrofa. El tema que estas líneas pueden sugerir al lector es la muerte de la voz poética en vida. El funeral se refiere a esta vida, en la que ella se siente ‘Wrecked’ y ‘solitary’. No deja de ser una ironía que, en este caso, una de las pocas ocasiones en las que la muerte se ve como algo muy triste, ésta sea una imagen de la vida para ella. No debemos olvidar que el funeral es una de las imágenes más frecuentes que esta escritora usa para tratar la temática de la muerte. En este caso concreto, imagina su propio funeral y lo describe con detalle desde el punto de vista de una persona muerta que yace en su ataúd. La descripción de los asistentes --tanto sus gestos como sus sentimientos-- como el vocabulario que utiliza en este poema – ‘mourners’, ‘a service like a drum’, ‘box’, ‘bell’, ‘toll[ing]’, ‘I dropped down and down’, etc.--, nos muestra el conocimiento que la escritora tenía sobre este ritual y sus connotaciones religiosas. Es decir, este poema puede ser un claro ejemplo de que cuando rechaza creer en la religión que le inculcaron desde pequeña, lo hace con conocimiento de causa y parece conocer a la perfección esos ritos religiosos y lo que simbolizan.

También siente esa sensación desgarradora y de profunda soledad Carolina Coronado en las numerosas pérdidas de seres queridos que le tocó padecer a lo largo de su vida. Y también la muerte y la despedida de esos seres ocupan un lugar señero en sus poemas. Pero sus referencias e imágenes funerarias no son nunca tropos de depresión o pérdida de fuerza mental, sino cantos de dolor por pérdidas concretas. Así, en su “Despedida a mi hermano Ángel, el dolor de los dolores”, se lamenta de ‘no hallar consuelos en nosotros mismos, / ni poderte seguir en la partida; / quedarnos en la triste despedida / suspensos entre vagos fanatismos’. Pero ese dolor, en otras circunstancias, como por ejemplo las de la muerte de su esposo e hijos, se hace tan insoportable que se niega a enterrarlos e incluso a escribir sobre ellos, lo cual sería, como muy bien señala Noël Valis, “un segundo entierro”. Para Carolina Coronado la escritura no es algo catártico, sino cataléptico. ‘Coronado’, dice esta crítica, ‘cannot bear the thought that a child should possess the heaviness of death’; y añade:

*Thus she pushes away the unacceptable thought by thinking of heaven. More importantly, she endows the dead child with lightness, an incredible airiness, with the effect of dematerializing the body and living behind the spirit that is, for the poet, the real child. Behind the kitsch of religious sentimentality lies a very real fear –the fear that a dead child may be, after all, nothing but an inert body subject to decay [...] The alternative to the suicidal impulses of writing is silence, or burying the body within the poet’s very soul. The morbid suggestiveness of this thought is exemplified anecdotally by Coronado’s insistence that her dead husband be left corpore insepulto in the family chapel during the remaining twenty years of her life (1990: 250-1).*

También en el siguiente poema, “There’s a certain slant of light”, toda la parafernalia de ritos, tropos, tonos apocalípticos... del ceremonial de la muerte se refiere, no a la muerte propiamente dicha, sino a su estado mental de angustia y desesperación. Así, las ‘winter afternoons’, clara alusión al ocaso, oprimen la mente como el peso de los tonos gregorianos medievales, ‘cathedral tunes’. Son heridas de la mente (‘Where the meanings are’) que no dejan cicatriz (‘We can find no scar’); es el sello apocalíptico, (‘T is the seal), la desesperación (‘despair’). Es, como dice con un hermoso oxímoron en el tercer verso de la tercera estrofa, ‘an imperial affliction’.

En el caso de Carolina Coronado, el dolor responde siempre a una muerte concreta, ya sea de sus hijos, de su esposo o incluso de algún viejo amante cuyo recuerdo aún perdura en su memoria. Así, en “Nada resta de tí” --poema que le inspira la pérdida de Alberto, un viejo amor-- también habla de ‘los fúnebres lugares’ o ‘los huesos’ y, por supuesto, del sufrimiento causado por su pérdida; pero queda claro que su ‘alma dolorida’ lo está por esa causa externa que es la muerte de Alberto y no un motivo endógeno como puede ser un ataque o estado de angustia.

Otro poema, en el que la angustia vital --‘despair’ es el término con que ella lo concluye-- conjura la visión de la muerte, es el que empieza con el verso “It was not death, for I stood up”. Al igual que en “I felt a funeral in my brain”, también aquí se imagina su funeral para plasmar en la poesía que escribe su posible muerte en vida, y esta

visión le permite expresar su congoja. Parece que en ambos casos es la muerte o su proximidad la fuente de inspiración de la autora. Términos como ‘bells’, ‘Marble feet’, ‘burial’, ‘stopped’, ‘grisly frosts’, ‘autumn morns’ o ‘chaos’, funcionan como símbolos o recordatorios de la muerte y, sin embargo, se refieren a un ser vivo, como dice claramente en el primer verso y título del poema: “It was not death, for I stood up”. Una vez más, es la vida la que se parece al cortejo de la muerte, por eso es tan importante que los citados términos, llenos de connotaciones funerarias e incluso macabras, se interpreten fielmente y con la máxima exactitud posible en la lengua de llegada del lector para captar toda su esencia.

El talante de Carolina Coronado es tan opuesto a esa congoja que lleva a Emily Dickinson a experimentar el *tedium vitae* de modo casi permanente, que ni siquiera el estado cataléptico en que quedó durante varios días como secuela de la muerte de su hija Matilde —y que incluso provocó una esquela pública anunciando su fallecimiento— le hace sumirse en la angustia de Dickinson, ni mucho menos recrearse en toda la parafernalia del propio funeral que esa crisis generó. Ella, aunque como creyente sabe y espera que algún día con la muerte le llegará la plenitud de la vida, no la desea de la misma manera como parece anhelarla a menudo la escritora norteamericana. Así, en el poema con que da las gracias a quienes lloraron el anuncio erróneo de su fallecimiento, “A los que lamentaron mi supuesta muerte. La muerta agradecida”, esa actitud queda plasmada con claridad meridiana, sobre todo, en la segunda y cuarta estrofa.

Los principales focos de esas connotaciones definitorias del estilo de Dickinson en el siguiente poema, “Because I could not stop for Death”, y por lo tanto los lugares léxico-semánticos a los que se debe prestar mayor atención, están también relacionados con la muerte. En efecto, las imágenes que conceptualizan los conceptos ‘carriage’ o ‘Immortality’, en la primera estrofa; o ‘a mound’ en la quinta; y lo que encierran sintagmas y frases del tipo de ‘A swelling of the ground’ y ‘the horses’ heads / Were toward eternity’, está todo ello muy vinculado a la idea y el ritual de la muerte en nuestra cultura occidental cristiana ambientado en la época en la que vivió la escritora. Por cierto, de no mantenerse estas fórmulas de conceptualización en las traducciones, el poema original quedaría desnaturalizado. Además, y esto es más importante aún por afectar a la simbología y al aparato figurativo de estos versos, si se perdieran estas imágenes se pondría en peligro esa personificación de la muerte en un galante caballero que invita a la sujeto poético a acompañarle a ese postrer paseo en su carroza. Y éste podría ser uno de los más claros ejemplos de la personificación de la muerte<sup>25</sup> que tanto parece gustar a Dickinson para referirse a ella en sus poemas<sup>26</sup>. Aquí, él —la muerte— no es cruel porque,

---

<sup>25</sup> Ya en el *Nuevo Testamento* se hace referencia a la muerte como personificación o como un ser real. Véase los *Hechos de los Apóstoles* 2:24 o *Corintios* 15:26 donde se afirma que “El último enemigo que será vencido es la muerte”.

<sup>26</sup> El “Romance del Enamorado y la Muerte”, de autor anónimo, es un claro ejemplo de esa tradición en la que se personifica la muerte. En este romance tradicional español, y muy en la línea de lo que presenta Emily Dickinson, la muerte se muestra como una mujer que viste de blanco y de buena apariencia.

primero, 'he kindly stopped' y, en segundo lugar, la invita a subir a su carruaje para mostrarle lugares que sabe que su invitada va a disfrutar. El lector puede fácilmente visualizar la imagen que muchas sociedades han atribuido a la figura de la muerte a lo largo de la historia; esa de un esqueleto llevando una gran guadaña y engalanado con una capa negra con una capucha. Pero, en este caso, parece tratarse de un galán que nada tiene que ver con esta descripción tan aterradora con la que se suele caracterizar a la muerte.

Por el contrario, como se ha podido ver ya, incluso los momentos más luctuosos de la obra de Carolina Coronado parecen invitar a un paseo por la vida. Coronado clama a la vida en algunos de los momentos más tristes, fúnebres y dignos de llanto. En el poema "En el álbum fúnebre. A la memoria de una joven", aunque el sujeto poético habla en tercera persona, da la sensación de que es la propia autora la que narra una experiencia personal. A simple vista podría parecer que no le da importancia al hecho de que su amante —tal y como ella lo nombra en la séptima estrofa— haya fallecido y que este hecho haya causado tanto dolor en la mujer que llora por su pérdida. Incluso al final, en las dos últimas estrofas, la poeta hace referencia a la catalepsia que sufrió tras la pérdida de seres queridos.

Sin embargo, parece que cuando escribió este poema ya había superado la pena por la pérdida de este amante. La voz poética muestra tener una actitud madura ante la situación. Parece haber aceptado su destino y estar resignada ante la crueldad de la vida. Sintagmas y estructuras tales como 'Nadie se muere de amor', 'por mucho que al hombre adore, / ninguna mujer se muere' o '¡Está muerta! / y respondió: —Está dormida; / ¡ya verás cómo despierta!', son los que invitan a los lectores a un paseo por la vida. Porque dentro de ese tono triste, apenado e incluso desconsolador que la poeta nos muestra, parece haber indicios de un espíritu de superación que ha aprendido a rebasar las barreras y dificultades que a veces le presentó la vida.

También en "I shall know why -- when Time is over", el área léxica predominante es la que circunda a la muerte. Aquí el tono es no sólo aparentemente religioso, y permítase subrayar el adverbio aparentemente, sino incluso evangélico: las referencias neotestamentarias a San Pedro y a Cristo se revelan como dos claves importantes del contenido de estos versos. Cristo como el verbo de las promesas y como el Dios que aparentemente contribuirá a la superación de esa angustia que abraza sobremanera a la sujeto poético: esa angustia "That scalds me now -- that scalds me now!"; y Pedro, como depositario de las llaves del cielo y, por lo tanto, la puerta que da acceso a esa paz que debe seguir a la congoja y que ella tan vehementemente ansía. Ese sabor a trascendencia y el tono escatológico de estos versos queda garantizado con términos y sintagmas del tipo de 'forget', 'I have ceased' y, sobre todo, "Time is over".

En este poema concretamente, Dickinson ve la muerte como la solución a su angustia y recurre a la divinidad como hace en algunos de los momentos más difíciles. Sin embargo, parece como si la fuerza redentora y liberadora de la religión se interrumpiese

en ese momento, quedando toda esperanza truncada. El tono aparentemente religioso queda aniquilado por una brutal interrupción de la convención poética que, inesperadamente, sustituye la trascendencia cristiana por un toque existencialista y nihilista que se anticipa en varias décadas a posteriores corrientes literarias. Se transgrede así esa función balsámica y de alivio tan arraigada en la fe y la costumbre cristiana, en este caso, en su tradición puritana y calvinista. Douglas Anderson lo expresa e ilustra con el poema del modo siguiente:

*... the speaker looks forward with some complacency to the full and satisfactory explanation of human anguish that Christ will offer after the Last Judgment. The complacent tone, however, is no sooner established than shattered by an outcry that forces its way twice through the formulaic, distant pieties* (2008: 31).

¡Qué lejos están estos versos de esas plegarias poéticas que de vez en cuando oímos de labios de Carolina Coronado! Sirvan de ilustración las dos últimas estrofas de su conocido poema “Bondad de Dios”:

[...] *Ignorada tu esencia,  
Ignorado, señor, será tu nombre,  
Tu divina existencia,  
Pero tu omnipotencia*  
50 *En su propio existir comprende el hombre.*

*Y si con tal desvelo  
Protege amoroso a las criaturas,  
¿no has de tener un cielo  
Donde con tierno anhelo*  
55 *Suban a verte, al fin, las almas puras?*

Las referencias religiosas que hayamos en textos de Carolina Coronado más o menos equivalentes, y pertenecientes también a contextos de angustia y sufrimiento profundo, son de un sesgo muy diferente. En ellas la divinidad no parece algo fugitivo o inoperante sino que es una fuerza poderosa y omnipresente. Porque el cristianismo de Carolina Coronado es una fuerza viva y de ningún modo existencial. Y cuando invoca al Todopoderoso, con el pavor que Carolina Coronado siente ante la muerte --quizá debido a su experiencia cataléptica--, le considera Señor de la Vida y, por consiguiente, Señor --y culpable-- de la Muerte. Este sentimiento puede contemplarse en las dos últimas estrofas de “¡Cómo, Señor, no he de tenerte miedo!”, en las que culpa por la muerte al Señor que tanto aclama:

[...] *Tú eres el miedo que despide llamas,*  
90 *tú eres el miedo que el diluvio riegas,*  
*y tiene miedo el mundo a quien inflamas,*  
*y tiene miedo el mundo a quien anegas;*  
*si tu poder conoces y nos amas,*  
*cuando los rayos del furor despliegas*  
95 *y acobardada ante tus iras quedo,*  
*no te enojas, Señor, si tengo miedo.*

*Puedes quitarnos los amados seres,*  
*nuestra alegría convertir en llanto,*  
*mudar en desventura los placeres,*  
100 *y trocar en gemidos nuestro canto:*  
*Señor, tan grande y poderoso eres,*  
*es tan inmenso tu gobierno santo*  
*¡que a tu amenaza amedrentada cedo*  
*y te digo ¡Señor, tú eres el miedo!*  
105 *sólo cuando vivir sin ti no puedo,*  
*«Señor, exclamo, ven, que tengo miedo».*

Esta breve selección de poemas concluye con el que comienza con las palabras “Going to Heaven”; y no precisamente por lo que podría encerrar esta imagen de final feliz de la existencia, sino precisamente por lo contrario, pues aquí la sujeto poético expresa esos sentimientos contradictorios sobre el hecho religioso que siempre la acompañaron. Así, por una parte en el verso séptimo la misma idea del cielo la asusta: ‘How dim it sounds!’, exclama con lograda sinestesia. Y en la última estrofa nos confiesa que la incredulidad la conforta: ‘I’m glad I don’t believe it / For it would stop my breath’. Pero por otra parte, no duda en valorar la fe cuando se trata de sus seres queridos y no de ella: ‘I’m glad they did believe it’.

Algo parecido le sucede a Carolina Coronado cuando en el poema “Y llévame contigo a tu morada” expresa su miedo a la muerte y, al mismo tiempo, valora la posibilidad de unirse a los seres queridos que la esperan en la otra vida. Por una parte, aunque declara no haber perdido la fe y confiar en el Señor (“No he perdido la fe, que mucho creo”), las dudas sobre lo que el viaje a la otra vida le puede aguardar la inquietan. Por otro lado, parece estar cansada de vivir en este mundo tan cruel y expresa su posible deseo de dejarlo. Líneas como ‘Preséntasme la tierra florecida, / resplandeciente en lumbré el firmamento’, ‘sólo sé que el vivir menos agrada / cuanto más adelante en la jornada’ o ‘Aquí la turbación, aquí el gemido, / aquí la guerra, aquí los hondos males / tienen reinado eterno, y siempre iguales / los tiempos han de ser a los que han sido’, corresponden a la imagen de la muerte que la poeta simboliza como puerta de la esperanza y escapatoria del mundo cruel que ha creado el hombre. Posiblemente, la sexta estrofa de este poema es la que mejor ejemplifica esos temores y, a su vez, nos transmite la tranquilidad que siente al saber que puede contar con Dios:

*Tal vez, Señor, el porvenir me inquieta*  
*porque nací mujer y soy cobarde,*  
*y tal vez en las brisas de la tarde*  
*me anuncia el porvenir mi ángel profeta.*

45 *Triste será el de la mujer poeta,*  
*mas ora el bien, ora el dolor me aguarde,*  
*mejor quisiera que con brazo amigo*  
*me quisieras llevar, Señor, contigo.*

No cabe duda, tras analizar y comentar esta serie de poemas, que el recurso literario al que ambas escritoras recurren con más frecuencia para tratar la temática de la muerte es la metáfora. Algunas de las más convencionales que versan sobre la muerte, como *life is a journey and death is the end of the journey, life is light; death is dark* o *death is night and death is rest* (Kövecses,

72), se ven reflejadas directa e indirectamente en muchos de estos poemas. Anteriormente hemos visto que en algunos poemas ambas manifiestan la suerte que experimentan los que ya las esperan en la otra vida porque no tienen que padecer los problemas que sufrimos los vivos y disfrutan en paz de los placeres de la vida eterna. San Juan expresa este mismo pensamiento de la siguiente manera en el Capítulo 6, Versículo 23 de las epístolas del apóstol San Pablo a los romanos: *For the wages of sin is death, but the gift of God is eternal life...*

Para concluir el corpus de este trabajo y resumir de manera general algunas de las ideas principales que aquí se presentan, hemos podido ver cómo para Coronado los motivos de sus depresiones y angustia son debidos a causas externas como puede ser la pérdida de seres queridos, mientras que para Dickinson el motivo de ese mismo o parecido estado mental se debe a razones más endógenas y unidas a la extensa metáfora de su estado mental de la que tanto habla en sus poemas, su muerte cerebral o muerte en vida.

Las conductas e imágenes estéticas que de ellas brotan parecen tener también distintas connotaciones. Las de Coronado dan la impresión de carecer de los tintes nihilistas o existencialistas que aparecen en su homónima norteamericana. Su vida y sus tropos suenan a una proclamación —aunque en ocasiones parecen forzados— a la vida y no a la muerte y, ni mucho menos, de la manera tan macabra que a veces Dickinson tiene de expresarlo. La extremeña, llena de vida —a pesar de todo—, parece tener más tacto y ser más optimista que la pesimista escritora estadounidense que, por qué no decirlo, toda la parafernalia de la muerte que manifiesta en sus poemas la hacen anticiparse en varias décadas a posteriores corrientes literarias. Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, los temas más queridos que la escritora norteamericana nos ofrece se parecen mucho a la antesala de ese naturalismo psicológico que empezará a tomar forma en algunas obras de Henry James y alcanzará su plenitud en algunas escritoras y escritores del siglo XX como T. S. Eliot<sup>27</sup> y William Faulkner<sup>28</sup>. Percibimos en la proyección desordenada y hasta caótica de su expresión una especie de *stream of consciousness* que hace de Dickinson una figura tan extraña en su tiempo como actual en el nuestro; una figura y unos poemas carentes, por así decirlo, de contexto histórico. Joanne Dobson parece dar en el clavo cuando afirma:

*Emily Dickinson is a writer who seems peculiarly ahistorical. Stylistically she is ahead of her time; in the compression and indirection of her poetics Dickinson foreshadows aesthetic modes of the early twentieth-century American modernists. In her exploration of the meaning of individual existence in a universe whose existential terms are often uncertain she anticipates twentieth-century thematic preoccupations* (1989: xi).

---

<sup>27</sup> Una de las vertientes que puede contemplarse en su poesía es altamente meditativa y religiosa, y el tono penitente y trascendental que plasma en sus escritos recuerda, en muchos aspectos, al de la poesía de Emily Dickinson.

<sup>28</sup> Para una mejor comprensión, véase la novela “As I Lay Dying” en que la protagonista narra un viaje con la peculiaridad de estar muerta y hacerlo desde su ataúd. Muy en la línea, esto, de lo que nos encontramos en la poesía de Dickinson.

#### 4.- Conclusiones

Al cotejar las imágenes de la muerte en la obra poética de estas dos escritoras y al comparar, sobre todo, las actitudes ante la vida —y la muerte— que dichas imágenes expresan, se descubre el abismo que las separa. Muchas de las referencias fúnebres pueden resultarnos en un principio coincidentes; pero esa identidad no va más allá de la que nos depara la pertenencia a una cultura judeo-cristiana, de la que participan tanto el catolicismo decimonónico español como el calvinismo tardío del siglo diecinueve norteamericano. Porque, como se habrá deducido ya por el corpus comparativo de este trabajo, la imaginería de la muerte y las frecuentes referencias a ella tienen una función radicalmente distinta en cada una de estas escritoras. Sin embargo, lo trascendental al leerlas no son sus diferentes perspectivas, sino el que están unidas por la escritura: son mujeres que escriben y de este modo retan a la sociedad de la época, abriendo camino a otras mujeres de generaciones venideras.

En efecto, la expresión poética de ambas y los temas que les son más queridos ofrecen un contraste paradójico con respecto a sus propias ideologías y actitudes ante la vida. Así, mientras Emily Dickinson parece llevar una vida mucho más tranquila y desde luego hogareña, su poesía dista muchísimo de los moldes tradicionales de la literatura norteamericana coetánea a ella. Porque, como dice Anna Priddy, Dickinson tenía una visión de la muerte y, más concretamente, del lecho de muerte muy dispar a la de sus contemporáneos:

*If you look at a poem by one of Dickinson's contemporaries, such as Julia A. Moore, you will find a very different view than the one presented in "I heard a fly buzz—when I died." [...] You might write an essay contrasting Dickinson's deathbed scene in "I heard a fly buzz—when I died" with other presentations of the same scene by other writers contemporary to her (2008: 175).*

Por el contrario, la vida un tanto agitada y la participación en numerosos actos revolucionarios de la época por parte de Carolina Coronado, contrasta con el conservadurismo formal y hasta temático de sus poemas. Una visión panorámica de la vida de Carolina Coronado nos invitaría a ver una mujer mucho más liberada e independiente que su homóloga norteamericana; y la biografía de Emily Dickinson podría confirmar un manifiesto conservadurismo al compararse con el de la española. Sin embargo, los sentimientos profundos que inevitablemente afloran en sus versos —y que suponen un componente esencial de su ideología y visión del mundo— nos revelan una realidad bien diferente. Emily Dickinson es una auténtica innovadora, proponiéndonos algo que se asemeja a una revolución de las formas y los tropos literarios. En efecto, sus imágenes de la muerte lo son de la muerte mental que supone la depresión profunda en que esta autora a veces está sumida; lo que supone, en la medida en que se adelanta a

algunas de las técnicas de la literatura experimental y modernista, toda una revolución estética.

En los versos de Carolina Coronado, por el contrario, tanto la temática de las revoluciones liberales del XIX como la de la religión y la muerte, no hacen sino consolidar su romanticismo. Dicho de otro modo, Carolina Coronado, en el fondo, mira inevitablemente hacia el pasado, haciendo suyas ciertas raíces medievales y, por lo tanto, mucho más tradicionales de lo que ella pudiera pensar que afloran en el romanticismo. En los fragmentos que hemos seleccionado y comentado de la poeta extremeña se adivinan esas actitudes barrocas y hasta medievales de la brevedad de la vida, el *tempus fugit* y la caducidad de las cosas que tan queridas les eran a algunos románticos. Pero nada de eso se ve en los tropos y las imágenes de Tánatos que, por cierto, son mucho más abundantes en la escritora norteamericana que en la española. Y es porque su función es otra. La función de ese ritual y memorial de la muerte parece circunscribirse a la creación de un ambiente mental insoportable, tan insoportable como la parálisis cerebral, la angustia y la congoja a que puede conducir una profunda depresión. A pesar de la muerte, en la obra de Carolina Coronado siempre surge la esperanza y siempre se da una preferencia por la vida. Recuérdense, en ese sentido, la alegría de “La resucitada” que sigue a su supuesta muerte cataléptica; o su deseo enajenado de perpetuar en cierto modo la vida de su marido al negarse a enterrarlo.

Mientras, Emily Dickinson, que también vive otra revolución liberal –la Guerra Civil o de Secesión de los Estados Unidos–, supera por completo el trascendentalismo romántico de Ralph Waldo Emerson<sup>29</sup> y sus maestros para dar un salto sorprendente, al menos en lo que a la creación poética se refiere, hacia el futuro. La muerte, por el contrario, es la metáfora perfecta de la desesperación y de la paz que ansía Emily ante lo insoportable de su patología mental. La introspección de su carácter contrasta tan fuerte contra la extroversión de Coronado como las formas de sus respectivas formas poéticas. Y si en el cotejo anterior ha quedado patente el sentido profundo que las imágenes comentadas tienen en la obra de cada una de estas escritoras, se apreciará con mayor nitidez que esa diferencia formal y estética tiene mucho que ver con ese contraste de sus caracteres. Si bien algunas de sus actitudes pueden resultarnos desconcertantes –por ejemplo, que Coronado pertenezca a una sociedad abolicionista en España, mientras que para Dickinson la causa del abolicionismo que se libra en su propio país no parece existir–, se trata de meras paradojas que no hacen sino demostrar que las raíces de su inspiración poética son mucho más profundas de lo que parece. Y en esa profundidad es donde vemos que la joven que apenas sale de su casa de Amherst revoluciona en cierto modo la literatura y proyecta una estela literaria que llegará intacta hasta nuestros días; mientras

---

<sup>29</sup> Ralph Waldo Emerson (25 de mayo de 1803 – 27 de abril de 1882), es recordado, principalmente, por liderar el Movimiento Trascendental de mediados del siglo XIX en Massachusetts, Nueva Inglaterra.

que la militante de todas las causas revolucionarias de la época<sup>30</sup>, carece de esa vigencia literaria, aunque la recordemos, a nivel personal, por su feminismo pionero<sup>31</sup>.

Pocos dudan hoy de que la manera de ver la vida está estrechamente unida al punto de vista narrativo y a la perspectiva literaria. No podría ser de otro modo, pues en el entrecruce de estos aspectos ideológicos se distingue y determina la personalidad del escritor o la escritora —es decir, de las coordenadas de su psicograma. Por una parte, y de su idiolecto literario o, si se prefiere, su manera de escribir, por otra, se configura esa cualidad propia de cada poeta, novelista o dramaturgo que llamamos estilo. Este hecho universal o general adquiere una concreción singular en la obra literaria de Dickinson y Coronado. Dicho de otro modo, cómo se relacionan la mentalidad colectiva que, fruto de la historia y las convulsiones sociales, contribuye a formar las ideas de Dickinson y Coronado, y las opciones retóricas de las formas literarias. Esa interrelación puede que sea de causas y efectos mutuos, o de naturaleza dialéctica, pero existe y nos permite afirmar que la manera libérrima de tocar lo tabú y lo intocable, en el caso de Dickinson, y el desenfado con que la Coronado nos habla de temas sociales o políticos, son un signo patente del tiempo en que vivieron. A pesar de que Coronado pueda parecer conservadora al leerla a la luz de Dickinson, sus poemas expresan un “protofeminismo” al abogar por los derechos de la mujer y otras mejoras sociales que han tardado dos siglos en llegar. Por ello, sus obras anuncian tiempos de libertad para las mujeres, que no pueden ser ajenos a esa lucha que aún libran en todas las esferas por desahorsarse de tutelas odiosas y actuar como seres libres.

---

<sup>30</sup> Véase Carmen SIMÓN PALMER, “Las Románticas y la sociedad de su tiempo”, en *Insula*, nº 516, diciembre, 1989, págs. 19 y 20. De la misma autora “Escritoras españolas del siglo XIX o el miedo a la marginación”, en *Anales de Literatura española*, Universidad de Alicante, 2, 1983.

<sup>31</sup> Otras mujeres anteriormente reivindicaron los derechos de la mujer desde las letras. El caso más significativo es el de Mary WOLLSTONECRAFT, madre de Mary Shelley, en *A Vindication of the Rights of Woman*.

## 5.- Apéndice

### “Nada resta de ti”

	Nada resta de ti... te hundió el abismo... te tragaron los monstruos de los mares.- No quedan en los fúnebres lugares ni los huesos siquiera de ti mismo.		mas no comprende el alma dolorida como yo vivo cuando tú ya has muerto.
5	Fácil de comprender, amante Alberto, es que perdieras en el mar la vida,	10	¡¡Darnos la vida a mí y a ti la muerte; darnos a ti la paz y a mí la guerra, dejarte a ti en el mar y a mí en la tierra es la maldad más grande de la suerte!...

### “A los que lamentaron mi supuesta muerte. La muerta agradecida”

	El corazón, amigos, palpitante como otras veces en mi pecho siento; mas al oír vuestro piadoso acento sobre las nubes me soñé un instante.		Amo a los corazones que me han dado, pena, placer, tristezas, alegría; amo al árbol, al río, a la pradera y amo a mi dulce lira compañera.
5	Juzgué más claro el sol, menos distante, vi espíritus celestes en el viento y en la estrella que más resplandecía vi confusa la imagen de María.	25	Vendrá colmado de dolor, acaso, el porvenir que a mi existencia aguarda y de la muerte en su carrera tarda, tal vez acuse el perezoso paso.
10	Los colores, la luz, aire, el ruido, todo más bello que en la tierra era, y aquel mundo con gloria verdadera le brindaba a mi espíritu embebido.	30	Mas nunca Dios el sufrimiento escaso nos da, cuando el descanso nos retarda, y mi término corto o prolongado siempre estará por el bien señalado.
15	Pero con ser del alma tan querido el cielo que de muertos nos espera, esa dicha, medrosa rechazando, de mi ilusión me desperté temblando.	35	Mas, en tanto que treguas a mi vida le place conceder al poderoso, escuchad de una muerta agradecida el acento que exhala cariñoso;
20	Dios quiere que aun el día no llegado a mi vida en su plazo, todavía; resignación le falte al alma mía para dejar mi triste suelo amado.	40	Sabed que de una voz dulce y sentida a mí llegando el eco generoso, vuestra memoria de amistad bendita deja en mi corazón con llanto escrita.

### “En el álbum fúnebre. A la memoria de una joven”

¡Nadie se muere de amor! ¡Cómo habías de vivir si amando, pobre mujer, tenemos que combatir, 5 y el luchar nunca es vencer, el luchar siempre es morir!	Cuando entre galas y flores amor te daba la palma, le dije a tus amadores: 10 «No le habléis tanto de amores que tiene sensible el alma».	«Deja que halaguen su oído, 15 que ya por el bien querido nadie se muere, poetisa».
	Pero el mundo descreído respondió con su sonrisa:	Volví más tarde a decir: Mirad que perdió el color y no cesa de gemir».
		20 Mas él tornó a repetir,

	Nadie se muere de amor.	al impulso del dolor, lanzó un grito penetrante,	que le ha alcanzado su amor!
	Puede ser que el mundo ignore cuanto su dolor la hiera...	35 y el mundo dijo: ¡Es amante! ¡Nadie se muere de amor!	Ya envuelta en el blanco velo la ve al sepulcro marchar y la acompaña en el duelo,
25	Deja, poetisa, que llore, por mucho que al hombre adore, ninguna mujer se muere.	Yo vi tu mirada incierta clavarse al fin aterrida, y dije al mundo: ¡Está muerta!	50 y aun aguarda con recelo que pueda resucitar.
	Yo volví más consolada y estabas en la agonía. ¡Se muere! clamé aterrada;	40 y respondió: Está dormida; ¡ya verás cómo despierta!	Y al sepultar a la bella no sabiendo en su rencor qué decir el mundo de ella,
30	pero el mundo respondía: Es muerte de enamorada.	Ya oye el mundo la campana que anuncia con su clamor de una belleza lozana	55 dice: La mató su estrella... Nadie se muere de amor.
	Ya tu pecho palpitante	45 ¡la muerte horrible y temprana	

**“I felt a funeral in my brain”**

	I felt a funeral in my brain, And mourners, to and fro, Kept treading, treading, till it seemed That sense was breaking through.		With those same boots of lead, Then space began to toll As all the heavens were a bell, And Being but an ear,
5	And when they all were seated, A service like a drum Kept beating, beating, till I thought My mind was going numb.	15	And I and silence some strange race, Wrecked, solitary, here. And then a plank in reason, broke, And I dropped down and down--
10	And then I heard them lift a box, And creak across my soul	20	And hit a world at every plunge, And finished knowing--then—

**“There’s a certain slant of light”**

	There’s a certain slant of light, On winter afternoons, That oppresses, like the weight Of cathedral tunes.	10	None may teach it anything, ’T is the seal, despair,— An imperial affliction Sent us of the air.
5	Heavenly hurt it gives us; We can find no scar, But internal difference Where the meanings are.	15	When it comes, the landscape listens, Shadows hold their breath; When it goes, ’t is like the distance On the look of death.

**“It was not Death, for I stood up”**

	It was not Death, for I stood up, And all the Dead, lie down -- It was not Night, for all the Bells Put out their Tongues, for Noon.	10	Nor Fire -- for just my Marble feet Could keep a Chancel, cool --  And yet, it tasted, like them all, The Figures I have seen Set orderly, for Burial, Reminded me, of mine --
5	It was not Frost, for on my Flesh I felt Siroccos -- crawl --		



## Bibliografía

- Anderson, D. *Emily Dickinson: "Presence and Place in Emily Dickinson's Poetry"*, Harold Bloom (ED.), Infobase Publishing, New York, 2008.
- Beauvoir, Simone de. *El Segundo Sexo*, Cátedra, Madrid, 1998.
- Blasco Esquivias, B. *La Casa: Evolución del Espacio Doméstico en España*, Vol 2, El Viso, Madrid, 2006.
- Bourdieu, P. "Social Space and Symbolic Power", *Sociological Theory*, Vol 7, Nº 1, 1989, págs. 20-23.
- Carnero, G. *Los Orígenes del Romanticismo Reaccionario Español: El Matrimonio Böhl de Faber*, Universidad de Valencia, Valencia, 1978.
- Dobson, J. *Dickinson and the Strategies of Reticence: The Woman Writer in Nineteenth-Century America*, Indiana University Press, Indiana, 1989.
- Kövecses, Z. *et al. Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford University Press, New York, 2009.
- León de, F. L. *Obras Completas Castellanas de Fray Luis de León*, Vol.1, *El Cantar de los Cantares. La Perfecta Casada. Los Nombres de Cristo. Escritos Varios*, Editorial Católica, Madrid, 1957.
- Llorens, V. *El Romanticismo Español*, Castalia, Madrid, 1980.
- Pérez González, I. M. *Carolina Coronado. Del Romanticismo a la Crisis Fin de Siglo*, Del Oeste Ediciones-Diputación, Badajoz, 1999.
- Priddy, A., & Bloom, H. *Bloom's How to Write about Emily Dickinson*, Infobase Publishing, New York, 2008.
- Reesman, J. C.; Krupat, A. *American Literature: The Norton Anthology*, 7<sup>th</sup>, Norton & Company, New York, 2007.
- Simón Palmer, C. "Escritoras españolas del siglo XIX o el miedo a la marginación", en *Anales de Literatura española*, Universidad de Alicante, nº 2, 1983.
- "Las Románticas y la Sociedad de su Tiempo", en *Ínsula* nº 516, 1989, págs. 19 -20.
- Turner, M. *Death Is the Mother of Beauty: Mind, Metaphor, Criticism*, The University of Chicago Press, Chicago, 1987.
- Valis, N.; Mainer, C. (Eds.). *In the Feminine Mode: Essays on Hispanic Women Writers*, Bucknell University Press, Lewisburg, 1990.
- Wollstonecraft, M. *A Vindication of the Rights of Woman*, Dover, New York, 1996.



## ***Un mosaico de narraciones situadas en la posguerra española: Inés y la alegría (2010) de Almudena Grandes***

***A mosaic of narratives situated in postwar Spain: Inés y la alegría (2010) by Almudena Grandes***

**Ingrid Lindström Leo**

Mid Sweden University

(Suecia)

Ingrid.leo@miun.se

Recibido el 1 de diciembre de 2011

Aprobado el 13 de marzo de 2012

**Resumen:** *Inés y la alegría*, de Almudena Grandes (2010), es la primera novela de una planificada serie titulada *Episodios de una guerra interminable*. En esta novela las “dos Españas” se configuran en los personajes, algunos ficticios, otros históricos, sobre todo en las dos figuras femeninas principales que vienen a manifestar una búsqueda de libertad personal en la época de la posguerra española. A través de diferentes focalizaciones y narraciones se presentan unos paradigmas éticos o morales frente a la alteridad, al *otro*, que sirven para distinguir entre el bien y el mal, los buenos y los malos.

**Palabras clave:** novela histórica, las dos Españas, alteridad, emancipación, ética.

**Summary:** *Inés y la alegría*, by Almudena Grandes (2010) is the first of a series of novels entitled *Episodios de una Guerra interminable [Episodes of an endless War]*. In this novel, the image of the “two Spains” is made up by the characters, some fictitious, others historical, and particularly by the two female protagonists who represent a quest for personal liberty in the years following the Spanish Civil War. Different focal points and narratives serve to present ethical or moral paradigms regarding “the other” that are used to distinguish between good and evil, good and bad people.

**Key words:** *historical novel, the two Spains, the other, emancipation, ethics.*

## **I**ntroducción

*Inés y la alegría* salió a la venta en septiembre 2010 acompañada por una campaña publicitaria importante destinada a promover el consumo y éxito de esta larga novela. Es una de las más recientes obras literarias que toma su punto de partida en la Guerra Civil española y la primera década de la postguerra. Un acontecimiento clave en la trama es la invasión de un ejército republicano en el valle de Arán, Cataluña en el otoño de 1944. Sin embargo, esa invasión ocupa relativamente poco espacio en la novela. La mayor parte del libro trata de la vida de la protagonista, Inés, una joven que se entrega a la causa republicana y que termina pasando la mayor parte de su vida adulta entre otros exiliados españoles en Francia. La voz cantante principal de la novela es la suya, pero el libro concede la palabra, aunque en menor medida, también al hombre que será su esposo, Fernando Gaitano (llamado Galán) y a un narrador extradiegético quien presenta, a modo de encaje, la vida y actividades durante el período en cuestión de algunas personas reales, representantes del Partido Comunista de España, como por ejemplo Jesús Monzón Reparaz, Dolores Ibárruri (Pasionaria) y Santiago Carrillo. La novela tiene por tanto dos protagonistas ficticios y unos cuantos personajes más, tanto ficticios como reales, con los cuales los protagonistas se relacionan en la trama novelesca.

Mi propósito es aproximarme, mediante algunos ejemplos, a las focalizaciones de los narradores en *Inés y la alegría*, en un intento de ver los paradigmas morales o éticos que se pueden destacar de lo narrado. Partiendo de la premisa de que no hay ningún texto que sea éticamente neutral (WERTSCH, 2002; RICOEUR, 1996) propongo que el texto revela movimientos entre la aceptación y el rechazo (y viceversa) en la actitud de los narradores respecto al “otro”. Aunque el enfoque esté sobre algunos miembros y simpatizantes del Partido Comunista de España de la época en cuestión y que estos personajes son generalmente vistos con una mirada favorable y aprobadora, hay, no obstante, una evolución en las relaciones personales entre estos y otros personajes en la novela. Lo que más destaca en este sentido es la relación, primero contrastiva y luego consensual, entre la protagonista y su cuñada Adela, dos mujeres que configuran dos imágenes de España: una republicana, rebelde y audaz, la otra fascista, sumisa y miedosa. Además, llama la atención la falta de discurso político e ideológico en esta novela que, no obstante, claramente simpatiza con la causa comunista. Una mirada a los paradigmas morales en esta obra puede echar luz sobre una “nueva novela histórica” (LUENGO, 2004) publicada en 2010.

## Resumen de la novela

La protagonista, Inés Ruiz Maldonado, tiene 20 años cuando estalla la guerra civil española. Es la hija menor de una familia acomodada en Madrid, de simpatías monárquicas. Además, el hermano de Inés, Ricardo, se había hecho miembro de Falange en 1934. Cuando estalla la guerra Inés se encuentra sola con la asistenta Virtudes en Madrid, Ricardo se ha enlistado en las fuerzas armadas nacionalistas, el resto de la familia está en San Sebastián por razones de salud. La amistad con la asistenta Virtudes le lleva a conocer un grupito de la Juventud Socialista Unificada (JSU) encabezado por Pedro Palacios, del que se enamora la joven Inés. Animada por Pedro y sus compañeros, Inés utiliza los ahorros de la familia, guardados en una caja fuerte cuya clave le ha enseñado Ricardo, para organizar una oficina del Socorro Rojo en su casa.

Ahora, estos ahorros los tenía Ricardo reunidos para ayudar a financiar el Alzamiento Nacional. Ricardo e Inés, antes hermanos que se querían mucho, se convierten entonces en enemigos. Configuran una imagen de la España dividida en el seno de una misma familia, una enemistad entre hermanos, lo cual puede ser visto como una imagen del caínismo de la guerra civil. Cuando muere la madre en San Sebastián, Ricardo se ve obligado a cumplir la promesa hecha a su madre de cuidar a su hermanita en la vida, lo cual implica que en adelante tendrá que ayudar a una persona a la que ya no quiere y que, además, le hace resistencia aferrándose en cada momento a su independencia y a sus convicciones. Para evitar el trato con la hermana, Ricardo encargará a su esposa Adela ocuparse de ella.

Pedro Palacios termina traicionando tanto a Inés como a Virtudes entregándolas a los fascistas. Las dos son encarceladas en Ventas, Virtudes es fusilada pero Inés sobrevive gracias a la intervención de su hermano falangista. Después de una temporada en un convento Inés se instala con su cuñada Adela en la casa de campo del hermano. Ahí va con frecuencia un compañero de Ricardo, el comandante Garrido, quien hostiga sexualmente a Inés por ser republicana. Aunque Inés y su cuñada Adela se entienden bien, la situación provocada por Garrido deviene insoportable e Inés decide escaparse cuando se entera, al escuchar Radio Pirenaica, de la invasión republicana en el Valle de Arán.

La invasión, proveniente del sur de Francia, duró del 19 al 27 de octubre de 1944 y fracasó debido a la resistencia del aparato defensivo franquista. La mayoría de los invasores lograron regresar a Francia ilesos. Las preparaciones de la invasión vienen relatadas por Galán (en el tercer capítulo del apartado I) mientras que los días que pasaron los guerrilleros de la llamada *Operación Reconquista de España*<sup>32</sup> en el campamento que levantaron en Bosost son narradas por Inés (en el primer capítulo del apartado II).

---

<sup>32</sup> Esta denominación, con fuertes connotaciones históricas, dice mucho sobre el optimismo inicial de varios republicanos exiliados: unos guerrilleros mal preparados se proponen a invadir un rincón de la península pensando que encontrarán apoyo en la población y que, además, vendrán en su ayuda las alianzas

Al llegar sola y a caballo al campamento, Inés se ofrece como cocinera de las tropas republicanas instaladas en el Valle de Arán, oficio en el que especializará hasta levantar tiempo después en Toulouse un restaurante digno del Guide Michelin. Encuentra el amor de su vida entre los oficiales de la invasión, Fernando Gaitano, llamado Galán. Después de algunas peripecias iniciales se casan y tienen cuatro hijos en Francia. La mayor parte del libro trata de la vida de Inés y de sus compatriotas en el exilio en Francia hasta que regresan a España después de morir Franco.

Mientras Inés sustenta a su familia y a otros gracias al éxito de su restaurante, Galán se ausenta largos períodos para entrar clandestinamente en España donde mantiene contactos con sus correligionarios comunistas, recogiendo y transmitiendo información sobre el estado de las cosas. Del otro lado de los pireneos, el restaurante Casa Inés en Toulouse sirve como un lugar de encuentro entre los personajes de la trama, adonde llegan también algunos personajes reales de la historia, tal como Santiago Carrillo y Dolores Ibárruri (Pasionaria). La novela termina con el reencuentro, terminada la dictadura, de Inés y Galán con sus compañeros en Madrid. La larga espera de volver a una España libre y democrática se ha concluido y lo celebran comiendo una de las especialidades de Inés: rosquillas. Así se reanuda la historia con la llegada de Inés al campamento de Bosost en 1944. Llegó ahí a caballo cargando cinco kilos de rosquillas en una caja de sombrero y prometió volver a hacer la misma cantidad de rosquillas cuando fuera liberada España.

## **Estructura de la novela**

Aunque sea relativamente sencilla la trama de la novela, no lo es su estructura narratológica. Varían los narradores, los tiempos y los espacios. Hay tres narradores: Inés, Galán y un narrador extradiegético y omnisciente. El tiempo está concentrado en el período de 1936 a 1949 pero llega hasta 1978. Hay desplazamientos espaciales entre Madrid, Pont de Suert (Lérida), Bosost, Viella y Toulouse. La novela está dividida en cuatro apartados: Antes, Durante, Después y Cinco kilos de rosquillas, con trece capítulos repartidos entre ellos, pero los capítulos no siguen una pauta del todo linear. Al contrario, hay muchos casos de analepsis y de elipsis y alguno también de prolepsis. En suma, se crea un mosaico no sólo de personajes pero igualmente de argumentos que le deja en parte al lector la tarea de construirse una imagen de las historias narradas.

---

democráticas occidentales (Francia, Inglaterra). En una decena de días se dan cuenta de que el pueblo español es demasiado aplastado para poder ayudarlos, que la “reconquista” emprendida por Franco durante y después de la Guerra Civil ha llenado el país de la presencia de militares franquistas y que los países aliados (que están plenamente involucrados en la Segunda Guerra Mundial) siguen con su política de no-intervención en España.

Inés, la protagonista y narradora principal, cuenta en primera persona su desarrollo y vida personal en siete capítulos en total. Galán narra, en primera persona también, sus aventuras como militar y espía republicano en tres capítulos. El narrador extradiegético, quien se encarga de narrar acontecimientos históricos en cuatro capítulos, es, según dice Almudena Grandes en la “Nota de la autora” al final del libro, ella misma (“El tercer narrador es un personaje real, porque soy yo”<sup>33</sup>). Así es que son narradores dos personajes ficticios y uno real, lo cual ejemplifica el deseo explícito de la autora de mezclar lo ficticio y lo real en un mundo novelesco<sup>34</sup>.

Por lo tanto, se distinguen en la novela un macrocosmos – España durante y después de la Guerra Civil, el exilio de muchos españoles en Francia y el trabajo a nivel internacional de unir los comunistas españoles – y un microcosmos – la vida de Inés Ruiz Maldonado, su entorno personal, sus relaciones personales, sus sentimientos y sus acciones. El microcosmos es mucho más amplio y detallado que el macrocosmos. El énfasis está, por lo tanto, en la narración subjetiva e intradiegetica de Inés, quien rememora, en un tiempo posterior a los acontecimientos, momentos claves de su propia vida.

### ***Inés y la alegría: ¿una “nueva novela histórica”?***

Ana Luengo presenta varias características de la nueva novela histórica (comparada con la novela histórica tradicional) en su tesis doctoral *La encrucijada de la memoria* (2004). Entre ellas señala, por ejemplo, que en la nueva novela histórica “se da una individualización deliberada del narrador y de sus perspectivas, y se acepta su subjetividad y hasta el desconocimiento de parte de la materia histórica.”<sup>35</sup>. Esta afirmación puede aplicarse a los tres narradores de la novela de Almudena Grandes. Tanto Inés como Galán presentan sus memorias subjetivas, memorias que conciernen sobre todo sus propias vidas. El tercer narrador (la autora) narra historias anteriores a su propia vida y revela, además, por la tonalidad afectiva y los datos presentados, que no busca ser imparcial ni que reflexiona sobre las complejidades del pasado. Antes, da cuenta de una mediación consciente y chismosa de datos (reales o ficticios) sobre las relaciones personales de ciertas personas históricas. Además, la expresión “La Historia inmortal hace cosas raras cuando se cruza con el amor de los cuerpos mortales”, que recorre a modo de refrán los capítulos narrados directamente por esta narradora extradiegética, da a entender que le interesa más relatar detalles sobre la vida personal o amorosa de las personas en cuestión que presentar hechos históricos de relevancia nacional o internacional<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> *Inés y la alegría* (2010: 723).

<sup>34</sup> *Ibidem*: 720

<sup>35</sup> LUENGO, 2004: 44.

<sup>36</sup> Almudena Grandes informa en el Plan de la Obra que *Inés y la alegría* es el primer libro de una planificada serie de seis novelas titulada *Episodios de una guerra interminable*. En la “Nota de la autora” al final del libro informa que esta serie está destinada a emular los *Episodios nacionales* de Benito Pérez Galdós. Hace hincapié

Otra característica de la nueva novela histórica, según Ana Luengo, es que en ella “no existe un tiempo lineal”<sup>37</sup>. Esta afirmación puede igualmente aplicarse a *Inés y la alegría*. En efecto, sólo los capítulos narrados por Galán siguen una pauta relativamente cronológica aunque hay algunos saltos temporales y elipsis en ellos también. A título de ejemplo se pueden nombrar los escasos informes que da sobre las circunstancias que le llevaron de minero en Asturias a preso de trabajo forzado en Francia o la extensión de sus estancias clandestinas en Madrid después de la invasión en el Valle de Arán. Galán relata esporádicamente y sin indicios cronológicos detalles de sus operaciones militares o clandestinas en Francia y España. En cambio, dedica espacios amplios a manifestar qué tipo de trato tenía con otros oficiales republicanos y cómo les unía una fuerte camaradería y amistad.

Las narraciones de Inés empiezan con una receta de rosquillas para luego seguir de cerca experiencias personales vividas por ella en diferentes momentos anteriores al tiempo de la narración<sup>38</sup>. En su relato se dan saltos temporales hacia diferentes momentos de su pasado, algunos cercanos, otros más lejanos. Sin embargo, los capítulos pertenecientes a los apartados II y III (“La cocinera de Bosost” y “El mejor restaurante español de Francia”) que corren a cargo de Inés siguen una línea temporal relativamente estable, con sólo algunas miradas a un pasado más distante.

El narrador extradiegético narra cuatro relatos que marcan los cuatro apartados de la novela: estos apartados son titulados (Antes), (Durante), (Después) y (El final de esta historia) y puestos entre paréntesis en la novela. Estos encabezamientos indican una línea cronológica y sitúan los capítulos pertenecientes a cada apartado en cierta época temporal. Este narrador usa sobre todo el tiempo verbal del presente, a diferencia de los dos otros que narran en tiempos pasados. Este hecho crea ambigüedad en el conjunto de lo relatado en cada apartado ya que las narraciones saltan del presente al pasado. Además, el narrador extradiegético no explica por qué elige los momentos que narra, si considera que los motivos son históricos o si sólo quiere dar un marco referencial a las narraciones posteriores. En cualquier caso, la información que presenta tiene un carácter guasón ya que resalta aspectos privados de las personas (reales e históricas) como pueden ser, por ejemplo, sus conflictos, rivalidades, ambiciones y relaciones amorosas.

Este narrador sitúa su primer relato en Toulouse en 1939, donde relata los comienzos del Partido Comunista de España, dirigido por Jesús Monzón. Al iniciar el segundo apartado se sitúa en el Palacio del Pardo en Madrid en 1944, donde Franco y

---

en que *Inés y la alegría*”es, de principio a fin, una novela, y por tanto, en ningún caso un libro de historia” (pág. 723).

<sup>37</sup> LUENGO, 2004: 44.

<sup>38</sup> Cabe señalar que no hay metarelato en esta novela, es decir que no hay reflexiones o datos sobre cómo, cuándo, en qué circunstancias, para quién o por qué los narradores compusieron los textos.

su hermana Pilar se preocupan por la muerte de su padre. Al introducir el tercer apartado se sitúa nuevamente en Toulouse, esta vez en el año 1945, ciudad a la que llega Pasionaria y donde se discute la situación mundial y la situación de los comunistas españoles. Cuando introduce el cuarto apartado se están celebrando las bodas “por poderes” de Francisco Antón y Dolores Ibárruri en 1959.

Los dos narradores intradieгéticos tienen en común el hecho de que relatan el pasado, es decir que sitúan, como es común entre nuevas novelas históricas, “la narración varios años después de la historia narrada”<sup>39</sup>, aunque es difícil saber si la narración se produce cuando acaba de regresar a España tras la muerte de Franco o en un momento posterior. Por lo tanto, la información es mediada tanto por la focalización de los narradores como por las perspectivas facilitadas por cierta distancia temporal.

Resulta difícil calificar a *Inés y la alegría* como una “nueva novela histórica” aunque tiene, como hemos visto, algunas características de tal novela. La escasez de datos históricos o, más bien, la falta de profundización en la historia y en los aspectos trascendentales de la historia en la vida a nivel de individuos, de la sociedad o de la nación hace que la novela no puede considerarse histórica. Dicho esto, no deja de ser interesante que la autora haya elegido un acontecimiento histórico relativamente desconocido para tejer un mosaico de narraciones alrededor de él.

### **Ejemplos de focalización, discurso y tonalidad afectiva**

Como queda dicho, se le otorga el máximo espacio discursivo a Inés. De esta manera se le da a una figura femenina y casi matriarcal más protagonismo, autoridad y voz que a los otros narradores o personajes. Llama la atención que esta mujer de simpatías republicanas incorpore un rol femenino de raigambre muy tradicional: el de madre de familia y cocinera. Aunque fue un rol común entre las mujeres de la época es interesante que la autora haya elegido este tipo de mujer como protagonista y no una emuladora de Pasionaria, que es otra heroína en la novela. Es más, queda claro en el texto que las simpatías de Inés no se fundan en convicciones de tipo político. No hay indicios de que Inés reflexione mucho sobre cuestiones políticas, económicas o sociales a nivel estatal y aun menos a nivel internacional. Al contrario, su mundo intelectual está centrado en su entorno inmediato: la familia y sus conocidos. Inés representa, por lo tanto, a los muchos españoles que simpatizaron con una de las partes beligerantes por causas más o menos fortuitas. De hecho, cuando Adela le pregunta cómo podía simpatizar con el “enemigo”, Inés lo explica así:

---

<sup>39</sup> LUENGO, 2004:46

*Si hablaban de la libertad, de la humanidad, del futuro, y eran tan jóvenes, tan valientes...No tenían nada, estaban dispuestos a darlo todo, a morir por mí. ¿Cómo no iba a tener yo nada que ver con ellos? (pág. 89).*

Inés, de familia económicamente acomodada, conoció a un grupo de republicanos por la asistenta, Virtudes, quien reunió a esos amigos suyos en la casa de Inés. Es decir que Inés misma no buscó conocer las ideas o los objetivos de uno u otro grupo político de la época. No obstante, al encontrarse en su propia casa con esta gente observó ciertas cualidades que llamaron su atención, a saber, la valentía, la libertad y la humanidad que emanaban de su discurso.

Inés se da a conocer como una mujer de astuta observación. Veamos cómo reaccionó de adolescente al observar a su prima:

*Todo lo que ella [Carmencita] decía, todo lo que pensaba o hacía, revelaba la inexpugnable seguridad en sí misma de quien no sólo no duda de llevar siempre la razón, sino que carece además, no ya de respeto, sino basta de curiosidad por las opiniones de los demás, que nunca le parecerán dignas de llamarse razones (pág. 53).*

Este enunciado es una declaración hecha a posteriori, años después de la adolescencia de Inés. Al hacerla, está rememorando y organizando su pasado en un discurso. Parece incluso que Inés está buscando un hilo conductor para que su pasado y presente sean coherentes. Al mismo tiempo está denunciando la superficialidad de los jóvenes de su tiempo que fácilmente se dejaron guiar por los ideales femeninos de Falange, ideales que se resumían en cuidar de las apariencias para gustar a los hombres, quedarse siempre al acecho del qué dirán, someterse de buena gana a la autoridad varonil y desdeñar cualquier idea o ejemplo de independencia femenina<sup>40</sup>. Inés, aunque desempeñó un rol matriarcal en su vida adulta, siempre se mantuvo independiente intelectual y económicamente y, además, se quedó sola largas temporadas durante las ausencias de su marido.

Inés y su cuñada Adela configuran personajes contrastivos que, con el tiempo, contrastan cada vez menos dado que Adela irá conformándose a la vida y a las ideas de Inés. Hay que recordar que toda la información sobre Adela viene mediada por Inés, por lo cual la perspectiva es siempre la de la heroína de la novela. La transformación de Adela, de una mujer tonta (dos veces en el libro dice Inés que es tonta) y de corte fascista, a una mujer independiente, libre y audaz es el resultado de su amistad y trato con Inés, primero en España y luego en Francia. Inés se presta de buen grado como modelo para que Adela se emancipe de su yugo matrimonial. Este gesto deja entrever no sólo su voluntad de ayudar a quien le ayudó en su momento a ella sino también un acto de venganza contra su hermano, quien había envenenado la vida de las dos.

---

<sup>40</sup> Cf. MARTÍN GAITE, 1987.

La primera vez que Inés encuentra a Adela observa sus facciones físicas:

*El día que salí de la cárcel de Ventas, una mujer desconocida me esperaba en el vestíbulo, de espaldas al violento resplandor del sol de junio. A pesar del contraluz, me extrañaron sus tacones, la falda ceñida a sus caderas y, sobre todo, aquel tupé tan exagerado, característico del peinado que se había puesto de moda entre las mujeres de los vencedores. ‘Arriba España’ llamaban a aquel enorme rulo de pelo que desafiaba a la gravedad, trepando varios centímetros sobre sí mismo, para despejar la frente y alargar la estatura de la interesada sólo a costa de deformar su perfil [...] (pág. 172).*

En la cita que presentamos en seguida, que aparece antes en la novela aunque es posterior cronológicamente hablando de la que acabamos de ver (es uno de los casos de prolepsis), Inés se vuelve más atenta a las cualidades interiores de su cuñada:

*Adela era muy buena, pero muy simple. [...] Para ella, que estaba convencida de que había gente buena y gente mala, igual que hay letras negras sobre el papel blanco de los libros, yo, una insólita letra blanca sobre un papel que para ella nunca podría ser sino negro, representaba un conflicto permanente, que agudizaba una crisis más profunda. Adela apenas había llegado a ser feliz con mi hermano. Yo había conocido a pocas personas que merecieran tanto la felicidad, pero ella no era feliz. Quizás por eso [...] decidió quererme, y me quiso como si fuera mi madre, mi hermana al mismo tiempo, para darme la oportunidad de recordar lo que significaba querer a alguien. Yo también la quería (pág. 89).*

La cita indica claramente que Inés se siente intelectualmente superior a Adela y que, a pesar de tal desigualdad, decide dejarse querer y cuidar por ella. Indica también que reflexiona intelectualmente sobre la personalidad y las condiciones vitales de esta mujer. Su discurso revela no sólo una importante diferencia entre ellas; pone igualmente de relieve el dilema ético en el que ambas se encontraban en la posguerra. Para las dos había gente buena y gente mala, pero sus perspectivas sobre esa gente eran inconciliables. Estas dos representantes femeninas de una nación española vienen a configurar paradigmas éticos opuestos. La sucesiva adhesión de Adela a los paradigmas éticos de Inés deja en claro que “lo bueno” según Inés es laudable y correcto y lo mismo vale para las personas: las que Inés considera buenas lo son, otras no. La tendencia ética y moral de la novela viene dada, naturalmente, por la heroína.

Las dos citas muestran que Inés fija su mirada en dos cosas cuando describe a otras personas: focaliza primero sus apariencias físicas y luego su carácter moral. Veamos lo que dice a propósito del comandante Garrido, quien le desdeña y hostiga sexualmente:

*Alfonso Garrido, tan amable, tan galante, tan caballeroso hasta aquel momento, sonrió de una manera que no me gustó... [Dijo] -A mí me gustan otro tipo de mujeres. Las mujeres malas. ... En la guerra, por ejemplo, pensaba mucho en las chicas como tú [...] Por eso, cada vez que te veo me imagino lo bien que lo pasarías cuando ibas desnuda debajo del mono... Y te imagino bajándote la cremallera con unos y con otros, jodiendo sin mirar con quién, porque eso no os importaba, ¿verdad? En nuestra zona, las chicas iban a misa, rezaban el rosario, tejían jerséis y escribían cartitas ñoñas a los soldados, pero vosotras no [...] vosotras érais de todos... (pág. 197).*

Este recorte del discurso de Garrido, mediado y contado por Inés tiempo (años) después de que ocurriera, da cuenta de cómo ella recuerda la represión sexual y la falta de respeto hacia las mujeres durante el franquismo, independientemente de si fueron republicanas o nacionalistas. Para este personaje femenino y feminista, Garrido, más que su hermano Ricardo (a quien seguía queriendo a pesar de su cambio de personalidad), era el prototipo de un régimen machista, hipócrita y malévolo. El discurso deja en claro que aunque su apariencia era buena, su personalidad no lo era.

Veamos ahora un par de citas del discurso de Galán:

*No volvíamos a España para vencer, sino para convencer, y eso implicaba un trato exquisito, fraternal y cortés al mismo tiempo, con la población civil. Éramos un ejército de ocupación, pero a la vez no lo éramos, porque no íbamos a invadir una nación extranjera, sino nuestro propio país, y eso implicaba una manera peculiar de hacer las cosas (pág. 347).*

Estas frases, con sus adjetivos “exquisito”, “fraternal” y “cortés”, pertenecen a un militar, un guerrillero. Nótese no sólo su galantería (Fernando Gaitano era llamado Galán por su galantería con las mujeres) sino también el sabor positivo y benévolo que emiten. No dejan en duda las cualidades inherentes al emisor: éste viene presentado como un hombre bueno, un héroe que busca liberar y no sujetar a su pueblo.

En la misma página Galán le cede a otro militante la palabra:

*-Que le quede muy claro a todo el mundo [...]. No pienso tolerar el menor acto de pillaje, la más leve tentativa de abuso de las mujeres ni, muchísimo menos, un solo acto indiscriminado de represalia. No volvemos a España para tomar represalias, ¿entendido? (pág. 347).*

El contraste con las palabras Garrido citadas arriba no puede ser más claro. De esta manera los aspectos morales o éticos de los bandos beligerantes (o, mejor dicho, de los vencidos y los vencedores) se hacen patentes. A uno de los bandos se le da, mediante adjetivos y frases, características singularmente positivos y al otro

características singularmente reprochables. Aunque el discurso de Galán a veces llega a ser sumamente argótico y lleno de palabrotas, nunca ensombrece su carácter heroico.

El discurso del narrador extradiegético revela igualmente focalizaciones y perspectivas que rozan cuestiones éticas. Así es, por ejemplo, que pone de relieve a dos personas centrales en el PCE de la época en cuestión: Pasionaria y Francisco Antón. Estas personas vienen a ser figuras destacadas de la historia y la historia de amor que les unía, con sus obstáculos y problemas, resulta digna de una novela rosa: al final vence el amor y viven felices el resto de sus vidas.

Nótese la tonalidad afectiva, con matices épicas, en la siguiente cita:

*Si en la primavera de 1939 Dolores Ibárruri no hubiera estado enamorada de Francisco Antón, no se habría marchado a Moscú con la angustia de dejarlo abandonado en Francia [...]. Si el amor de Pasionaria no hubiera sido tan grande, tan auténtico que, en lugar de disminuir, creció con la distancia de un mundo en guerra, nunca habría aprovechado la ocupación alemana de Francia para mostrar en público la debilidad que le impulsó a pedirle un favor personal a Stalin. [...] Si tanto amor no hubiera logrado el milagro de que Francisco Antón fuera liberado de su cautiverio, y despachado a Moscú en el primer avión, el Buró Político del PCE habría seguido teniendo un representante en Europa Occidental [...]* (págs. 698-699).

El amor invencible llega a tener dimensiones cuasi religiosas y omnipotentes en esta cita.

Compárese ahora la tonalidad en el siguiente texto:

*Después de erigirse a sí misma en defensora incondicional de todos los Franco, por más que ninguno se lo haya pedido, y en lugar de optar por la única actitud que le parecería sensata a cualquier niño espabilado, esto es, pasar por alto todas las situaciones delicadas o decididamente escabrosas en las que se hayan visto envueltas las personas de su entorno, Pilar se dedica en sus memorias a pasar revista a todos los rumores, escándalos y conflictos de su familia, con una única excepción [la muerte del padre]. Ella misma los plantea, los desmenuza y los analiza proporcionando toda la información que su hermano Paco logró ocultar durante cuatro décadas de dictadura [...]* (pág. 228).

Aquí los comentarios indican una indudable perspectiva de desprecio: “por más que ninguno se lo haya pedido”, “en lugar de optar por [una actitud sensata]”, “situaciones escabrosas” etcétera. La tonalidad es totalmente diferente que en la cita anterior. Aquí no hay héroe ni heroína, todo lo contrario, hay dos seres desdeñables y tontos en la cumbre del poder. No hay amor tampoco, ni otras virtudes dignas de mencionar. Éticamente hablando estas personas, que también fueron figuras destacadas

en la historia, configuran y personifican en la novela el mal en la España franquista mientras que Pasionaria y Francisco Antón configuran y personifican el bien ausente. Así se presenta una pareja que contrasta tanto con Pasionaria y Antón como con Inés y Galán. El bien y el mal vienen siempre personificados, configurados en personas o personajes en la novela.

### ***Inés y la alegría***

El título *Inés y la alegría* es interesante por dos razones: una novela reciente sitúa a una mujer de nombre Inés en primer plano y se le da en ese mismo título un atributo que es la alegría. Ya de entrada el lector intuye que Inés ocupará un lugar céntrico en la novela. Además, sabiendo por la portada que el libro trata de la invasión del valle de Arán, llama la atención la palabra alegría. Se crea desde el título una expectativa de alegría pero también cierta curiosidad: ¿en qué consiste esta alegría? ¿Forma parte de la personalidad de la protagonista? ¿Es algo que encuentra en su camino, en un momento de su vida? ¿O tiene que ver únicamente con la invasión de las tropas republicanas en un tiempo oscuro y duro de la historia española? Es decir, la alegría de Inés, ¿es algo innato en ella, o es el resultado de un acontecimiento inesperado pero deseado?

Curiosamente, el narrador extradiegético del texto que introduce al apartado “(Después)” presenta una definición de la alegría alegándola, no a Inés, sino a Pasionaria:

*Sin embargo, el deber de la alegría llega tan lejos que alcanza a desmentir a Lenin: la primera obligación de un comunista consiste en comprender la realidad. Cuando termina la Segunda Guerra Mundial, la realidad española es más triste que nunca, pero al regresar a Francia, desde Moscú, Dolores se mantiene imperturbable en la alegría de ser comunista [...]. Porque la alegría militante, este fervor sin fisuras, también sirve para reprimir el análisis, para maquillar las contradicciones, para sujetar a las bases en una férrea disciplina y atajar las discrepancias antes de que lleguen a producirse (pág. 460).*

En esta cita la alegría aparece como una máscara, un engaño y un autoengaño. Sin embargo, la alegría de Inés no es así. En sus propias narraciones aparece como una mujer sincera, analítica y alegre en su trato con los demás, sean estos su esposo, sus hijos o sus amigos. La alegría de Inés parece innata en ella aunque crece en la medida en que vence los diferentes obstáculos para llegar a vivir libremente. Encuentra mucho gozo en su oficio de cocinera y dueña de un restaurante de buena categoría. Disfruta del amor que comparte con Galán y de la relación amistosa que tiene con sus compañeros y compañeras en Casa Inés. Se alegra por la emancipación de Adela. Ya que la novela termina con la reunión de los exiliados en Madrid tras la muerte de Franco es de suponer que la alegría de Inés llega a su cumbre cuando experimenta, por fin, que

España ya no vive bajo el yugo fascista que antes se empeñó a negarle su auténtica libertad y alegría.

## Conclusión

Dice Almudena Grandes en su nota final que el propósito de sus novelas es la de contar historias pequeñas pero heroicas<sup>41</sup>. En el caso de *Inés y la alegría*, ha entretreído acontecimientos y personajes históricos en un relato ficticio que toma su punto de partida en la invasión del ejército de la Unión Nacional del Valle de Arán en octubre de 1944. Los héroes, encabezados por los personajes ficticios Inés y Galán, son miembros fervientes del Partido Comunista de España, como lo son igualmente algunos personajes reales que “descienden, de vez en cuando, hasta el nivel del suelo”<sup>42</sup>. Por lo tanto, los ideales y los propósitos socialistas son presentados como discurso perteneciente a los héroes a lo largo del libro. El lector está invitado a seguir el día a día de Inés y Galán, los problemas que afrontan, el amor que les une, las esperanzas que les animan a pesar de diferentes vicisitudes. Forma parte de su vida también una larga serie de relaciones personales con otros personajes: amigos, compañeros, rivales y enemigos.

Aunque el intento de liberar España en 1944 entrando por el Valle de Arán es un punto clave en la novela, y además un hecho histórico relativamente desconocido, resulta difícil calificarla de novela histórica. Además, las narraciones sobre personas históricas reales, aunque ofrecen cierta información sobre algunos miembros del Partido Comunista de España, presentan pocos datos y poca reflexión científica sobre su rol en la historia de España.

En esta novela Inés y Adela aparecen como representantes femeninas de los dos bandos de la guerra civil española. A pesar de sus diferencias intelectuales configuran aspectos femeninos y hasta maternos en un contexto guerrero sumamente masculino. Así es que las dos son o devienen madres, una de ellas alimenta con alegría a su entorno, la otra cuida con afecto a quienes la rodean. El heroísmo de estas dos mujeres consiste en rehusar cualquier tipo de encarcelamiento, sea este físico, afectivo, intelectual o social, desafiando las órdenes de autoridades familiares y otras.

Tanto para Inés como para Adela, el camino desde la sumisión hasta la independencia es también el camino que les lleva a la felicidad de realizarse como personas. La libertad y la valentía, palabras clave del discurso de Inés, son significativas en la novela puesto que representan sus ideales más profundos.

La línea ética de la novela se hace patente en los discursos de los tres narradores. Por la tonalidad de las palabras, y sobre todo los adjetivos, se ve quién o

---

<sup>41</sup> *Inés y la alegría*, 2010: 720.

<sup>42</sup> *Ibidem*. 723.

qué es bien visto, es decir aprobado, y quién o qué no lo es. A lo largo de la novela las acciones, los discursos y las actitudes de los personajes afiliados al Partido Comunista vienen presentados con un tono aprobador. En cambio, las acciones, los discursos y las actitudes de los franquistas vienen relatados con un tono desdeñoso, odioso o irrisible.

## Bibliografía

- Grandes, A. *Inés y la alegría*, Tusquets Editores, Barcelona, 2010.
- Genette, G. *Narrative Discourse. An Essay on Method*, Cornell University Press, Ithaca, N.Y., 1979.
- Luengo, A. *La encrucijada de la memoria. La memoria colectiva de la Guerra Civil Española en la novela contemporánea*, Edición Tranvía – Verlag Walter Frey, Berlin, 2004.
- Martin Gáite, C. *Usos amorosos de la posguerra española*, Anagrama, Barcelona, 1987.
- Ricoeur, P. *Sí mismo como otro*, Siglo XXI de España Editores S.A., Madrid, 1996.
- Vanni, M. “*Stimmung* et identité narrative”, *Vox Poetica*, 2005. Accesible en <http://vox.poetica.org/t/pas/vanni2.html>.
- Wertsch, J. V. *Voices of Collective Remembering*, Cambridge University Press, New York, 2007.



## ***Reflexiones sobre el desarrollo profesional del profesorado de Economía***

### ***Reflections about the professional development of the professorship of Economy***

**Fátima Cañas Chaparro /Juan Luis de la Montaña Conchiña**

fatimacch82@yahoo.es/Didáctica de las ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas  
Facultad de Educación. Universidad de Extremadura  
jmoncon@unex.es

Recibido el 1 de diciembre de 2011  
Aprobado el 13 de marzo de 2012

**Resumen:** Este trabajo refleja la importancia que posee la economía para formar ciudadanos activos y participativos capaces de entender los fenómenos económicos que observan en su entorno, considerando además las aportaciones que esta materia realiza dentro del área de las Ciencias Sociales. Destacado el protagonismo de la economía en la sociedad, la enseñanza y aprendizaje de esta materia y el estado en que se encuentra la investigación en la didáctica de la economía se presentan como un enorme campo de investigación con múltiples posibilidades a la hora de estudiar diferentes variables. En este trabajo revisamos aspectos como las concepciones, actitudes, y formación del profesorado de economía desde distintas perspectivas, así como los diferentes elementos que afectan a la enseñanza y aprendizaje de esta materia.

**Palabras clave:** Ciencias Sociales, economía, enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional, formación profesorado.

**Abstract:** This work reflects the importance that has the economy to form active citizens capable of understanding economic phenomena that they observe in their environment, considering also the contributions that this matter makes in the area of Social Sciences. Emphasized the major importance of economy in society, the teaching and learning of this matter and the state in which is the investigation in the didactics of economy are presented like an enormous field of investigation with multiple possibilities at the moment of researching different variables. In this work we review aspects as the conceptions, attitudes, and formation of the professorship of economy from different perspectives, as well as different elements that affect the teaching and learning of this subject.

**Key Words:** Social Sciences, economy, teaching and learning, formation of the professorship.

# 1.- Introducción

La formación económica del alumnado resulta más que nunca imprescindible para poder comprender, participar y tomar decisiones en una sociedad donde los fenómenos de esta naturaleza inundan la práctica totalidad de las facetas de nuestra convivencia cotidiana. Es efectivamente desde esta perspectiva, y atendiendo al hecho de considerar la economía como una “demanda social” y una “necesidad individual” imprescindible para formar una población formada, crítica y consciente de los problemas que aquejan a las sociedades contemporáneas<sup>43</sup>, lo que ha conducido al sistema educativo a potenciar y singularizar de manera definitiva la economía en el Currículum de Ciencias Sociales.

La labor docente e investigadora desarrollada hasta el momento sobre esta problemática ha demostrado que la enseñanza-aprendizaje de la economía posee un elevado potencial educativo pues permite a los alumnos aprehender un conjunto de competencias esenciales para el desarrollo del individuo y de la sociedad actual. Al mismo tiempo, la enseñanza de esta ciencia social confiere al alumnado una serie de actitudes básicas que le ayuda a estar preparados para entender los cambios sociales, políticos y económicos venideros, en definitiva, a desarrollar el pensamiento social.

Conseguir este objetivo pasa por que la enseñanza de la economía debe tratarse desde una perspectiva global en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, surgiendo de un currículum integrado que debe huir del despliegue individualizado de las diferentes disciplinas que se integran en el área para dar forma a un conjunto de conocimientos operativos que de ella nacen. En esta visión se integran principios multidisciplinares y de transversalidad. Efectivamente, multidisciplinariedad, transversalidad e incluso transdisciplinariedad se hacen necesarios para desde el estudio de la economía poder entender el mundo actual. Como vienen señalando algunos autores del área, los enfoques multidisciplinares y englobadores se convierten en piedras angulares sobre las que se debe sostener el currículum de las Ciencias Sociales del siglo XXI.

Estos y otros aspectos quedan perfectamente recogidos y plenamente justificados en el currículum de Bachillerato de Extremadura del año 2008 y serán refrendados con la posterior creación en términos administrativos y docentes de los departamentos didácticos de economía en los institutos de enseñanza secundaria de

---

<sup>43</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. “Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279 Abril, 1999, págs. 44-48.

Extremadura<sup>44</sup>. Las bases estructurales para una didáctica de la economía están creadas. No obstante, con todo ello se genera una serie de necesidades que entendemos deben ser convenientemente resueltas especialmente desde el ámbito de la investigación.

Siendo conscientes de esta nueva realidad, vamos a centrar nuestro objetivo en reflexionar sobre la necesidad de potenciar la investigación didáctica en los diversos campos que ayudan a encuadrar el correcto desarrollo profesional del profesorado. Esta circunstancia nos conduce más concretamente a insistir en la prioridad que debe poseer la formación inicial y permanente del profesorado que en un futuro a corto y medio plazo y tras las adaptaciones al EESS con el desarrollo de los nuevos grados y máster de formación del profesorado de Secundaria, enseñarán economía en los centros de secundaria, con especial mención a los del ámbito territorial extremeño.

## **2. El potencial educativo de la formación económica: argumentos para su enseñanza**

La introducción de la economía en el curriculum obligatorio tiene su origen a mediados del pasado siglo en la escuela norteamericana. Desde la década de los años sesenta la alfabetización económica de los ciudadanos es reclamada de forma imperiosa por numerosos autores y como tal se planteaba con el fin de procurar a los futuros ciudadanos unos instrumentos esenciales para participar activamente en la construcción de las sociedades modernas y democráticas. Desde esta perspectiva, es fácil entender que para éstos y otros autores, no es necesario justificar la presencia de la economía en el curriculum de Ciencias Sociales<sup>44</sup>. En el caso español, no ha habido una tradición sólida al respecto, pues no es hasta 1990 cuando la economía se introduce como disciplina en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, nos referimos a Economía y Economía de la Empresa. Desde ese momento los diversos aspectos curriculares de esta ciencia social se han ido adaptando y precisando desde la llegada de la LOGSE. Así, y ya con la LOE (2006) la estructura de mínimos de Bachillerato incluye sólo dos materias no vinculantes en la modalidad de Ciencias Sociales (Economía y Economía de la Empresa), dejando abierta la iniciativa a las Comunidades Autónomas en lo que respecta a estas materias.

No obstante, la presencia de la economía en el curriculum puede ser aprovechada por las Ciencias Sociales no para ser enseñada como tal exclusivamente, sino para nutrirse de sus aportes y enriquecer los contenidos curriculares del área, en este caso y como ya hemos señalado desde una perspectiva transdisciplinar. Es evidente que la economía es una ciencia social de gran interés formativo por lo que es, desde el planteamiento del curriculum integrador, bien recibida por otras perspectivas

---

<sup>44</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro”, en *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada, 1999, pág. 77.

curriculares y líneas de investigación. Esta cuestión se percibe con claridad en el caso de la enseñanza secundaria: la causa es evidente y debe relacionarse con las inmensas posibilidades de construir una enseñanza integral y adaptada a las necesidades de las sociedades cambiantes del siglo XXI.

La presencia y utilidad de la economía en la formación de los alumnos se constata al integrarse en la la educación política y educación para la ciudadanía, pues se entiende a ésta como columna vertebral en torno a la cual se organizan otras realidades sociales<sup>45</sup>. Respecto a la primera y a pesar de centrarse tradicionalmente en ámbitos muy concretos (participación en el ejercicio político, órganos e instituciones del sistema), precisa de los conocimientos económicos para extender aún más sus posibilidades educativas. Es evidente, a este respecto, que la realidad política se encuentra profundamente imbricada (cuando no condicionada) por la económica, aunque ambas pueden y de hecho se construyen en términos disciplinares de manera independiente.

Creemos que una educación política correctamente articulada para los jóvenes puede y debe acercarse en algún momento al mundo económico con el objetivo de poder entender las decisiones que en esta materia, por ejemplo, a día de hoy adoptan los modelos políticos actuales, con el fin de combatir la denominada -y tristemente de actualidad- crisis económica a escala planetaria y el desarrollo de viejos y sangrantes problemas que surgen como es el desempleo. Esta realidad genera una serie de términos y conceptos que inundan nuestra cotidianeidad ya que están llamados a alternarse periódicamente tales como “globalización”, “crisis financiera”, “crisis de los mercados”, “desaceleración”, “deslocalización”, que evidentemente deben ser trasladados a las aulas de secundaria, desarrollando estrategias didácticas que ayuden a su conocimiento y comprensión.

En cuanto a la educación para la ciudadanía, es evidente que las grandes transformaciones sociales a las que estamos asistiendo en estos primeros compases del siglo XXI exigen repensar la formación de la ciudadanía del futuro<sup>46</sup>. En este sentido, muchas y diversas realidades sociales que vemos diariamente se nos muestran sujetas a grandes sinergias que sólo pueden ser entendidas desde un curriculum integrador en el que esté presente la economía. Educación para la ciudadanía puede ser, y de hecho es, la clave integradora de esta realidad a la que nos referimos<sup>47</sup>. Pero no una ciudadanía a

---

<sup>45</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, J. “La comprensión de contenidos económicos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279 Abril, 1999, pág. 49.

<sup>46</sup> CASAS VILALTA, M. “Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente”, en *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS, 2004, págs. 407-422.

<sup>47</sup> SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. “La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 58, 2008, págs. 16-25.

este respecto como ha manifestado García Pérez “patriótica”, sino como una ciudadanía “global”, que entienda y pueda dar respuestas a los problemas globales<sup>48</sup>.

Al margen de posibles e incluso de oportunos matices, educación para la ciudadanía se muestra como la piedra angular que puede vertebrar una serie de conocimientos, al tiempo que confiere los elementos y soportes necesarios para entender el mundo actual. Precisamente, desde esa perspectiva, se ha insistido en la necesidad de profundizar en el análisis y comprensión de los fenómenos económicos para incidir en la formación de una ciudadanía activa y responsable. Es lo que se ha dado en llamar el “ciudadano económico”<sup>49</sup>. La ciudadanía necesita de la economía para comprender con más profundidad los actuales y vertiginosos cambios definitorios y trascendentales que probablemente provocarán una reordenación económica a escala planetaria, lo mismo que la economía necesita de la ciudadanía para actuar desde una ética democrática.

### **3. Formación y desarrollo profesional del profesorado de economía . Posibilidades y líneas de investigación**

Aceptada la necesidad de contar con la presencia de la economía en el curriculum de Ciencias Sociales, entendiéndolo como una realidad compleja pero el mismo tiempo integradora y dinámica, articulado y pensado para formar a estudiantes competentes ante los nuevos retos que permanentemente surgen en las sociedades actuales, debemos insistir en otro aspecto no menos importante: la necesidad de profundizar en la todavía incipiente investigación que se ha realizado y que afecta a la formación y al desarrollo profesional del profesorado de economía. A este respecto debemos señalar que práctica e investigación no pueden separarse<sup>50</sup>. Para ello nos centraremos en los diferentes capítulos que entendemos precisan de iniciativa investigadora tales como las concepciones y actitudes del profesorado, la formación inicial y permanente y el denominado conocimiento didáctico del contenido.

El estudio de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos económicos ha sufrido una evolución a lo largo del tiempo en lo referente a los diversos aspectos analizados. A pesar de todo, ya en 1985 el Consejo Nacional de Educación Económica de los EEUU hacía una serie de recomendaciones, entendiéndolo como prioritaria la formación del profesorado. En esta línea debemos encuadrar los trabajos de Salemi. Precisamente este autor, junto a otros, han mantenido desde el comienzo una postura clara ante las dificultades que supone la enseñanza de contenidos económicos: estos

---

<sup>48</sup> GARCÍA PÉREZ, F. “Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI”, en *Investigación en la Escuela*, nº 68, 2009, pág. 6.

<sup>49</sup> SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. “La educación para la ciudadanía económica...”, *art. cit.* pág. 17.

<sup>50</sup> SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. “La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza: AUPDCS, 2010, pág. 358.

problemas se resuelven proponiendo modelos de aprendizaje activo de los estudiantes, promoviendo programas de doctorado, incrementando los niveles de aprendizaje, comprobando los efectos de éste a lo largo del tiempo y, en definitiva, analizando la eficiencia del uso de las TIC's en la educación económica<sup>51</sup>.

En el ámbito español, como hemos señalado, la investigación desarrollada sobre su enseñanza-aprendizaje está todavía en un estado incipiente. Es el profesor Travé el autor al que más le debe la didáctica de la economía pues ya en 1996 hablaba de la precariedad en el ámbito de la investigación y señalaba la urgente necesidad de trabajar en esta dirección, invitando a la comunidad científica a reflexionar y mejorar las prácticas en el aula. Resultado de estas primeras indagaciones fue la publicación de una propuesta de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de la economía<sup>52</sup>. El proyecto Investigando Nuestro Mundo (INM 6-12) ha dedicado algunos de sus monográficos a la enseñanza-aprendizaje de las nociones económicas<sup>53</sup>.

A día de hoy las perspectivas son halagüeñas. Los últimos cinco años hemos asistido a un incremento sustancial tanto en el número como en los resultados de la investigación en didáctica de la economía. Así, es posible destacar la existencia de una investigación centrada en diversos aspectos, de entre los que caben destacar los relacionados con las dificultades que el profesorado encuentra en la enseñanza de la economía el trabajo de Travé y Pozuelo es claramente significativo<sup>54</sup>. Las dificultades mencionadas por los profesores a la hora de enseñar economía tienen su origen en distintos elementos. Por un lado, la falta de base conceptual del alumnado, mostrada tanto en la insuficiente capacidad lingüística como a través de serias lagunas en matemáticas. Ambas suponen dos de los principales inconvenientes. Además los profesores destacan la falta de recursos y de formación a lo que se le suman dificultades de carácter administrativo<sup>55</sup>. Un estudio realizado por los mismos autores en un centro de primaria desvela la escasa formación económica básica del profesorado, así como la existencia de diversos obstáculos conceptuales y metodológicos en el diseño de unidades didácticas. Ambas cuestiones se perfilan como grandes condicionantes en la enseñanza de esta materia en niveles educativos inferiores<sup>56</sup>.

---

<sup>51</sup> SALEMI, MICHAEL K. SIEGFRIED, J., SOSIN, K., WALSTAD, W. And WATTS, M. "Research in economic education: five new initiatives", in *The American Economic Review*, nº 91, 2001, págs. 440-446.

<sup>52</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.

<sup>53</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. "Investigando nuestro mundo (6-12). Un proyecto para la formación de maestros de educación primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales", en *Formar para investigar, investigar para formar*. Málaga: Asociación Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2006, págs. 319-342.

<sup>54</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. POZUELOS, F. J. "Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 7, 2008, págs. 109-120.

<sup>55</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. "Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente. Estudio descriptivo", en *Investigación en la Escuela*, nº 58, 2008, págs. 26-36.

<sup>56</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G., DELVAL MERINO, J. "Análisis de la práctica de aula: el caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado", en *Investigación en la Escuela*, nº 69, 2009, págs. 5-18.

El concepto de desarrollo profesional puede asociarse a la evolución de diversos elementos como son las concepciones, la reflexión sobre, en y para la práctica y la identidad profesional, entendiendo ésta como aspecto integrador del conjunto de imágenes del futuro docente y en ejercicio sobre sí mismo, así como otros aspectos<sup>57</sup>. Que el desarrollo profesional se encuentra profundamente vinculado al de la formación es una realidad incuestionable, pues como señala Inbernón “conforma un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa”<sup>58</sup>. A este respecto, no son pocos los investigadores que partiendo de un planteamiento básico en el que puede observarse que el profesorado en ejercicio posee creencias y prácticas profesionales muy consolidadas difíciles de modificar, plantean una formación orientada a estos docentes no con ánimo de generar un profundo y radical cambio en sus propias ideas y prácticas, sino como un proceso paulatino, flexible que permita la reflexión y con ella la mejora de la práctica profesional. El desarrollo profesional debe estar unido al personal, por lo que hay que estar atentos a los aspectos emocionales derivados del entorno más próximo del docente, y a aquellos meramente sociales derivados del contexto profesional<sup>59</sup>.

En lo que se refiere a las concepciones y actitudes, considerando que es importante tener en cuenta que el pensamiento conduce a la acción, es, por tanto, lógico pensar que las concepciones y creencias de las personas serán determinantes en su forma de actuar: la forma de enfocar y entender la docencia condiciona la forma de actuar en el aula. Resulta útil acercarse al proceloso mundo de las concepciones con el fin de implicar al profesorado en procesos de cambio y mejora, pues éstas se convierten en elementos clave para el desarrollo profesional del docente<sup>60</sup>. Respecto a las actitudes del profesorado, coincidimos con Imbernón en que “está claro...que un factor importante en el desarrollo profesional será la actitud de los profesores al diseñar su tarea docente, no únicamente como técnicos infalibles, sino como facilitadores del aprendizaje, capaces de provocar la cooperación y participación del alumnado”. En este mismo sentido se posiciona el profesor Mellado al señalar la existencia de una relación aceptada desde hace años entre las concepciones, las actitudes, los valores y la práctica de aula del profesorado<sup>61</sup>. Sobre el otro ámbito de investigación, el relativo a las

---

<sup>57</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, J. “El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales”, en *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2000, págs. 313-334.

<sup>58</sup> INBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994, pág. 12.

<sup>59</sup> MELLADO JIMÉNEZ, V. “Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencias”, en *Enseñanza de las Ciencias*, nº 21, 2003, págs. 343-358. HERRÁN, A. de la. “El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente”, en J. C. Huete (coord.), *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS, 2008, págs. 109-152.

<sup>60</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, J., CUENCA LÓPEZ, J. M. “Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales”, en *Investigación en la Escuela*, nº 61, 2007, págs. 85-98.

<sup>61</sup> MELLADO JIMÉNEZ, V. “Cambio didáctico del profesorado...”, *art. cit.*

concepciones de la materia, el caso que nos ocupa de economía, por parte del profesorado, debemos evidenciar la poca producción investigadora existente. Cabe, no obstante, mencionar el trabajo de Travé donde se constata la significación de trabajar este campo para mejorar la práctica docente<sup>62</sup>.

En lo que respecta a los capítulos de la formación inicial y permanente del profesorado de economía, es evidente, como señala el profesor Estepa, que la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje debe alcanzarse desde un enfoque sistémico en el que intervienen muchas variables, siendo una de las claves fundamentales en ello la formación del profesorado<sup>63</sup>. Potenciar la formación del profesorado sería el punto de partida para solucionar un problema generalizado: la práctica totalidad de los docentes poseen muchos conocimientos generales teóricos, además de los propiamente disciplinares, pero no saben cómo actuar ante las distintas realidades que se presentan en el aula<sup>64</sup>.

Comenzando por la formación inicial, debemos precisar que ésta es relevante por ser el medio que debería permitir la materialización de los contenidos teóricos integrados en la práctica, contenidos adaptados a las características del contexto, en este caso de la economía y de las Ciencias Sociales. Hay, por tanto, un aspecto fundamental y es el relativo a que la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pasan forzosamente por una adecuada formación inicial del profesorado<sup>65</sup>. Otro tanto ocurre con uno de los ámbitos por excelencia del desarrollo profesional del docente, nos referimos al conocimiento didáctico del contenido. Éste, como veremos más adelante, puede comenzar a generarse en este primer estadio o formación inicial si se dota a los futuros docentes de las herramientas e instrumentos didácticos necesarios.

En el marco concreto de la economía, la reciente introducción de ésta como asignatura en el curriculum y la posterior creación de los Departamentos didácticos en los centros de enseñanza secundaria pone de relieve la existencia de carencias estructurales. Esta misma realidad ha sido convenientemente detectada en otros entornos autonómicos<sup>66</sup>. En lo que respecta a la formación de los futuros docentes, la puesta en marcha del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria donde se contempla un módulo dedicado a la didáctica de la economía es una primera respuesta a

---

<sup>62</sup> MELLADO JIMÉNEZ, V. "Cambio didáctico del profesorado...", *art. cit.*

<sup>63</sup> MELLADO JIMÉNEZ, V. "Cambio didáctico del profesorado...", *art. cit.*

<sup>64</sup> BENEJAM ARGIMBAU, P. "La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1, 2002, págs. 91-96.

<sup>65</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, J., DOMÍNGUEN DOMÍNGUEZ, C. "Didáctica de las Ciencias Sociales, curriculum y conocimiento profesional del profesorado", en *Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Logroño: Universidad de la Rioja, 1999, pág. 91.

<sup>66</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. "Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente...", *art. cit.*, págs. 34-35.

esta necesidad formativa sobre la que venimos insistiendo<sup>67</sup>. No obstante, si bien estas necesidades materiales y organizativas pueden ser solucionadas por la administración, otras como es el desarrollo de actividades relacionadas con la formación del profesorado deben y pueden ser resueltas desde el ámbito de la investigación. Debemos hablar, por tanto, de la construcción de un nuevo escenario necesitado de investigación didáctica que deberá ser explotado en un futuro inmediato.

Respecto a la formación permanente, entendemos que se muestra como un aspecto clave por su contribución a la mejora de la práctica docente del profesional con experiencia. Así, la formación permanente muestra un amplio abanico de posibilidades de actualización y profundización en los conocimientos adquiridos por el docente en su etapa de formación inicial<sup>68</sup>. Gracias a esta formación, el profesor puede renovar constantemente sus conocimientos y mejorar la práctica desarrollada en el aula, siempre con el objetivo de lograr avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formación a lo largo de la vida profesional, además de permitir completar los conocimientos didácticos que fueron adquiridos en la etapa de formación inicial, es un capítulo esencial a la hora de adaptarse a los nuevos escenarios escolares, pues predispone al profesional a reflexionar sobre los cambios pueden ser necesarios para lograr una enseñanza de mayor calidad. Desde esta perspectiva, la investigación puede aportar para el futuro formativo propuestas materializadas en diversos ciclos formativos, cursos, actividades y la aplicación de recursos didácticos destinados a facilitar el aprendizaje.

No debemos descartar la necesidad de profundizar en otra formación complementaria de este futuro profesorado. En este sentido debemos hablar de tres ámbitos en los que los profesores deben mostrar las competencias necesarias: las TIC's, formación intercultural y formación medioambiental. Respecto a la primera, no cabe duda alguna que la formación del profesorado en el uso de las TIC's es ya una realidad que está obteniendo respuesta tanto desde el ámbito de la administración educativa como de la investigación didáctica. Las posibilidades que ofrecen tanto la web y aplicaciones asociadas como el uso en el aula de determinadas soluciones informáticas han sido fehacientemente demostradas en otros ámbitos de las Ciencias Sociales. En el de la economía las posibilidades aumentan en la medida en que ya se está desarrollando software específico como resultan ser los juegos de simulación de actividades económicas<sup>69</sup>. Un dato relevante sobre la proyección y la utilidad que el profesorado en

---

<sup>67</sup> En este módulo se contemplan dos asignaturas de economía como son "Fundamento Científico del Currículum de Economía y Empresa en Enseñanza Secundaria I y II" y "Didáctica de la Economía y de la Empresa".

<sup>68</sup> BENEJAM ARGIMBAU, P. "La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 1, 2002, págs. 91-96.

<sup>69</sup> Simul@ es un juego de simulación empresarial por ordenador, disponible en la página web del Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa (IPYME). cuyo objeto es la creación de una empresa. EJE (Empresa Joven Europea), es aplicable tanto en Bachillerato como a ESO. El alumnado gestiona una cooperativa de comercio que intercambia productos con cooperativas de estudiantes de otros países o regiones, para luego venderlos en el mercado local. Más recursos para la didáctica de la economía en <http://www.webeconomia.com>

activo entiendo respecto al uso de las TIC's en la enseñanza es la alta demanda de actividades formativas relacionadas con este campo<sup>70</sup>.

Somos conscientes de que la formación del profesorado ante la nueva diversidad cultural, al igual que ante otros retos existentes, se presenta como el medio más adecuado para aportar una formación específica en este aspecto, puesto que la atención más individualizada del alumnado sólo podrá ser llevada a la práctica si los docentes poseen una formación en este sentido. Partiendo desde posiciones cercanas a la educación para la ciudadanía, creemos que la atención individualizada del alumnado sólo podrá ser llevada a la práctica si los docentes poseen los conocimientos necesarios que permitan establecer, sirviéndose en este punto la enseñanza de la economía, un respeto a los valores y creencias culturales de cada uno de ellos, fomentando además la creación de un clima agradable de convivencia multicultural.

Esta visión tendente al desarrollo y potenciación de un conocimiento actualizado, útil y en absoluto excluyente en términos culturales y sociales para el alumnado se percibe con nitidez en el Curriculum de Ciencias Sociales propuesto por la Junta de Extremadura. La propuesta se traduce en un desarrollo de un currículum no exclusivamente centrado en la economía como tal, o una simple panoplia de estudios aislados llamados a convivir y a ser enseñados dentro de lo que denominamos Ciencias Sociales, sino de un conjunto de conocimientos donde además se aprecian una serie de valores y actitudes que la enseñanza de la economía debe proporcionar cuando señala que la formación económica del alumnado “debe plantearse de manera que les posibilite alcanzar una visión más amplia de la sociedad actual y sus concomitantes problemas económicos, con el fin de que en el futuro puedan entender, participar y decidir las soluciones óptimas a los problemas que se les presenten, además de proporcionarles un adecuado proceso de socialización que tenga en cuenta la diversidad cultural y el pluralismo de la sociedad en la que nos encontramos inmersos”.

De igual interés y necesaria es la formación medioambiental. Así es, como ha señalado Aramburu, las sociedades actuales se encuentran totalmente mediatizadas y condicionadas por el desarrollo de un modelo económico capitalista liberal en el que no es difícil encontrar noticias relativas a irreversibles actuaciones humanas sobre el medio, sobreexplotación de los recursos naturales y sostenibilidad, en función de determinados intereses económicos<sup>71</sup>. Evidentemente, la economía tiene puntos de conexión con el desarrollo medioambiental. Desde posiciones relativas a la enseñanza de la economía se puede inculcar en los alumnos una serie de valores y actitudes de respeto y conservación del medio ambiente, o de compromiso con el medio ambiente, con el objetivo de formar ciudadanos comprometidos con lograr un desarrollo armónico entre

---

<sup>70</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. “Concepciones del profesorado de economía sobre la práctica docente...”, *art. cit.* pág. 35.

<sup>71</sup> ARAMBURU ORDOZGOITI, F. “Los valores ambientales en la educación”, en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida: AUPDCS, 1998, págs. 191-200.

medio y hombre. El compromiso y la conciencia crítica se nos muestran como una serie de los valores que sin duda se pueden aportar desde las Ciencias Sociales<sup>72</sup>.

En línea con el desarrollo profesional queremos insistir en otro aspecto no menos importante y que desde la perspectiva de la enseñanza de la economía entendemos que requiere una urgente investigación dada la naturaleza cambiante y dinámica de la ciencia social sobre la que estamos reflexionando. Nos referimos al conocimiento de la materia y al denominado *conocimiento didáctico del contenido*, dos aspectos nucleares en lo que se refiere al conocimiento profesional del profesorado y que más directamente entroncan con las didácticas específicas. A este respecto y pese a la veteranía de las reflexiones realizadas por Shulman, siguen siendo válidas a todos los efectos. Este autor distingue siete tipos de conocimiento: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículum, conocimiento didáctico del contenido, conocimientos de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Otros especialistas reduce a cuatro estas categorías, aunque son similares en los puntos fundamentales. Así, se habla de un conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del contexto y conocimiento didáctico del contenido<sup>73</sup>. Considerando lo propuesto por Shulman, el conocimiento didáctico del contenido está referido a los conocimientos específicos para la enseñanza de una materia determinada, compuesto por la unión de los propios contenidos de la disciplina y la didáctica. La suma de ambos debe generar un conocimiento particular y adaptado, fácilmente comprensible para el alumnado al que va destinado.

Desde otros campos de las didácticas específicas se postulan teorías de similares resultados. Autores como Garritz y Trinidad-Velasco han señalado que el conocimiento pedagógico del contenido bebe de distintas fuentes a la hora de ser generado y observar su posterior desarrollo: la observación de las clases, tanto en la etapa de estudiante como en la de profesor-estudiante; la formación disciplinaria, los cursos de formación como profesor y la experiencia de la práctica docente<sup>74</sup>.

Desde la perspectiva de la didáctica de las Ciencias Sociales, igual de precisas y acertadas son las observaciones realizadas por Estepa al insistir en la necesidad de integrar los saberes que emanan de las diferentes fuentes bajo el prisma de la didáctica

---

<sup>72</sup> TRAVÉ GONZÁLEZ, G. "Qué valores enseñar. Hacia una perspectiva crítica y global de la enseñanza de las Ciencias Sociales", en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Lleida: AUPDCS, 1998 pág. 242.

<sup>73</sup> MARCELO GARCÍA, C. "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido", en *Las Didácticas específicas en la formación del Profesorado*. Santiago de Compostela, Vol. I, 1993, especialmente las págs. 155-157.

<sup>74</sup> GARRITZ, A. Y TRINIDAD-VELASCO, R. "El conocimiento pedagógico del contenido", en *Educación química*, Vol. 15, nº 2, 2004, págs.. 98-102.

de las Ciencias Sociales<sup>75</sup>. Sólo desde esa perspectiva e integrando conocimiento profesional (curricular y disciplinar), conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido se puede alcanzar el deseable conocimiento profesional tal y como lo señala Gunmundsdóttir centrados en el ámbito de la economía, resultan interesantes las reflexiones que en 1995 hacían Chatel y Beitone y Legardez. Estos últimos concretamente, señalan que “L’enseignement de l’économie nécessite donc de la part du formateur une bonne maîtrise du savoir-savant et une réflexion épistémologique sur la discipline”. Indican, además que la enseñanza de la economía pasa necesariamente por lo que ellos denominan el “contract didactique” en torno al que se triangulan “savoirs-formateur-apprenant”<sup>76</sup>.

Nuestra insistencia en este capítulo tiene su origen en las últimas investigaciones realizadas en las que se abunda de manera feaciente en la necesidad de conseguir transmitir al alumnado unos contenidos económicos adaptados a sus necesidades y características. Recientes trabajos han demostrado que entre futuros docentes de distintos campos científicos existen serios problemas relativos tanto al desconocimiento general de las disciplinas de referencias<sup>77</sup> como de los conocimientos didácticos suficientes para adaptar los contenidos económicos con el objetivo de favorecer un aprendizaje significativo. Evidentemente, existen posibilidades de solucionar esos problemas articulando las medidas necesarias que en otros campos de la enseñanza de otras Ciencias Sociales se han propuesto y se están aplicando desde hace algún tiempo<sup>78</sup>.

Algunas de estas posibles soluciones que pueden actuar como complemento a las deficiencias formativas habituales entre futuros profesionales son: el trabajo colaborativo e investigación entre profesores sobre la propia práctica docente, aplicación de diferentes enfoques metodológicos en el aula, uso y evaluación de un mayor número de recursos didácticos. Respecto a las dos primeras, es evidente que comunicarse e intercambiar opiniones y experiencias es una solución enriquecedora para la práctica docente, pero también lo puede ser igualmente para la investigadora. Algo similar ocurre con la revisión de la propia práctica docente ya que se induce a una reflexión. Las investigaciones en este ámbito deben ser realizadas “con” y “por” los profesores y no “para” y “sobre” ellos, formando equipos de investigación en los que

---

<sup>75</sup> ESTEPA GIMÉNEZ, J. “El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales”, *art. cit.*, pág. 329.

<sup>76</sup> BEITONE, A., LEGARDEZ, A. “Enseigner les sciences économiques: por une approche didactique”, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 112, 1995, págs. 34 y 38.

<sup>77</sup> Es el caso, por ejemplo, de la Historia. Desde hace tiempo se sigue insistiendo en que los futuros especialistas en esta disciplina reflexión epistemológica, desconocen la idea misma de la Historia, de sus características como saber específico o en general de la teoría de la Historia porque o no se encuentran incluidos o su presencia es mínima en los programas docentes.

<sup>78</sup> CUENCA LÓPEZ, J. M<sup>º</sup>, DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ, C. Y ESTEPA GIMÉNEZ, J. “El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria”, en *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, 2000, pág. 410.

puedan expresar sus dificultades, aplicar soluciones y comprobar si la estrategias propuestas ofrecen resultados positivos.

La metodología aplicada en el aula puede ser en ocasiones un obstáculo en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, se ha insistido en desarrollar una metodología basada en unos principios que consideren la experiencia del alumno y la investigación escolar como piezas claves en la enseñanza de la economía, con las que se invita al estudiante a reflexionar sobre los problemas económicos, ayudándole a integrarse en la sociedad como agente económico que toma decisiones en función de sus experiencias y aprendizajes adquiridos.

Según señala Foj, los medios o recursos didácticos mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero hay que tener en cuenta que no es tanto el propio recurso en sí mismo como las técnicas que se aplican sobre él<sup>79</sup>. Para ello es recomendable la utilización de estos recursos sobre alguna experiencia determinada que otorgue sentido a su uso. En lo que respecta a la enseñanza de la economía, la prensa (especializada o no) revistas e internet se convierten en recursos de excepcional significación. También se propone la utilización de fotografías, viñetas e incluso largometrajes de ficción.

## **A modo de conclusión**

Las reflexiones anteriormente realizadas nos permiten concluir en una serie de cuestiones en absoluto excluyentes y de enorme significación. De un lado, es evidente la necesidad de ofrecer a los futuros ciudadanos y ciudadanas una formación económica entendida desde una doble perspectiva: la economía integrada en la globalidad que denominamos Ciencias Sociales y las posibilidades que ofrece de ampliar y reforzar el conocimiento de las sociedades actuales y la didáctica de la economía como disciplina autónoma presente en el curriculum de secundaria.

Centrándonos, evidentemente, en la segunda opción, la didáctica de la economía requiere de un profesorado bien formado. En este sentido, creemos que es preciso potenciar y desarrollar desde el primer momento una investigación que se focalice sobre los distintos ámbitos que integran lo que entendemos como desarrollo profesional del profesor. Ello significa incidir en los diferentes capítulos relativos a la formación inicial y permanente del profesorado, investigar sus creencias y actitudes, fomentar la implementación de las TIC's e indagar con profundidad en lo relativo al conocimiento didáctico del contenido. En definitiva, generar en la medida de lo posible una conciencia constructiva y crítica del profesorado con respecto a su actuación profesional.

---

<sup>79</sup> FOJ, J. "Algunos recursos audiovisuales para enseñar economía", en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 60, 2009, págs. 106-114.

Con la puesta en marcha del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el que se contempla la especialidad de economía, se ha dado un paso esencial en la mejora de la formación del futuro profesorado de economía. No obstante, es sólo el comienzo, queda mucho por hacer, y es ahí donde creemos que la investigación didáctica tiene una oportunidad inmejorable para ir solucionando los problemas y deficiencias que se puedan ir encontrando, como también para ir proponiendo alternativas positivas que puedan ser trasladadas y experimentadas en el aula.

## Referencias bibliográficas

Aramburu Ordozgoiti, F. “Los valores ambientales en la educación”, en *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales*, AUPDCS, Lleida, 1998, págs. 191-200.

Beitone, A.; Legardez, A. “Enseigner les sciences économiques: por une approche didactique”, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 112, 1995, págs. 33-45.

Benejam Argimbau, P. “La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 1, 2002, págs. 91-96.

Casas Vilalta, M. “Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente”, en *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*, AUPDCS, Alicante, 2004, págs. 407-422.

Chatel, E. “Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales”, en *Revue Française de Pédagogie*, nº 112, 1995, págs. 9-20.

Cuenca López, J. M<sup>a</sup>; Domínguez Domínguez, Consuelo; Estepa Giménez, Jesús. “El conocimiento didáctico del contenido sobre las nociones temporales en el profesorado de Educación Primaria”, Huelva, 2000, págs. 401-410.

De La Herrán, A. “El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente”, en J. C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*, CCS., Madrid, 2008, págs. 109-152.

Estepa Giménez, J. “La comprensión de contenidos económicos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279, abril, 1999, págs. 49-52.

Estepa Giménez, J.; Cuenca López, J. M. “Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias Sociales”, en *Investigación en la Escuela*, nº 61, 2007, págs. 85-98.

Foj, F. “Algunos recursos audiovisuales para enseñar economía”, en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 60, 2009, págs. 106-114.

García Perez, F. “Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI”, en *Investigación en la Escuela*, nº 68, 2009, págs. 5-10.

Garriz, A.; Trinidad-Velasco, R. “El conocimiento pedagógico del contenido”, en *Educación química*, Vol. 15, nº 2, 2004, págs. 98-102.

Grossman, P.; Wilson, S.; Shulman, L. “Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 9-2, 2005, págs. 1-25.

Herrán, A. de la. “El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente”, en J. C. Huete (Coord.), *Compendio de didáctica general*, CCS, Madrid, 2008, págs. 109-152.

Inbernón, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona, 1998.

Marcelo García, C. “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del

contenido”, en *Las Didácticas específicas en la formación del Profesorado*, Santiago de Compostela, Vol. I, 1993, págs. 151-185.

Mellado Jiménez, V. “Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencias”, en *Enseñanza de las Ciencias*, nº 21, 2003, págs. 343-358.

Salemi, Michael K.; Siegfried, J.; Sosin, K.; Walstad, W.; Watts, M. “Research in economic education: five new initiatives”, in *The American Economic Review*, nº 91, 2001, págs. 440-446.

Salemi, Michael K. “A Model Teacher-Education Program for Economics”, en *American economic review*, Vol. 93, nº 2, 2003, págs. 455-459.

Salemi, Michael K. *Discussing economics: a classroom guide to preparing discussion questions and leading discussion*, Edward Elgar, Cheltenham, 2005.

Santisteban Fernández, A. “La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar”, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 58, 2008, págs. 16-25.

Santisteban Fernández, A. “La formación para la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, AUPDCS, Zaragoza, 2010, págs. 357-368.

Travé González, G. *La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad, Huelva, 1998.

Travé González, G. “Enseñar economía. Demanda social y necesidad individual”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 279, abril, 1999, págs. 44-48.

Travé González, G. “Ciencias Sociales y enseñanza de las nociones económicas. Historia de un desencuentro”, en *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, Díada, Sevilla, 1999, págs. 77-82.

Travé González, G. “Investigando nuestro mundo (6-12). Un proyecto para la formación de maestros de educación primaria en Didáctica de las Ciencias Sociales”, en *Formar para investigar, investigar para formar*, AUPDCS, Málaga, 2006, págs. 319-342.

Travé González, G.; Pozuelos, F. J. “Enseñar economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 7, 2008, págs. 109-120.

Travé González, G.; Delval Merino, J. “Análisis de la práctica de aula: el caso de las concepciones histórico-económicas del alumnado”, en *Investigación en la Escuela*, nº 69, 2009, págs. 5-18.

William E. Becker; Michael Watts (Eds.). *Teaching economics to undergraduates: alternatives to chalk and talk*, Edward Elgar, cop., Cheltenham, UK, 1998.

William E. Becker; Michael Watts; Suzanne R. Becker (Eds.). *Teaching economics: more alternatives to chalk and talk*, Edward Elgar, cop., Cheltenham, 2006.





**Editorial..... 4****Artículos ..... 8**

*Literature in the foreign language syllabus: Engaging the student through active learning / El rol de la literatura en la enseñanza de lengua extranjera: la implicación del estudiante en el aula a través del aprendizaje activo.* Agustín Reyes Torres (Universitat de València) ..... 9

*Combining affective strategies and the internet for learning second languages / La combinación de estrategias afectivas e internet para el aprendizaje de segundas lenguas.* Urtza Garay y Aintzane Etxebarria (Universidad Pública del País Vasco)..... 17

*El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva / Foreign pupils in the framework of inclusive education.* Dimitrinka G. Nikleva (Universidad de Granada)..... 38

*Enanos, gigantes, princesas y dragones en la Antigüedad clásica: algunas conexiones entre el cuento tradicional, la literatura infantil y el mito clásico / Dwarfs, giants, princesses and dragons in classical Antiquity: some connections between folktale, children's literature and classical myth.* Montserrat Pons Tovar (Universidad de Málaga) .....49

*La singularidad de las imágenes de la muerte en Emily Dickinson y Carolina Coronado/ The singularity of images of death in Emily Dickinson and Carolina Coronado.* Ignacio Fernández Portero (Universidad de Extremadura) ..... 63

*Un mosaico de narraciones situadas en la posguerra española: Inés y la alegría (2006) de Almudena Grandes / A mosaic of narratives situated in postwar Spain: Inés y la alegría (2010) by Almudena Grandes.* Ingrid Lindström Leo (Mid Sweden University)..... 86

*Reflexiones sobre el desarrollo profesional del profesorado de Economía / Reflections about the professional development of the professorship of Economy.* Fátima Cañas Chaparro y Juan Luis de la Montaña Cochiña (Universidad de Extremadura) ..... 101



Aula de Literatura infantil  
Marciano Curiel Merchán