



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

El mito clásico como intertexto fundamental: cómo reciben los alumnos obras que subvierten temas propios de la mitología clásica

María Soledad Muñoz Gordillo

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de doctorado en
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación

TESIS DOCTORAL

El mito clásico como intertexto fundamental

Cómo reciben los alumnos obras que subvierten
temas propios de la mitología clásica

Soledad Muñoz Gordillo

Director: Dr. Antonio Mendoza Fillola

Tutora: Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria

Barcelona, 2015

*Y en los clásicos está lo esencial,
los grandes conflictos del hombre, sus dolores y esperanzas.*

Carlos García Gual

A mi hermano Antonio Jesús

Agradecimientos

En primer lugar, quiero mostrar mi agradecimiento al director de esta tesis doctoral, el Doctor Antonio Mendoza Fillola, por su apoyo y orientación constantes, por la disponibilidad que ha mostrado en todo momento y por su generosidad a la hora de compartir sus conocimientos y experiencia.

También deseo dar las gracias a los profesores de Secundaria que han colaborado generosa y desinteresadamente en este trabajo,
Albert Xurigué, Asunción Herrero y M^a Antonia Martínez.

Por último, debo expresar mi gratitud a todos los participantes que han hecho posible esta investigación: a los alumnos de 4º de ESO del Col·legi *La Florida* de L'Hospitalet de Llobregat, con los que se pudo llevar a cabo el proyecto de tesis, a los alumnos de 1º de Bachillerato del *IES Federica Montseny* de Badia del Vallès, y a los estudiantes de 2º curso del Grado de Educación Primaria de la *Universitat de Barcelona*.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Interés de la propuesta	14
1.2. Justificación e interés del conocimiento y estudio de la mitología en la formación literaria	19
2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	25
2.1. Situando al lector: aportaciones desde la estética de la recepción	25
2.1.1. La concepción del lector	36
2.1.1.1. El lector desde la estética de la recepción	36
2.1.1.2. El lector desde la DLL	39
2.1.1.3. Las denominaciones del lector que se usan en esta investigación	41
2.2. Intertextualidad	44
2.2.1. El mito clásico como intertexto	48
2.2.2. Sobre el sistema de la mitología y las conexiones intertextuales	50
2.2.3. Mitología clásica, intertextualidad y literatura comparada	54
2.2.4. La intertextualidad y sus relaciones con el lector	58
2.2.5. Intertextualidad e intertexto lector	59
2.3. La posmodernidad	61
2.3.1. Caracterización de la posmodernidad	61
2.3.1.1. La posmodernidad desde la modernidad	62
2.3.2. La posmodernidad literaria	67
2.3.2.1. Posmodernidad, intertextualidad, parodia y revisión de la historia	69
2.3.2.2. Posmodernidad, política y excéntricos	72
2.3.2.3. Metaliteratura y repliegue sobre el código	74
2.3.2.4. Papel del lector	77
2.3.3. La minificción, género paradigmático de la posmodernidad	79
2.3.3.1. ¿Por qué la minificción?	80
2.3.3.2. Características de la minificción	82

2.4. El hipertexto 2.0 y la recepción. Estado de la cuestión	92
2.4.1. El hipertexto en el aula: de la lectura y la escritura	94
2.4.2. El hipertexto y la multimodalidad	99
2.4.5. El hipertexto y el lector	101
2.4.6. Hipertexto e intertextualidad	103
2.4.7. Hipertexto y literatura comparada	105
2.4.8. Hipertexto como textualidad de la posmodernidad	106
2.4.9. El hipertexto y la formación literaria	108
2.5. Sobre las muestras literarias y los textos de referencia en la investigación	112
2.5.1. El texto de la primera fase del estudio	112
2.5.2. Los textos de la segunda fase del estudio	122
2.5.2.1. Tráiler de la película <i>Troya</i> , Petersen	123
2.5.2.2. Minificción “El origen de la guerra”, Denevi	124
2.5.2.3. Fragmento de <i>La Ilíada o el poema de la fuerza</i> , Weil	129
2.5.2.4. Pintura <i>Andrómaca cautiva</i> , Leighton	131
2.5.2.5. Minificción “Traducción femenina de Homero”, Denevi	134
2.5.2.6. Documental <i>Héroes de la Antigua Grecia</i> , Bragard	137
2.5.2.7. Minificción “La tela de Penélope o quién engaña a quién”, Monterroso	138
2.5.2.8. Capítulo “Cuentos del dominio público” (<i>Los Simpsons</i>)	142
2.5.2.9. Escena del tercer acto de <i>La tejedora de sueños</i> , Buero Vallejo	145
 3. METODOLOGÍA. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	 149
3.1. Justificación	149
3.2. Preguntas de investigación y objetivos generales de la investigación	154
3.2.1. Preguntas de investigación y objetivos específicos de la primera fase del estudio	156
3.2.2. Preguntas de investigación y objetivos específicos de la segunda fase del estudio	158
3.3. Metodología	161
3.3.1. Carácter y orientación metodológica: el paradigma cualitativo	161
3.3.1.1. La investigación etnográfica	166
3.3.1.1.1. Los métodos de la investigación etnográfica	167

3.3.1.2. La etnografía virtual	178
3.3.1.3. La investigación educativa en DLL	180
3.4. Características de la primera fase del estudio	186
3.4.1. Participantes	186
3.4.2. Recogida de datos	187
3.4.3. Sobre el tratamiento de los datos	189
3.5. Características de la segunda fase del estudio	193
3.5.1. Participantes	193
3.5.2. Recogida de datos	196
3.5.3. Sobre el tratamiento de los datos	203
 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	 207
4.1. Análisis y resultados de la primera fase del estudio	207
4.1.1. Análisis de los “recuerdos de mitología” y de los diarios de lectura	207
4.1.1.1. Primer nivel: mínima atención a las relaciones intertextuales	208
4.1.1.2. Segundo nivel: básica atención a las relaciones intertextuales	226
4.1.1.3. Tercer nivel: gran atención a las relaciones intertextuales	247
4.1.2. Análisis de los resultados de los coloquios y contraste con el diario de lectura	268
4.1.2.1. Resultados de la discusión del primer grupo	268
4.1.2.2. Resultados de la discusión del segundo grupo	271
4.2. Análisis y resultados de la segunda fase del estudio	275
4.2.1. Análisis de los comentarios sobre el tráiler de <i>Troya</i>	276
4.2.2. Análisis de los comentarios sobre “El origen de la guerra”	296
4.2.3. Análisis de los comentarios sobre <i>La Ilíada o el poema de la fuerza</i>	323
4.2.4. Análisis de los comentarios sobre <i>Andrómaca cautiva</i>	345
4.2.5. Análisis de los comentarios sobre “Traducción femenina de Homero”	376
4.2.6. Análisis de los comentarios sobre <i>Héroes de la Antigua Grecia</i>	402
4.2.7. Análisis de los comentarios sobre “La tela de Penélope o quién engaña a quién”	424
4.2.8. Análisis de los comentarios sobre “Cuentos del dominio público”	450
4.2.9. Análisis de los comentarios sobre la escena de <i>La tejedora de sueños</i>	475

5. CONCLUSIONES	495
5.1. Conclusiones específicas de la primera fase del estudio	497
5.2. Conclusiones específicas de la segunda fase del estudio	507
5.3. Líneas de proyección	524
6. BIBLIOGRAFÍA	527
7. Índice de figuras	549
8. Anexos	552

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo quieres que ponga en olvido al divinal Odiseo, que por su inteligencia se señala sobre los demás mortales y siempre ofreció muchos sacrificios a los inmortales dioses que poseen el anchuroso cielo? (La Odisea, Homero, s. VIII a. C)

Odiseo tenía las piernas muy cortas en comparación con el cuerpo. Cuando estaba sentado no se notaba, pero cuando se ponía de pie parecía un tentetieso. (Penélope y las doce criadas, Margaret Atwood, 2005)

Entre la primera descripción de Ulises, puesta en boca del mismísimo Zeus, y la segunda, pronunciada por la propia Penélope, median casi tres milenios; tiempo que no ha sido óbice, sin embargo, para que se pueda identificar la figura del legendario héroe de la mitología griega. El transcurso de los siglos ha cambiado, no obstante, muchas cosas. Del ensalzamiento del personaje, de su elevación a la categoría de divino, se ha pasado a su más cruda ridiculización, a su degradación, a mostrarlo en su miseria y humanidad. La primera descripción pertenece a un texto, *La Odisea*, escrito por un hombre, Homero, en el siglo VIII a. C., en una sociedad de estructura eminentemente patriarcal. La segunda cita corresponde a *Penélope y las doce criadas*, obra escrita por Margaret Atwood en el año 2005, en una sociedad en la que una mujer puede tener éxito profesional, escribir y publicar libros e incluso recibir prestigiosos premios por ello. Este y otros muchos cambios son fruto de las profundas transformaciones que se han producido en la sociedad occidental en el último siglo y que han cristalizado también en la literatura. Transformaciones que, para el caso que nos ocupa, tienen que ver, fundamentalmente, con tres aspectos: la caída de los mitos y de los dioses, el cuestionamiento de la jerarquía social, y el papel que juega, y estrena, la mujer en la sociedad contemporánea.

Esto suscita una pregunta: ¿por qué se eligen los mitos como material literario para dar cuenta de estos cambios? Quizás una de las respuestas más claras precisamente sea la que considera este material literario como un conocimiento común, compartido por una misma cultura, una suerte de intertexto universal. La rebelión que suponen obras como la de Atwood radica justamente en transgredir las normas del mito, cuestionarlo, invertir su significado..., pisotearlo también. No tiene sentido este alarde de rebelión, si el lector al que va dirigido el texto desconoce la obra o el mito contra el cual se está reaccionando, pues pasaría totalmente inadvertido para él. Por otra parte, tal vez se elijan también porque, de alguna manera, en algún momento, se ha creído en ellos, se ha soñado con el mundo mítico que recreaban, y su rechazo es directamente proporcional a la atracción que ejercieron sobre los lectores. Pero ahora ya no sirven, o sirven de otra manera.

El poeta y ensayista Luis Antonio de Villena se quejaba en una entrevista (Ethel, *El País*, 20 diciembre 2008) de que las políticas educativas de nuestro país desprecian el

valor de la cultura clásica, a la que considera el fundamento de la cultura de Occidente. En la misma línea, García Gual, también en una entrevista, planteaba la contradicción que se produce en nuestro sistema educativo respecto a la literatura clásica: «Se da una curiosa paradoja: cada vez se editan más clásicos en colecciones de bolsillo, lo que significa que se leen, y mientras tanto los planes del Gobierno conducen a la decadencia en el estudio de los clásicos» (Rojo, *El País*, 17 diciembre 2008).

Se inicia este trabajo con la intención de defender la necesidad de una mayor presencia de la literatura clásica, concretamente la que recrea asuntos mitológicos, en la formación literaria, porque se comparten aquí estas reivindicaciones y porque desde el ámbito de la Didáctica de la Literatura el legado literario clásico se postula como un referente fundamental.

Cuatro son los elementos que vertebran este estudio: mitología clásica, intertextualidad e hipertextualidad y estética posmoderna. La intertextualidad, la hipertextualidad y la estética posmoderna son aspectos que se desprenden naturalmente de la mitología clásica si se pretende el abordaje de esta desde una perspectiva actual.

Hablar de mitología clásica es hablar de intertextualidad. Si la intertextualidad se define, siguiendo a Genette, como «una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro» (Genette, 1989:10), resulta evidente que la mitología clásica es un hecho fundamentalmente intertextual: son incontables las obras literarias, artísticas, filosóficas, etc. de todas las épocas, hasta el momento actual, que se basan en mitos clásicos, reelaborándolos, comentándolos, subvirtiéndolos, etc.

Así, la primera cuestión que este trabajo pretende resolver es qué sucede en la interacción entre el lector y el libro que recrea, desde una estética posmoderna (paródica e intertextual por definición), una temática de la mitología clásica. Interesa observar cómo se percibe la obra y, sobre todo, qué ocurre con las referencias intertextuales: si se perciben o no, qué dificultades de lectura interponen entre el texto y el lector y, en definitiva, cómo afectan a la comprensión e interpretación.

Una primera fase de la investigación se centró en la recepción de la novela *Penélope y las doce criadas* (Atwood, 2005), obra que supone una reelaboración posmoderna, irónica y subversiva de *La Odisea* de Homero. La intertextualidad con el texto homérico y con otros mitos clásicos es el leitmotiv de este texto, para cuya interpretación, como se verá más adelante, disponer o no del referente mítico pertinente es crucial. Para analizar la recepción de esta novela se contó con la colaboración de un grupo de doce participantes de 1º de Bachillerato que cursaban las asignaturas de Latín y Griego y se les propuso, entre otras actividades, la escritura de un diario de lectura, en el que deberían plasmar su propia interacción con el texto, atendiendo especialmente a las relaciones intertextuales que este propone y/o a las que a ellos les suscitaba. A esta primera faceta de la investigación se la identificará con el nombre de **“Escribiendo la lectura de *Penélope y las doce criadas*”** a lo largo de esta tesis doctoral.

Ahora bien, si la intertextualidad antes quedaba reducida al marco de la hoja de papel y a las conexiones que el texto con sus alusiones consiguiera evocar en un lector determinado que pudiera captar la referencia, hoy en día rompe las barreras físicas del libro tradicional y se apropia de las posibilidades de conexión tangibles que permite el hipertexto electrónico. Posibilidades que incluyen también la multimodalidad, esto es, la posibilidad de conectar una gran variedad de recursos: texto, imagen, audio, vídeo, etc. Pues, de hecho, el hipertexto electrónico es la estructura perfecta que permite encajar y visualizar, ilimitadamente, las relaciones intertextuales, potenciando el desarrollo y la recepción de estas por parte del lector, lo que tiene unas importantes repercusiones para la educación. Como sostiene Landow:

La experiencia de leer con hipertexto demuestra que la capacidad intrínseca para asociar gran variedad de materiales crea un entorno de aprendizaje en que la documentación de apoyo de cada asignatura tiene una relación mucho más directa que la usual en las tecnologías didácticas convencionales. (Landow, 2009: 346)

Dado que la superación de las limitaciones que la hoja de papel imponía a la intertextualidad es ya una realidad, este trabajo estaría incompleto sin una segunda fase que, atendiendo a las inmensas posibilidades tecnológicas actuales y a la necesidad de investigación e innovación en este sentido, incorporara el hipertexto y la web 2.0. Así se parte de la idea de que si se pueden hacer visibles las relaciones intertextuales, si el lector puede explorar el hipertexto que constituye la *world wide web* para indagar sobre una determinada referencia intertextual y si, además, puede hacer esto en colaboración con otros lectores gracias a las posibilidades de la web 2.0, la comprensión e interpretación de los textos como los que se proponen aquí mejorará sustancialmente.

Por este motivo se implementó una segunda fase de la investigación que se desarrollaría en el espacio virtual. Se diseñó una propuesta de trabajo hipertextual en un blog y en la red social *Facebook* que incluía los mitos de *La Ilíada* y *La Odisea* tratados a través de nueve recursos de diferentes modalidades (películas, pinturas, textos literarios y filosóficos, documentales y series de televisión). De entre estos materiales, tres minificciones posmodernas eran los objetivos a cuya recepción se quería atender primordialmente. Esta fase de la investigación, que se ha denominado **“Hiperminificcionando mitos en Facebook”**, se llevó a cabo con 81 alumnos de 2º curso del grado de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona. La elección de esta muestra se justifica, por un lado, por un criterio estratégico, teniendo en cuenta que la investigadora era la profesora de estos alumnos en ese momento y que un trabajo de estas características requería unas condiciones (proximidad con los informantes, implicación en la actividad de trabajo virtual) que pudieran ser controladas y observadas directamente, lo que con un grupo como el de “Escribiendo la lectura de *Penélope y las doce criadas*” no hubiera sido posible.¹ Por otro lado, esta segunda fase, realizada en el

¹ De hecho, se intentó llevar a cabo la propuesta con dos grupos de diferentes centros de Secundaria, pero en ambos casos esta quedó frustrada por la falta de participación de los estudiantes.

marco de la formación del profesorado, permite atender también a otra faceta, la formación en lectura literaria hipertextual y multimodal de los futuros maestros y la transferencia de esta a su actividad profesional, participando así de algunos de los objetivos del proyecto del grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya **FRAC** (Formación Receptora y Análisis de Competencias) del que forma parte la investigadora. Así, estos participantes se aproximarían a la lectura literaria hipertextual desde la experimentación en un entorno 2.0, pues teniendo en cuenta lo señalado por Moreno,

Para que el ideal de Web 2.0 tenga éxito dentro del proceso formativo, debemos de formar al profesorado desde la propia metodología de la enseñanza, para luego formarlo en herramientas específicas sobre el uso de la Web 2.0. Es decir, debemos de pasar de la clase magistral con recursos tecnológicos a la clase de metodología participativa y colaborativa con recursos tecnológicos. (Moreno, 2012)

Asimismo, una propuesta de estas características se justifica porque, gracias al entorno colaborativo e hipertextual privilegiado en que tiene lugar, hace del docente en formación el principal agente activo de su propia capacitación. Como Núñez y Rienda puntualizan:

[...] los profesores aprenden más y mejor si tienen responsabilidad en el diseño y desarrollo de su propia formación, si saben que su aprendizaje se relaciona con lo que Cochran-Smith y Lytle (1999) han llamado conocimiento para, en y de la práctica y si trabajan en las denominadas “comunidades de aprendizaje” (Little, 2002). (Núñez & Rienda, 2010: 2)

1.1. Interés de la propuesta

El interés de este proyecto se justifica, en primer lugar, porque, desde la perspectiva de la intertextualidad, pone sobre la mesa y defiende la importancia del conocimiento de la mitología clásica para la comprensión de buena parte de las producciones de nuestra cultura, con especial acento en las literarias. Así, presta atención al proceso de recepción de unas obras para cuyo entendimiento pleno, interpretación y valoración estética es imprescindible contar con unos mínimos referentes sobre la temática mítica que recrean.

Por otro lado, especialmente en la segunda fase del estudio, “Hiperminificcionando mitos en *Facebook*”, se suman a la intertextualidad ya inherente a los textos empleados el hipertexto electrónico y la web 2.0. Estos últimos suponen hoy en día, por estar en plena explosión, expansión y desarrollo, el objeto de numerosos interrogantes: cuáles son sus posibilidades y beneficios para la formación literaria, qué requisitos imponen, qué procedimientos, medios, etc. se perfilan como los más aptos... En definitiva, su adecuación e idoneidad para la formación del lector literario están aún por matizar en su total verificación.

La evolución de la intertextualidad a la hipertextualidad 2.0 que se da en este trabajo no es sino la concreción de otra que se ha dado a gran escala en la cultura y el pensamiento

en las últimas décadas. Pues aunque el término y la conceptualización sean recientes, el genérico hecho de la hipertextualidad – como ya calificaba Genette (1989) a la intertextualidad— tiene una larga presencia en la tradición literaria. Ya en 1970, Roland Barthes vislumbró en su obra *S/Z* la caracterización de una modalidad textual que en esencia vendría a coincidir con los rasgos de lo que se ha llegado a perfilar como hipertexto:

En este texto ideal las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás; este texto no es una estructura de significados, es una galaxia de significantes; no tiene comienzo, es reversible; se accede a él a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal; los códigos que moviliza se perfilan hasta perderse de vista, son indecibles (el sentido no está nunca sometido a un principio de decisión sino al azar); los sistemas de sentido pueden apoderarse de este texto absolutamente plural, pero su número no se cierra nunca, al tener como medida el infinito del lenguaje. (Barthes, 1980: 3)

Por otro lado, la influencia entre intertextualidad e hipertextualidad es mutua, y la tradición escrita también afecta a las textualidades digitales. De hecho, la obra literaria en sí misma puede ser considerada un hipertexto discursivo o, en palabras de Umberto Eco, un hipertexto textual (Eco, 2006). Ante este tipo de texto, el lector (gracias a su competencia lecto-literaria y a su intertexto lector) debe activar sus habilidades y estrategias para relacionar, asociar, comparar, matizar, determinar correlaciones, etc., con el objetivo de alcanzar su comprensión e interpretación del texto. Así, si el hipertexto textual se trata con el hipertexto electrónico, se podrá advertir que el segundo promueve actividades cognitivas muy parecidas en el receptor y que, asimismo, tanto en el hipertexto textual como en el hipertexto electrónico, su efectividad radica en la capacidad del lector para seleccionar y decidir sobre la información incluida en los nodos o archivos vinculados.

Del mismo modo, el paso que se hace en este trabajo del hipertexto textual al electrónico se explica también por las necesidades de innovación en la formación literaria, las cuales apuntan al uso de recursos fundamentados en el diseño de hipertextos interactivos, por tratarse de interesantes herramientas didácticas que además posibilitan el acceso a recursos multimodales. Su carácter interactivo, además, da lugar a espacios de comunicación didáctica, de interacción para la construcción de nuevos aprendizajes, a la vez que propicia situaciones de interacción para la cooperación en el aprendizaje entre usuarios-aprendices.

La investigación sobre el hipertexto electrónico ocupa un lugar privilegiado en un contexto pedagógico como el actual, en el que se debe dar respuesta y encauzar didácticamente la masificación del uso de internet y de los dispositivos móviles en la sociedad y en las aulas. Como señalan Rovira y Llorens:

La generalización de Internet y los dispositivos móviles ha propiciado un espectacular crecimiento de las teorías de aprendizaje y modelos de actuación pedagógica, con el Conectivismo como principal corriente y el aprendizaje ubicuo como nuevo espacio de

desarrollo. En todas ellas, el concepto de hipertexto digital está implícito y es básico para el desarrollo de una nueva educación literaria. (Rovira & Llorens, 2015: 76)

Del mismo modo, las referencias al hipertexto didáctico 2.0 son frecuentes por los requerimientos que su desarrollo, aplicación y funcionalidad presentan respecto a las necesidades de formación del profesorado y de los alumnos de los diversos niveles educativos (Landow, 2009; Borràs, 2005, 2011, 2012; Mendoza, 2010, 2012a 2012b; Llorens & Rovira, 2012; Rovira & Llorens, 2015; Zayas, 2011, 2013).

El paso del hipertexto textual al hipertexto electrónico no es una mera traslación en el espacio o un cambio de formato sin más, sino que lleva aparejada una complejidad particular. Pues la transparencia en el trazado de las relaciones entre los diversos componentes textuales que favorece el hipertexto no exime al lector de un esfuerzo cognitivo, ya que, como el receptor de cualquier tipo de texto, debe establecer relaciones de coherencia entre los elementos que lo constituyen; de este modo, cada lector debe identificar y relacionar los contenidos de los hipervínculos. Además la complejidad de la lectura hipertextual aumenta si se considera que la textualidad hipertextual es susceptible de lectura fragmentada, de lectura no lineal, pues «simultáneamente leemos hacia atrás y hacia delante» (Eagleton, 1983: 98-99).

Otro aspecto que pone sobre el tapete la segunda fase del presente estudio es la multimodalidad, para lo que se consideran algunas razones que Serafini aporta al respecto:

As readers interact with images on the computer screen, as well as in printed materials, we must remember the world shown is different from the world told (Kress, 2003). The semiotic resources used to create multimodal texts are different from the ones drawn upon to create printed texts, and bring with them different potentials for making meaning. This shift from a linguistic focus to a multimodal one requires readers to navigate, design, interpret and analyse texts in new and more interactive ways (Unsworth, 2002; Anstey and Bull, 2006). (Serafini, 2010: 86)

En relación con la multimodalidad y con las consecuencias que acarrea para la lectura, se tiene presente aquí también el concepto de *multiliteracy* (New London Group, 1996) o alfabetización múltiple, surgido como una ampliación del concepto de alfabetización tradicional limitado a la palabra, ante la multiplicidad de canales de comunicación y la creciente diversidad cultural y lingüística del mundo de hoy (New London Group, 1996: 60). El hipertexto electrónico, concretamente el hipertexto didáctico, al vehicular la convergencia de diferentes sistemas semióticos, se postula como un buen medio para desarrollar las capacidades que son requeridas para construir una amplia *multiliteracy*, sin olvidar que el hipertexto digital es un soporte genérico, una mera estructura, que ha de ser diseñada de acuerdo con las características y requerimientos del área de conocimiento en que se inscriba.

Esta alfabetización múltiple, multimodal, requiere la integración de competencias, porque los distintos códigos semióticos, la expresión escrita, la recepción lectora, la interacción y el aprendizaje convergen en el marco de la web 2.0. Así, el Consejo de la

Unión Europea, en las conclusiones del consejo del 26 de noviembre de 2012 sobre alfabetizaciones múltiples, caracterizaba la *multiliteracy* del siguiente modo:

La alfabetización múltiple engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple.²

En la misma línea, según Kress existe una relación estrecha entre la alfabetización tradicional (también con carácter interdisciplinar) y las *digital literacies*, pues estas no son independientes de otros tipos de alfabetización convencional, de manera que hay conexión y vinculación de todas esas alfabetizaciones para satisfacer las necesidades y prácticas educativas (Kress, 2010b: 16).

En el marco de estos nuevos conceptos, Secker y Price (2004) atienden a la integración de la alfabetización informacional³ (*information literacy*) en el tratamiento de las competencias que intervienen en la comunicación. Para estas autoras, el dominio de los recursos informáticos conlleva el desarrollo del pensamiento crítico, junto con la evaluación y la organización de la información. Todo ello comporta, asimismo, unas exigencias específicas en el desarrollo de los docentes particularmente, los que están en proceso de formación.

En este sentido, las innovaciones encaminadas a la renovación de la educación literaria, de la recepción de la lectura a partir de la comunicación digital y de la diversidad de textualidades que implica, están todavía en fase de evolución, investigación y análisis, aunque paralelamente ya se estén aplicando en numerosas aulas.

Por ello, la necesidad de conocer el alcance y las posibilidades educativas que conlleva el genérico hipertexto 2.0 requiere la implementación de estudios específicos -entre los que la presente investigación propone situarse- pues es un ámbito repleto de facetas a tratar y analizar que reclama la atención de docentes y formadores, con el objetivo de renovar y adecuar las metodologías, los procesos de aprendizaje y de formación receptora, así como también para integrar diversas competencias, desde la perspectiva de un marco teórico, el del enfoque comunicativo social y participativo (Lara, 2009; Llorens & Rovira, 2012; Rovira & Llorens, 2015). Así, este trabajo tiene por objeto aportar datos y claves para encauzar una trayectoria de innovación en la recepción literaria en el marco de las nuevas textualidades digitales. Pues, como apunta Niederhauser:

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:ES:PDF>

³ Las autoras caracterizan a partir de cuatro criterios la alfabetización informacional: conocimiento de las fuentes de información; habilidad para construir estrategias de búsqueda efectivas; habilidad para evaluar críticamente las fuentes de información; habilidad para usar las fuentes de información apropiadamente, para citar y crear referencias.

Hypertext research continues to be a challenging but fruitful area. The numerous interacting and at times confounding variables contribute to the difficulty of building our knowledge base for learning with hypertext, and measures of learning for conceptual knowledge continue to pose challenges in this and many other areas [...] Current theoretically advanced work in coherence and self-regulated learning holds great promise for the future. (Niederhauser, 2008: 208)

No se debe olvidar, no obstante, que nos encontramos en un momento de cambio social y de renovación didáctica, y que sobre el futuro del libro y de la literatura en general se proyectan numerosos interrogantes e incertidumbres. En este sentido, Adell ha señalado:

Nos encontramos en un momento en que no sabemos cuál será el verdadero impacto de la tecnología digital y si modificará radicalmente la concepción de la literatura que hoy poseemos. Seguramente, como ocurrió con la llegada del cine, que no mató a la literatura sino que permitió que surgiera una nueva forma artística complementaria, la llamada literatura digital revolucionará positivamente el campo del imaginario literario cuando dejemos de identificar literatura con su soporte actual de difusión, el medio impreso y, más concretamente, el libro. (Adell, 2015: 91)

A esta complejidad inherente al contexto de cambio tecnológico presente se suman las dificultades connaturales al proceso de investigación e innovación, en tanto este se halla condicionado por una gran cantidad de actores y factores. Como advierten Peraya y Jaccaz,

L'innovation est un processus de changement complexe, dynamique, qui s'inscrit dans la durée: il se développe entre des tensions et des enjeux liés à deux pôles souvent antagonistes: l'institutionnel et le local, chacun possédant ses objectifs, ses motivations et ses intérêts, sa culture, ses temporalités, et ses contraintes propres. Dans ces conditions, nous comprenons que piloter l'innovation c'est donc réguler un dispositif complexe. (Peraya & Jaccaz, 2004)

A pesar de este escenario complejo, multifactorial y en perpetuo cambio, se asume en este trabajo el reto que supone adentrarse en la investigación de los procesos de recepción que tienen lugar, no solo en el espacio tradicional del libro, sino también en el espacio nuevo que constituye el hipertexto 2.0. Sin olvidar, como sugiere Perrenoud, que investigar significa emprender una auténtica aventura intelectual:

Recherche signifie: volonté de comprendre, d'élucider, de découvrir des mécanismes cachés, des causes, des interdépendances; tâche ouverte, créative, à l'issue incertaine; mystère stimulant, aventure intellectuelle; invention ou adaptation de méthodes d'observation et d'analyse; confrontation des points de vue, résolution de conflits sociocognitifs. (Perrenoud 1994:124)

1.2. Justificación e interés del conocimiento y estudio de la mitología en la formación literaria

Antes de justificar la pertinencia del estudio de los mitos clásicos para la formación literaria se debe aclarar qué se entiende aquí por mito, pues se trata este de un término con múltiples acepciones. El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* lo define como una «narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico».

Desde distintos ámbitos del pensamiento y la cultura, el antropológico, el filológico, el filosófico o el psicoanalítico, por ejemplo, se han ofrecido distintas caracterizaciones y explicaciones del término. Así, hay concepciones que lo relacionan con manifestaciones del ámbito sagrado y religioso de las culturas, con los discursos más elementales de las sociedades en su intento de dar sentido y explicación a la realidad. En esta línea se sitúan autores como Malinowski, Mircea Eliade o Nietzsche. Desde el psicoanálisis, autores como Freud, Jung o May Royo interpretan el mito como expresiones diversas de los arquetipos ligadas al inconsciente.

Una definición sintética y más funcional para este estudio es la que defiende desde el campo de la Filología Clásica Carlos García Gual (1987), pues despoja al mito de los valores iniciales que pudiera tener en las sociedades llamadas “primitivas” o del que pudiera haber tenido en la Grecia Antigua. Así, este autor caracteriza al mito como «un relato tradicional que refiere la actuación memorable y ejemplar de unos personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano» (1987: 12). Esta definición incorpora una serie de connotaciones que se recuperarán más adelante: lo memorable y lo ejemplar serán aspectos del mito, concretamente del mito griego, que explicarán, al menos en parte, el porqué de su recurrencia y perdurabilidad a lo largo de la historia de la literatura, de las artes y de la cultura en general.

Además del argumento de la intertextualidad y de la actualidad del mito griego, que se ampliará debidamente en el marco teórico de esta tesis, es posible justificar la funcionalidad, adecuación e idoneidad de este para la formación literaria de los alumnos por otros motivos, entre los cuales se seleccionan aquí los siguientes:

- ***El aprovechamiento axiológico y filosófico de los mitos.*** La posibilidad de reflexión moral y existencial que ofrece el mito ha sido explotada por la filosofía ya desde Platón. Así, para el pensador griego, existía una identidad clara entre mito y logos, pues filosofía y narración mítica aún no se habían diferenciado. Aunque más adelante se produce esta diferenciación, y a pesar de que las narraciones mitológicas fueran desprestigiadas por la religión cristiana primero y por la Ilustración después (Eliade, 1962; Lévi-Strauss, 1978), el mito seguirá constituyendo una referencia a la hora de abordar las preguntas más esenciales sobre el ser humano y la realidad. Se pueden recordar aquí, por citar solo algunos ejemplos, la dualidad apolínea y dionisiaca que organiza la existencia según Nietzsche, las distintas interpretaciones que ha recibido la historia de

Antígona por parte de pensadores como Hegel y Kierkegaard (García Gual, 2009; Díez del Corral, 1957), la fascinación de A. Camus por la figura de Sísifo y por la significación de su tragedia (Díez del Corral, 1957), por no hablar de la enorme importancia que le confieren al mito en el funcionamiento de la psique humana pensadores como Freud y Jung, influyendo así con sus teorías en las reelaboraciones posteriores de los mitos por parte de literatos y artistas.

Carlos García Gual, en esta misma línea, plantea estas cuestiones:

¿A qué se debe la inquebrantable autoridad que los mitos griegos ejercen sobre la imaginación de Occidente? ¿Por qué un puñado de mitos griegos, el de Antígona entre ellos, reaparece en el arte del siglo XX en un sentido casi obsesivo? ¿Por qué Edipo, Prometeo, Orestes, Narciso, no quedan relegados a la arqueología? (*El País*, 21 febrero 2009)

Coincidiendo con en estas inquietudes, María Sten, a su vez, se interroga:

¿Por qué recurrimos a los mitos griegos? ¿Por qué existe un centenar de Antígonas, otras tantas Electras, Medeas, Fedras y Clitemnestras así como Orestes en los siglos que van de Sófocles, Esquilo y Eurípides hasta el fin del siglo XX? (Sten, 2003: 34)

Y es que todos estos personajes míticos son arquetipos, representantes de valores y actitudes: el hedonismo, la rebeldía, la tensión entre el deber privado y el social, el destino... Aunque se trata de figuras paradigmáticas que nos han llegado ya fijadas por la tradición griega, con una significación concreta, la que la cultura antigua les confería, tienen la peculiaridad de que son susceptibles de interpretaciones múltiples, de revisiones y actualizaciones a la luz de los cambios culturales que se van operando a lo largo de la historia.

De esta manera, como señala Díez del Corral, Orestes, que en la tragedia griega representa la realización del deber filial, en Sartre aparece como encarnación de la libertad humana; Antígona con Anouilh pasa de representar la tensión entre el deber familiar y el social a ser símbolo de la confrontación entre la moralidad y la inmoralidad; Penélope, en multitud de poetas y novelistas (mujeres muy frecuentemente), ha pasado de simbolizar el ideal femenino de discreción y fidelidad a representar la queja de la mujer; figuras femeninas como Medea, Pasifae o Eurídice pasan a encarnar una nueva modalidad de heroicidad (Díez del Corral, 1957). En este sentido, el tratamiento intertextual de estas figuras míticas paradigmáticas, tiene unas consecuencias en el proceso de recepción que se tendrán en cuenta en este trabajo, pues, como señala Mendoza,

El análisis de los denominados arquetipos no es cuestión fácil, a pesar de que creamos reconocerlos en el marco de determinadas historias. La modificación de personajes tipo siempre juega con implícitos en clave intertextual y, por su parte, el lector suple esos implícitos aportando su experiencia literaria y las referencias activadas desde su intertexto lector. (Mendoza, 2009: 77-88)

Moreno, Encabo, Jerez y López (2003), desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura defienden que los mitos, al estar estrechamente relacionados con los estereotipos, facilitan esta labor, por tratar los valores que resaltan la naturaleza del ser humano, y consideran que si se aprovechara este recurso que ofrece el mito griego, se estarían relacionando distintas parcelas del saber en pos de una formación integral.

- ***Del cuento al mito como un paso adelante en la madurez lectora.*** Al revisar el espacio que se le concede al mito clásico en el currículum de la asignatura de Lengua y Literatura⁴ para la ESO, se observa que únicamente en el primer curso está explícitamente recomendado el trabajo de las narraciones míticas de diversas culturas, y que su tratamiento aparece además mezclado con el acercamiento a cuentos y otras narraciones breves.

Tanto el cuento como el mito desempeñan funciones dentro de la literatura infantil y juvenil. Una de las más importantes, como señala Teresa Colomer (1999), es que los cuentos populares y los mitos, que comparten un sustrato de materiales extremadamente trasvasados y reutilizados, y que están relacionados, por tanto, intertextualmente, constituyen un acceso fundamental al imaginario colectivo, contribuyendo a la inserción del individuo receptor en una cultura determinada. El trabajo de mito y cuento se erige así como valor fundamental en la experiencia lectora, aunque requiere secuenciación.

Las semejanzas entre el mito y el cuento son notorias, y han sido objeto de múltiples estudios. Vladimir Propp, por ejemplo, desentrañó la morfología y las raíces históricas del cuento popular, y subrayó las convergencias y divergencias temáticas y estructurales entre mito y cuento (Propp & Méléntinski, 1971). V. Cristóbal (1985), por su parte, dedicó también sus esfuerzos a encontrar cuentos en los que se daban especiales coincidencias con los mitos griegos, señalando más de treinta motivos recurrentes en ambas tradiciones.

Más allá de la genética común, o no, entre cuento y mito, lo que interesa en este punto es señalar que, a pesar de las semejanzas entre ambos, estas narraciones podrían favorecer la evolución hacia etapas de desarrollo lector más avanzadas. En efecto, los cuentos ofrecen muy a menudo una imagen maniquea de un mundo que se presenta así controlado y seguro, con unos personajes que responden a unos estereotipos inequívocos que permiten identificarlos con el bien o con el mal. El mito, en cambio, nos sitúa frente a una realidad en la que las certezas se diluyen, pues los roles habituales quedan destruidos: padres que matan a sus hijos, hijos que asesinan a sus padres, seres humanos que se reproducen con animales, dioses promiscuos e imperfectos, divinidades implacables que persisten en el castigo eterno contra un héroe... Contra esto se

⁴ Currículum ESO (LOE). Decreto 143/2007. DOGC. nº 4915
http://www.xtec.cat/estudis/eso/curriculum_2007/llengues_eso.pdf

podría argüir, como bien apuntaban De Vries (1954) o Eliade (1962), que los cuentos también proponen unas circunstancias adversas, normalmente de carácter iniciático, para el protagonista, y que también en el cuento se presentan comportamientos que se escapan de lo que podría ser considerado la normalidad: Hansel y Gretel, sin ir más lejos, son abandonados por su padre, a causa, eso sí, de la influencia perniciosa de la madrastra. Sin embargo, lo que definitivamente viene a marcar la diferencia es, como sostienen ambos autores, que el cuento acaba siempre en un *happy end*, frente al final, normalmente trágico y pesimista de los mitos griegos.⁵

Teniendo en cuenta estas diferencias, podría aprovecharse esta evolución lógica en el grado de madurez lectora y personal que parece requerir y suscitar el paso del cuento al mito: de las certezas a las incertidumbres, del control y la seguridad al caos y al desconcierto, del final feliz al desenlace trágico, de los estereotipos a las ambigüedades... Este paso, correctamente efectuado, puede suponer un acercamiento hacia lecturas más propiamente adultas.

- ***La reivindicación de la faceta subconsciente y creativa del ser humano.*** Parece demostrado que la creación del mito por parte de toda cultura responde a una necesidad social y, fundamentalmente, existencial. Malinowski (1955) ve en las aspiraciones morales, en las necesidades religiosas e incluso en las exigencias prácticas los motores del mito. Afirma Kolakowski (1973), desde el ámbito de la filosofía, que el ser humano crea un mundo organizado por el mito por la necesidad de trascenderse en un orden que le indique cuál es su lugar en el mundo. Por su parte, Duch (1998) sostiene que la experiencia amítica, tanto en la antigüedad como en la modernidad, es imposible. Sin embargo, aunque disponemos de mitos en la actualidad, estos son ya de otro tipo, responden a unas inquietudes diferentes y transmiten un mensaje distinto.

En este trabajo subyace también la idea expresada por Lévi-Strauss (1978) de que con la caída de la mitología hay ciertas cosas que se han perdido y que se debería hacer un esfuerzo por recuperar, y de que a pesar de las dificultades impuestas por el imperio del pensamiento científico en nuestra sociedad, merece la pena tomar conciencia de su existencia e importancia. Cosas tan vitales, como señala Duch (1998) refiriéndose a Lévi-Strauss, como la inquietud del ser humano ante el antagonismo de la naturaleza y la cultura. Y es que, como García Gual (1999a) indica, a pesar de que los mitos griegos son para nosotros temas y motivos literarios desvinculados de la religión, de los rituales y de la ideología

⁵ Jan de Vries (citado por Eliade, 1962) resalta una serie de diferencias elementales entre mito y cuento: la oposición entre el pesimismo de la saga (la saga mítica) y el optimismo de los cuentos, la realidad transparente y carente de problemática del universo de los cuentos frente al mundo que dibujan los mitos, sagrado, complejo, caótico, incierto, gobernado por los dioses y el destino.

de la sociedad que los produjo continúan manteniendo todavía, su aura mítica como relatos interesantes, memorables y paradigmáticos.

Ya desde el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se ha afirmado que

Es preciso que las personas se pongan en contacto con aquellos aspectos que no tienen una explicación lógica, sino que van más allá de los sentidos, y que de una manera no conocida proporcionan una sensación de seguridad a una comunidad. Pese a que la dinámica social apoya sus constantes vitales en cuestiones racionales, es inevitable comprobar que el mito sigue presente en la misma: está claro que ya no posee el protagonismo que otrora tuvo, pero en muchas ocasiones sirve como útil recurso para poder explicar situaciones o por qué no decirlo, puede contribuir al goce de las personas que sean partícipes de momentos literarios. (Moreno, Encabo, Jerez & López, 2003: 122)

Y es que los mitos griegos, en tanto muestran comportamientos paradigmáticos positivos y negativos, pues los dioses, héroes y demás personajes se nos presentan en su grandeza y en sus miserias, pueden servir para analizar y entender no solo la literatura, sino también la vida real, lo que esta tiene de *irracional*. Cuántas Medeas aparecen hoy en día en las noticias, cuántas madres desesperadas, en un ataque de locura, matan a sus propios hijos; cuántos casos actuales de canibalismo, incestos, fratricidios, parricidios... Los niños y los jóvenes, a través de los medios de comunicación, están informados de estos sucesos trágicos e impactantes. Y la cuestión es, ¿cómo los reciben?, ¿cómo afrontarlos en el aula? Estos sucesos que pueden resultar inconcebibles y que están cultural, moral y legalmente censurados y castigados, tienen antecedentes en la mitología griega; estos temas tabú ya han sido trabajados, analizados, justificados, criticados y aplaudidos en los mitos griegos y en sus reelaboraciones posteriores... Es así también la mitología un espacio y una herramienta para hablar de lo prohibido, de lo irracional, de lo primitivo y de lo visceral. Frente al monoteísmo, frente al mundo de los pecados, de la negación y represión de lo humano que preconiza la moral cristiana imperante en la sociedad occidental, se halla un universo mitológico plagado de unos dioses cuyo comportamiento es plenamente humano, pues son magníficos y miserables a la vez, un universo en el que las pasiones, altas y bajas, no se ocultan, sino que se muestran para la catarsis colectiva y, por qué no, también para la reflexión en el aula.

2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. SITUANDO AL LECTOR: LAS APORTACIONES DESDE LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN

La lectura literaria es un proceso complejo en el que la descodificación del mensaje es solo el primer eslabón de una cadena que necesariamente debe construirse a partir de sucesivas y numerosas experiencias literarias. Además, aunque el texto literario articula e impone su propio universo de significación, es el lector quien en última instancia lo reconfigura desde su intertexto lector y su competencia lecto-literaria, sobre los que además proyecta su propia sensibilidad y su subjetividad. Esta cuestión parece estar ampliamente asumida en el ámbito de la formación literaria. Por ejemplo, recientemente, desde el Consejo de Europa se ha resaltado este proceso de interacción y comunicación texto-lector como base de la formación literaria y la importancia que tienen las clases de lengua y literatura en la medida en que permiten el trabajo sobre esta interacción a través del análisis y la interpretación del texto desde la experiencia de la lectura.

Mais lire de la littérature ne donne pas nécessairement un accès immédiat à toutes les expériences du texte. La communication entre le texte et le lecteur dépend d'un certain nombre de facteurs, des propriétés du texte lui-même mais aussi des compétences et de la sensibilité du lecteur. Les cours de langue comme discipline offrent des expériences de lecture mais également la possibilité d'apprendre à faire des expériences d'apprentissage: interpréter et comprendre la littérature en analysant le texte. (Pieper, 2007: 9)

Sin embargo, esta conciencia de la importancia del lector no ha existido siempre, pues durante mucho tiempo solo se atendió al autor y/o al texto como los factores implicados en la ecuación de la lectura. En este sentido, Mendoza ha descrito el recorrido que se ha producido en la atención de la educación literaria desde la preocupación inicial exclusiva por el autor hasta la ulterior focalización en el lector, comparándolo con el tradicional esquema de la comunicación.

La evolución de las creencias del profesorado sobre la materia de literatura y de las metodologías empleadas en el contexto del sistema educativo ha seguido un proceso que curiosamente se corresponde con los componentes del esquema de la comunicación (a pesar de que en la comunicación literaria las relaciones entre agentes y componentes resulten muy peculiares). Esta evolución ha ido centrándose, como si siguiera un recorrido paralelo, en los sucesivos componentes de un escueto esquema que recuerda el mismo esquema de la comunicación:

AUTOR -----> MENSAJE/TEXTO -----> RECEPTOR/LECTOR.

Esta sucesión permite comentar la evolución de la concepción didáctica, según la atención prestada a cada uno de los elementos del escueto esquema de comunicación que se comenta. (Mendoza, 2004b: 42-43)

Se inicia a continuación una esquematización del panorama teórico de las últimas décadas alrededor del tercer elemento de la cadena comunicativa, esto es, el lector.

El siglo XX fue un periodo prolífico en lo que respecta al desarrollo de la teoría literaria como disciplina independiente. Fueron varias las corrientes que en él se gestaron que proponían distintos acercamientos y formas de estudio, sistematización y transmisión del hecho literario: formalismo ruso, estructuralismo, New Criticism, estilística, marxismo, psicoanálisis, estética de la recepción, intertextualidad, etc. (Pozuelo Yvancos, 1994). De entre estas múltiples perspectivas teóricas que se han desarrollado, tres son las que pueden resultar de mayor rentabilidad para el presente estudio: la estética de la recepción, la intertextualidad y la literatura comparada, sin desdeñar otros enfoques como el estructuralista, que también han sido útiles para contextualizar y ponderar el valor de la mitología clásica dentro del marco de la formación literaria.

La vertiente teórica de la estética de la recepción interesa aquí en tanto puede alumbrar el despliegue de la pregunta, con su correspondiente respuesta, que constituye el título de esta tesis doctoral: *¿cómo reciben los alumnos obras que subvierten temas propios de la mitología clásica?* El verbo recibir, y su sustantivo, recepción, como palabra que condensa el comprender, interpretar y valorar la lectura, se encuentra, como se puede comprobar, en los cimientos de nuestro interés investigador.

La estética de la recepción, como potente herramienta teórica, vino a ocupar un lugar fundamental en la didáctica de la literatura, en un contexto en el que, ya desde hacía muchos años venía haciéndose patente la necesidad de renovación en este ámbito (Mendoza, 2004b), pues aún en las aulas buena parte de los recorridos curriculares se inscribían en enfoques inveterados, que obviaban o desdeñaban la importancia de la recepción de los textos. De este modo, los planteamientos de carácter meramente historicista o estructuralista, considerados aisladamente, se revelan como obsoletos e incapaces de articular un tratamiento del hecho literario que promueva la formación de lectores capaces de disfrutar con la literatura y en los que se vaya forjando un hábito lector. Y, aunque puedan ser de utilidad en tanto refuerzan la comprensión del hecho literario, «no pueden ser el único eje en torno al que se organice la formación del lector» (Mendoza, 2004b: 14)

Siguiendo la definición que hace Mendoza de la educación literaria como «la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario» (Mendoza, 2004: 16), se evidencia que para el presente estudio serán necesarios recursos teóricos y metodológicos que trasciendan el mero análisis textual o histórico de los textos y que apunten hacia el favorecimiento de la implicación del lector en el proceso de lectura y hacia la aprehensión de los textos y del discurso literario desde la subjetividad inherente a toda lectura literaria, porque «el estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y

de “rasgos de estilo”» (Mendoza, 2004b: 16). Así, aunque se puedan utilizar puntualmente las herramientas que el formalismo, el estructuralismo o el enfoque historicista brindan, es en la teoría de la recepción donde se localiza la base teórica más firme sobre la que sustentar esta propuesta. Pues, en efecto, los textos literarios de este trabajo pueden aportar un sinnúmero de referentes intertextuales, buscando distintos efectos, irónicos, cómicos, subversivos, sarcásticos, etc. pero estos no serán, no se actualizarán, si el lector no los percibe. En este caso, la obra literaria se habrá realizado solo parcialmente, pues algunos de sus potenciales de sentido habrán quedado sin revelarse y serán otros aspectos -y resulta interesante comprobar cuáles- los que tomen la batuta en la constitución de sentido de la obra.

Retomando los principios de la fenomenología fundada por Edmund Husserl, la teoría de la recepción literaria, a través de autores como Ingarden, Iser, Jauss, Fisch, Rifatterre, entre otros, desvela un tercer lugar en el hecho literario: el del lector. Si las teorías literarias anteriores se movían en el binarismo texto-autor, con la fenomenología literaria se establece una tríada en la que ese tercer lugar, el del lector, será fundamental, pues será en él donde únicamente tenga lugar la definitiva realización del texto. La estética de la recepción surge de este modo como una reacción al olvido en que la historia de la literatura había relegado a este tercer componente, como se puede comprobar en las palabras del propio Hans Robert Jauss: «La historia de la literatura, como la del arte, en general, ha sido durante demasiado tiempo la historia de los autores y de las obras. Reprimía o silenciaba a su “tercer componente”, el lector, oyente u observador» (Jauss, 1987: 59).

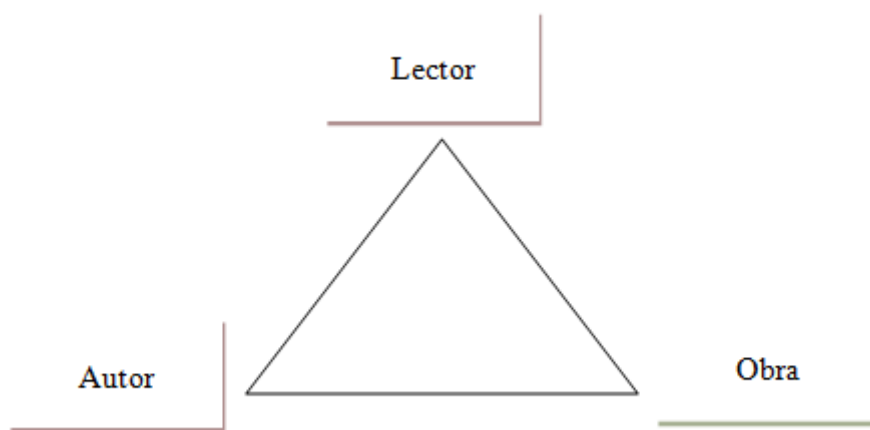


Figura 1. Componentes de la lectura literaria

Son varias las innovaciones aportadas por la teoría de la recepción que se recogen para esta investigación. A continuación se revisan algunas de las conceptualizaciones de los distintos teóricos de esta corriente que resultan más provechosas para analizar e interpretar sus resultados.

Comenzando por el que es considerado el iniciador de la corriente de la estética de la recepción, **Roman Ingarden**, interesa en especial la primera separación que opera entre el texto literario y su concreción en la lectura individual: «La obra literaria de arte (como cualquier obra literaria en general) se distingue de sus concreciones que surgen de lecturas individuales de la obra (o también de su representación en el teatro y su visión por el espectador)», dirá (Ingarden, 1989: 36). La obra en sí y la recepción de esta por parte del lector, que habían sido hasta entonces una unidad indisoluble en la que el segundo componente había sido ninguneado, ahora comienzan a diferenciarse: la obra no es igual a la lectura de esa obra, que será siempre individual. O, lo que es lo mismo, un mismo texto literario puede asumir múltiples concreciones en función de sus múltiples lecturas. De R. Ingarden cabe recuperar también el concepto de “lugares de indeterminación” ya que interesa, tanto por su posterior desarrollo en el sí de la estética de la recepción, como por la inclusión dentro de este concepto de aspectos relacionados con la intertextualidad.

Para Ingarden la obra literaria es una *formación esquemática* en la que identifica diversos estratos: el de los sonidos verbales, el de las unidades semánticas (sentidos de enunciados y de grupos enteros de enunciados), el de los aspectos esquemáticos (el de los objetos que aparecen en el texto) y el de las objetividades representadas. En esta formación, en tanto esquemática, en tanto estructura de una significación que está más allá del propio texto y que apunta al lector, quien la debe concretar, aparecen, distintos “lugares de indeterminación”. Según Ingarden, «nos encontramos con un lugar de indeterminación cuando es imposible, sobre la base de los enunciados de la obra, decir si cierto objeto o situación objetiva posee cierto atributo» (Ingarden, 1989: 37).

Los lugares de indeterminación no son, sin embargo, defectos de composición (Ingarden, 1989). Al contrario, son una condición para que se produzca el fenómeno literario: son espacios que reclaman la participación del lector, quien desde sus experiencias previas, desde su imaginación y creatividad, desde su intuición lectora, desde su bagaje lector, etc., debe rellenarlos con aportaciones de distinto cariz. Se trata, en definitiva, de espacios no cerrados por el propio texto a una significación determinada, que le confieren de este modo, en buena medida, su carácter de literario.

El lector completa los aspectos esquemáticos generales con detalles que corresponden a su sensibilidad, sus hábitos de percepción y su preferencia por ciertas cualidades y relaciones cualitativas. En consecuencia, estos detalles varían de un lector a otro. En este proceso se refiere con frecuencia a sus experiencias previas, y se imagina el mundo representado bajo el aspecto de la imagen de un mundo que él se ha construido en el curso de su vida. Cuando se encuentra en la obra de arte con un objeto que nunca ha percibido en su vida y cuya “apariencia” no conoce, intenta imaginárselo a su modo. (Ingarden, 1989: 42)

Así, uniendo las teorías de la recepción con la teoría de la intertextualidad, se puede considerar que una alusión intertextual, en especial cuando el autor la ha insertado en el

texto de manera velada, o como una mera alusión fugaz, se comporta en una obra literaria como un lugar de indeterminación: su sentido no puede extraerse de los enunciados de la obra para su posible concreción, sino que queda más allá de los aspectos esquemáticos codificados en los enunciados del texto. Su concreción final debe rastrearse en el bagaje lector, en un intertexto lector, al que el autor, en la composición de ese polo artístico, ha querido remitirse, y que está ahí en ese producto estético que es el texto literario a la espera de que un lector lo concrete.

Es evidente que este intertexto lector, en base a la multiplicidad de lectores existentes y a la distinta recepción que hayan podido hacer de ese hipotexto determinado, puede ser muy variado y que el modo en que ese lugar de indeterminación se concreta es hasta cierto punto imprevisible, fuera del control del autor e incluso del propio texto. Si el lector, por desconocimiento de ese intertexto, o por falta de activación este, no rellena ese espacio, no concreta ese lugar de indeterminación, este quedará hueco, o tal vez se completará de otra forma, con las consiguientes repercusiones para la comprensión, interpretación y valoración de la obra.

Es preciso también señalar las aportaciones de dos teóricos especialmente significativos de la Escuela de Constanza, Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss, quienes realizan también aportaciones a la estética de la recepción que son de utilidad aquí.

W. Iser, por su parte, continuando con la distinción fundamental entre la obra en sí y su recepción, ya presentada por Ingarden, establece y sistematiza dos polos para la obra literaria: el polo artístico y el polo estético. El primero, se refiere al texto creado por el autor, mientras que el segundo se corresponde con la concreción que sobre este realiza el lector (Iser, 1987, 1989). La obra literaria no se encuentra ni en uno ni en otro polo, sino en la intersección entre ambos: «El lugar de la obra de arte es la convergencia de texto y lector, y posee forzosamente carácter virtual, puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones que constituyen al lector» (Iser, 1989a: 149).

Así, este teórico de Constanza se sitúa en la línea de la fenomenología al considerar la lectura literaria como un acontecimiento en el que en verdad se actualiza la lectura, se le da vida, a través de un acto de concreción, que a su vez tiene un carácter marcadamente procesual (Iser, 1989a: 149). W. Iser pondera la importancia de la concreción de los objetos representados en la obra literaria para alcanzar una aprehensión estética de la misma. Sin embargo, centra en buena medida su atención en los lugares de indeterminación de la obra literaria propuestos por Ingarden, en los que ve un espacio de productividad reservado para el lector como acicate para el placer de la lectura,

Pues la lectura se convierte solo en placer allí nuestra productividad entra en juego, lo que quiere decir: allí donde el texto ofrece una posibilidad de activar nuestras capacidades. (Iser, 1987: 176)

Es precisamente en la existencia de estos “vacíos en la organización del texto” donde tiene lugar la singularidad de cada lectura individual, que hace que cada lector encuentre en la obra literaria distintos matices, asociaciones, referentes, sentidos, valores..., que posibilitan que la obra se renueve en cada nueva lectura y que sea siempre múltiple e inagotable, en tanto múltiples e inagotables son también sus lectores y las maneras en que cada uno de ellos interpreta y recrea el texto.

El texto se expande en múltiples posibilidades potenciales de realización y las eventuales lecturas nunca agotarán todas las posibilidades, posibilidades que aumentan con las conexiones no formuladas de la secuencia de frases o con los vacíos en el entrelazamiento de los correlatos intencionales. Cada lectura deviene así una actualización individualizada del texto en la medida en que el espacio de relaciones débilmente determinado permite alumbrar configuraciones diferentes de sentido. (Iser, 1989a: 153)

Aunque se han propuesto más arriba las alusiones intertextuales de una obra literaria como lugares de indeterminación y por lo tanto como fuentes de esta inagotabilidad del texto y de su enriquecimiento en cada lectura individual, hay que considerar también el reverso de esta potencial productividad, en la medida en que posiblemente exija demasiado de un lector que tal vez no pueda representarse e integrar en el conjunto del texto la complejidad de referentes indeterminados que este contiene. Así, como destaca Iser, mientras que el aburrimiento representaría una situación límite en el que «se nos dice todo muy claramente», la lectura también podría devenir una tarea fatigante «cuando lo dicho amenaza disolverse en la confusión» (Iser, 1989a: 150); lo que significa, para el caso que nos ocupa, que si un texto abunda en nombres o alusiones mitológicas que el receptor no conoce pero en los que detecta claves interpretativas que se le escapan, esto puede conducir a la saturación y al desánimo.

De las aportaciones de W. Iser cabe resaltar especialmente la descripción del proceso de lectura que propone en su artículo “El proceso de lectura”. Partiendo de la base de que todo texto posee una estructura temporal, lineal, puesto que es imposible aprehenderlo en un instante (Iser, 1989a: 154), y de que en todo texto existen siempre vacíos en la determinación que el lector deberá completar, la lectura avanza a través de la tensión entre las expectativas que genera un enunciado y las que confirma o defrauda el enunciado siguiente, el que a su vez de nuevo generará unas expectativas que se verán confirmadas o refutadas en el enunciado posterior, en un proceso recurrente. En el caso de que las expectativas se vean colmadas existirá una continuidad coherente entre los correlatos de enunciados. En cambio, si las predicciones y configuraciones hechas a partir de un enunciado se ven contrariadas, habrá una regresión momentánea y parcial en la lectura, en la que la significación de los enunciados anteriores será sometida a una revisión en busca de congruencia entre los correlatos de enunciados, de manera que «los contenidos de la memoria se transforman, pues el nuevo horizonte los hará aparecer a otra luz» (Iser, 1989a: 152).

En esta investigación, al trabajar con materiales intertextuales, resulta pertinente asumir que esta dialéctica adquiere unas connotaciones especiales: hay que contar con que existe una serie de correlatos de enunciados que preceden a los textos del estudio, que buena parte de las expectativas ya están proyectadas aun antes de iniciarse la lectura, pues se encuentran en el bagaje de recuerdos y experiencias que sobre esta temática los receptores tienen, y que están más allá del control que ejerce el texto actual. De esta manera, por ejemplo, ya hay unas expectativas, unos prejuicios, sobre Penélope y Ulises, las cuales, teniendo en cuenta el carácter subversivo de los materiales con los que se trabaja aquí, no pueden sino modificarse; pero esta modificación se hará más allá de los textos que nos ocupan, sobre unos «contenidos de la memoria» (Iser, 1989a) que los anteceden, aunque también les confieran buena parte de su sentido.

Para Iser «es un hecho constante de experiencia que en la lectura –sobre todo de prosa narrativa- circula una constante corriente de imágenes» (Iser, 1989a: 154-155) que el lector se representa ante la falta de percepción objetiva de los objetos y situaciones:

Al leer un texto literario debemos formar siempre imágenes mentales o representaciones, porque los “aspectos esquemáticos” del texto se limitan a hacernos saber en qué condiciones debe ser constituido el objeto imaginario. Son las implicaciones no manifestadas lingüísticamente en el texto, así como sus indeterminaciones y vacíos las que movilizan la imaginación para producir el objeto imaginario como correlato de la conciencia representativa. (Iser, 1989a: 154-155)

En este sentido, resulta pertinente además incluir la consideración del autor respecto a los efectos que tiene en el lector el visualizar la versión filmográfica de un libro que haya leído, aduciendo el ejemplo de *Tom Jones* de Fielding. Así, este teórico de Constanza alude a una sensación de decepción o frustración de estas imágenes reales frente a la representación que el lector se había forjado de los personajes, espacios, etc.

Para los lectores implicados en esta investigación, se puede augurar justo el efecto contrario: en una cultura de masas y audiovisual como la nuestra, en que los temas míticos han pasado por las múltiples vicisitudes a las que los han sometido el cine, los medios de comunicación, de entretenimiento, etc. -los que en muchas ocasiones resultan ser los únicos referentes de acceso a estos contenidos míticos-, la imagen visual (de Ulises, Penélope, Aquiles, Helena, Menelao, Telémaco, etc.) preexiste a la lectura, de forma que es muy probable que las imágenes mentales que se vayan forjando los lectores se nutran de estas imágenes percibidas, captadas visualmente, o de retazos de estas imágenes. Se trataría de una representación mental que estaría preconfigurada por una percepción óptica previa.

Otro de los conceptos de mayor repercusión dentro de la producción de Wolfgang Iser es el de **repertorio**.

El repertorio organiza así una estructura semántica que se trata de optimizar en el curso de la lectura del texto. Esta optimización depende de los conocimientos del lector y de

su disponibilidad a someterse a una experiencia extraña. Depende también de estrategias textuales que como potencial de orientación señala caminos de realización. Si al actualizar el texto, el lector identifica el sistema de equivalencia de los elementos del repertorio, el sentido que se desprende no es arbitrario. Los elementos del repertorio tienen un alto grado de determinación. (Iser, 1989a: 195)

Aplicando las teorías de la filosofía del lenguaje ordinario de Austin y Searle como armazón teórico para la reflexión sobre el carácter pragmático del texto de ficción, Iser se plantea la lectura como un acto de lenguaje que, como tal, requiere un acuerdo entre el lector y el texto. De esta manera, la traslación del *acto de habla*, unidad mínima de la comunicación según los postulados de Austin y Searle, a la lectura de ficción es el *acto de lectura* – locución que da nombre a una de las obras fundamentales de Iser. Pero si el acto de habla es un contenido proposicional contextualizado en una situación comunicativa, que adquiere de esta buena parte de su sentido, en el acto de lectura esta contextualización, esta situación comunicativa, desaparece, y debe ser el propio texto el que la cree: «si el texto y el lector solo pueden encontrarse y ponerse de acuerdo en una situación, el texto de ficción presenta el inconveniente de no poder disponer previamente de esa situación y tener que construirla» (Iser, 1989b: 180). Esta construcción de la situación se da gracias al repertorio, entendido como el «conjunto de convenciones necesarias para establecer una situación» (Iser, 1989b: 180). Estas convenciones se nutren de elementos conocidos previamente, lo que incluye textos anteriores –la intertextualidad que incorpora el texto de ficción-, normas sociales e históricas, el contexto cultural y la realidad extra-estética.

Este repertorio es crucial para la presente investigación: los autores de los textos han organizado una situación comunicativa a partir de un repertorio que, además de contener las normas sociales, el contexto cultural y la realidad extra-estética, que pueden coincidir más o menos con las de un lector actual, está plagado también de elementos intertextuales que a menudo aparecen como alusiones fugaces o veladas, pero que el autor, en la medida en que los supone compartidos con el receptor, esto es, al contar con la coincidencia de su repertorio con el del lector, ha considerado suficientes para crear una situación que permitiera una eficaz comunicación. Además, se debe tener en cuenta que los textos en cuestión no recogen solamente los hipotextos de la mitología clásica como narraciones aisladas exentas de valoración, sino que recuperan también la consideración social, axiológica y literaria que estos han tenido a lo largo de los siglos, por lo que el repertorio no se limita simplemente al mito en sí, sino a su forma de relación con los receptores a lo largo de la historia.

Hans Robert Jauss, el otro teórico esencial de la escuela de Constanza, siguiendo el sendero de los autores anteriores, incorpora además una de las ideas ya presentadas por uno de los precursores de la estética de la recepción, Jan Mukařovsky: la consideración de que la recepción estética está determinada también por los valores y normas sociales y culturales con los que un texto se relaciona (Mukařovsky, 1977). Así, la interpretación

no es una cuestión inmanente e invariable, sino que está afectada también por las circunstancias sociales, culturales y por el cambio histórico que se produce en el sí de una comunidad de lectores, que afecta a sus valores, concepción estética y a su modo de relación con la literatura.

De H.R. Jauss, quien también se muestra muy influenciado en este sentido por la hermenéutica de Gadamer (1998), se debe recoger la idea de que aunque toda recepción es particular, a la vez está atravesada por una historicidad inherente; en tanto que el sujeto receptor está inmerso en una cultura, en un sistema simbólico determinado, su comprensión puede ser considerada un hecho social, cambiante e históricamente determinado. Tal como recoge en su “Inauguración de la cátedra de la Universidad de Constanza”, el lector, como el conjunto de lectores de una época determinada, está sujeto a un sistema de normas sociales, de antecedentes culturales y literarios que se proyectan sobre su modo de comprensión, interpretación y valoración estética, configurando así su **horizonte de expectativas**. En el proceso de lectura converge el horizonte de expectativas de la obra con el del lector.

Es en este punto donde, según Jauss, debe situarse la historiografía literaria: no tanto en el conjunto de hechos históricos que pueden ser mirados retrospectivamente y fijados temporal y espacialmente, sino en la historia de cómo y por qué una obra literaria determinada ha sido gestada en un momento determinado y cómo esta obra ha sido acogida, rechazada, a veces recuperada o a veces olvidada, en diferentes momentos de la historia de la literatura: «La masa amorfa de “hechos literarios” que se encuentra en las habituales historias de la literatura no es nada más que una especie de residuo de este proceso, la materia coleccionada y ordenada del pasado y, por eso, no es historia, sino pseudohistoria» (Jauss, 1971: 72-73). Así, la historia que Jauss reclama para la literatura es una historia específica, que tenga en cuenta «el proceso dinámico de producción y recepción, de autor, obra y público» (Jauss, 1992: 15). De esta manera, el lector no es ya más un recipiente pasivo que no influye en la historia literaria, sino que se erige en una fuerza histórica, creadora a su vez (Jauss, 1971: 68).

Si, como sostiene Jauss, «la obra literaria no es un objeto independiente que proporcione la misma experiencia a los espectadores de todas las épocas» (Jauss, 1971: 71), se debe considerar la complejidad de los textos literarios que se proponen para la presente investigación. En ellos se hace una recuperación del pasado, pero desde una estética del presente, que se describirá como posmoderna en el punto 2.5 de este trabajo. Los textos, por lo tanto, requieren, por un lado, la recepción estética de una literatura del pasado (la época Clásica), cuando era evidente que las normas sociales, culturales, genéricas, etc. e incluso el modo de transmisión de los textos eran muy distintos a los actuales; por otro lado, los textos de este estudio también exigen la interpretación y valoración de la revisión que opera la estética contemporánea sobre estos contenidos, con las particularidades y la ruptura de normas que esta estética presenta y a las que se

debe enfrentar también un lector actual. La cosa se complica si además se considera que estos textos fueron previstos para un lector con un bagaje literario, un intertexto, que abarcara el legado mítico clásico, de manera que este pudiera ser proyectado convenientemente en su horizonte de expectativas. Sin embargo, como forma parte de esta investigación demostrar, esto no es así para todos los casos, lo que tendrá unas consecuencias para la recepción.

También entre las aportaciones de Jauss destaca la conceptualización del ***Plurale tantum*** (Jauss, 1971) que incorpora para su teoría. El *DRAE* define el *Plurale tantum* (*pluralia tantum*), como un concepto gramatical que se aplica al nombre que solo se usa en plural (p. ej., ambages, víveres). Jauss traspone este concepto a la teoría literaria para referirse al conjunto de obras que no pueden ser recibidas de manera aislada, en singular, sino que deben ser leídas en plural, como parte de un conjunto o de una serie que comparte unas normas, temática y contenido. A pesar de que Jauss solo aduce los ejemplos de la novela policíaca y también de producciones en serie de la literatura trivial y de consumo para ilustrar este concepto, puede extrapolarse también a la mitología clásica, como un conjunto de textos que se relacionan por temática, contenido, estructura e incluso por normas, y que deben ser leídos como un conjunto interrelacionado de elementos.

En este sentido, será interesante comprobar si en la lectura de los textos de este trabajo emerge también parte del conjunto de ese sistema mítico en que los textos individuales se insertan. Si Jauss afirmaba que la novela policíaca es para su lector algo que existe como *plurale tantum* (Jauss, 1971) se puede afirmar también *a priori* que la mitología clásica debe existir también para el lector como un *plurale tantum*. Por el contrario, el que un lector entienda los textos como una obra aislada de su vasto conjunto, dará cuenta de la medida de su intertexto lector en este sentido y de sus posibilidades interpretativas ante la obra en cuestión.

Umberto Eco, aunque quizá aparentemente algo más distanciado del núcleo de la fenomenología literaria, hace una serie de aportaciones que son de gran utilidad en la medida en que, como sostiene Pozuelo Yvancos (1994), suponen la integración y la conciliación de las visiones pragmatistas y de las textuales. Eco coincide en buena medida con los autores anteriores al afirmar, por ejemplo que «un texto, tal como aparece en su superficie (o manifestación) lingüística, representa una cadena de artificios expresivos que el destinatario debe actualizar. En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto» (Eco, 1993: 73). Asimismo, se pueden establecer puentes entre los lugares de indeterminación postulados por Ingarden y la conceptualización, que toma prestada de la lingüística (Ducrot, 1972), de los elementos “no dichos” en el texto, esto es, no manifiestos en la superficie, en el plano de la expresión. Al igual que lo hicieran anteriormente autores como Ingarden o Iser, defiende la necesaria cooperación del lector en el proceso de lectura para rellenarlos.

Estos elementos “no dichos”, a los que también se refiere como los intersticios del texto o espacios en blanco, están en el texto, para Eco, por dos razones: en primer lugar, porque considera el texto literario un mecanismo “perezoso” o “económico” que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él, y, en segundo lugar, porque, desde su función estética y en virtud de esta, quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa.

Para Eco una novela es una «máquina de generar interpretaciones» en la que todo significa, desde el mismo título de la obra (Eco, 1988). Así, en sus *Apostillas a El nombre de la rosa*, declara su satisfacción ante el descubrimiento de nuevas lecturas que le señalan críticos y lectores sobre *El nombre de la rosa*, que aunque eran posibles sobre la base de los enunciados del texto, el mismo Eco, como autor (autor empírico, diría él), no las había previsto. A este respecto, afirma:

Nada consuela más al novelista que descubrir lecturas que no se le habían ocurrido y que los lectores le sugieren... No digo que el autor deba aceptar cualquier lectura, pero, si alguna le parece aberrante, tampoco debe salir a la palestra; en todo caso, que otros cojan el texto y la refuten. Por lo demás, la inmensa mayoría de las lecturas permiten descubrir efectos de sentido en los que no se había pensado. (Eco, 1988: 634)

Sin embargo, y aquí radica una de las aportaciones clave del crítico italiano, aunque el texto necesite del lector y del plus de sentido que este aporta, y a pesar de que las posibilidades interpretativas sean múltiples, también restringe el potencial de sentido de un texto cuando afirma que «hay en algún sitio criterios que limitan la interpretación» (Eco *et al*, 1995: 43). Y aunque perciba las dificultades de decidir qué interpretaciones son las mejores, sí que encuentra reglas para establecer cuáles son las malas. Para ello, recurre a uno de los conceptos acuñados por Greimas en su *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, el de la **isotopía semántica**. Para Greimas, la isotopía semántica se define como la redundancia en un texto de una serie de categorías semánticas «que posibilita la lectura uniforme del discurso, tal como resulta de las lecturas parciales de los enunciados que lo constituyen, guiando la solución de sus ambigüedades por la búsqueda de una lectura única» (Greimas, 1982: 230) . Así, la definición para un texto de una isotopía semántica, siempre que esta sea relevante y no demasiado genérica, es ya un criterio interpretativo basado en indicios textuales.

El primer movimiento hacia el reconocimiento de una isotopía semántica es una conjetura acerca del tema de un discurso dado: una vez se ha intentado esta conjetura, el reconocimiento de una posible isotopía semántica constante es la prueba textual de lo que “trata” un discurso determinado. (Eco *et al*, 1995: 67)

Así pues, es el texto, con la recurrencia de determinados rasgos semánticos, el que expone las claves que deben orientar la interpretación y todo lo que quede fuera de una isotopía semántica refrendada por el propio texto será una interpretación escasamente plausible.

El concepto de isotopía semántica es también útil, porque todo lector, cuando lee un texto de ficción, cuando intenta, por tanto, comprenderlo e interpretarlo, busca automática e inconscientemente estas isotopías como manera de conferir coherencia y unidad a la lectura. Ahora bien, esas categorías semánticas que el lector detecta y a las que da continuidad a lo largo de su proceso lector, aquello que para él hace sentido en una obra literaria, quizás porque lo relaciona con su experiencia personal o lectora, puede variar significativamente de un lector a otro, respetándose sin embargo el criterio de validez de la isotopía semántica. En este sentido resultará interesante comprobar cómo el disponer o no de un intertexto lector relacionado con la mitología clásica incide en la detección y articulación de una isotopía semántica u otra en los diferentes informantes que participan en este estudio.

2.1.1. La concepción del lector

Como elemento recién integrado en la teoría literaria, el lector es convertido rápidamente en objeto de análisis, descripción y categorización. No es de extrañar, por lo tanto, que en las últimas décadas hayan proliferado las denominaciones con las que se intenta sistematizar esta figura, y, sobre todo, idealizarla, al disociarla del lector real, individual, limitado y contingente. Seguidamente se hará referencia a algunas de las nomenclaturas que más resonancia han tenido en el ámbito de la poética de la lectura.

2.1.1.1. El lector desde la estética de la recepción

- ***El Lector Implícito.*** La conceptualización del lector implícito que establece Iser (1987) es consecuencia de la polarización que había establecido entre el polo artístico y el polo estético de la obra y de la existencia de los espacios de indeterminación en el texto a los que se aludía anteriormente. Si el texto-a manos de su autor-, en su polo artístico y a través de sus lugares de indeterminación, reserva un lugar de productividad para el lector, también prevé y desea determinar el modo en que este llevará a cabo la actualización. Para ello, organizará de una manera particular su repertorio y sus estrategias textuales previendo una fusión con el repertorio de su lector. Este lector suyo, no será, sin embargo, un lector verdadero, sino que se tratará del lector implícito: ideal, apriorístico, al que se le atribuye una identificación con las aspiraciones del texto. El lector implícito sería así, más que un actor real del juego de la lectura, una función necesaria, estructural, para la construcción de todo texto literario. Será, en definitiva, un constructo teórico que queda desligado del lector empírico.
- ***El Lector Modelo.*** Muy en la línea del lector implícito acuñado por Iser, Umberto Eco ofrece la que es sin duda una de las denominaciones de lector que más ha cuajado dentro de la teoría literaria. Cuando Eco se refiere al lector modelo o al autor modelo lo hace, tal como él mismo sostiene, como estrategias textuales. De

este modo entiende el lector modelo como «el conjunto de condiciones de felicidad, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado». (Eco, 1993: 89). A este lector también le opone el lector empírico, esto es, el lector individual y real que recibe la obra, y al que define como un mero actor que hace conjeturas sobre la clase de lector modelo postulado por el texto (Eco *et al*, 1995: 68).

El lector real no es, contrariamente a lo que pueda parecer, una depauperación del lector implícito. Afortunadamente, aunque incluso el repertorio y las expectativas del lector real disten mucho de ser las del lector implícito, parte del interés radica en el desajuste que se produce entre ellos en la lectura. El lector real aporta un plus de significación al texto al poder ir más allá de los enunciados y sus correlatos desde su propia singularidad, no alcanzando las expectativas del lector implícito tal vez en muchos aspectos, pero superándolo incluso en muchos otros.

En este punto resulta pertinente la distinción que establece Eco entre Lector Modelo de primer nivel y Lector Modelo de segundo nivel: el de primer nivel se ocupa fundamentalmente de la narración, de la sucesión de los hechos y de las acciones en un texto, mientras que el segundo va más allá, pues se interesa por cómo está escrito el texto y qué procedimientos emplea para causar determinados efectos.

He teorizado repetidamente el hecho de que un texto (y más un texto con finalidad estética o, en el caso que nos ocupa, un texto narrativo) tiende a construir un doble Lector Modelo. El texto se dirige, ante todo, a un lector modelo de primer nivel, que denominaremos semántico, el cual desea saber (y justamente) cómo acaba la historia [...] Pero el texto se dirige también a un lector modelo de segundo nivel, que denominaremos semiótico o estético, el cual se pregunta en qué tipo de lector le pide que se convierta ese relato, y quiere descubrir los procedimientos del autor modelo que lo está instruyendo paso a paso. (Eco, 2002: 233-34)

Estos procedimientos del autor modelo a los que se refiere el autor también incluyen la intertextualidad.

- **El Lector Informado.** Si el lector implícito y el lector modelo responden a unas funciones inmanentes al texto y previstas ya desde la constitución de su polo artístico, Stanley Fish, otro de los teóricos más sobresalientes de la estética de la recepción, crea un constructo de lector que, como él mismo sostiene, «no es una abstracción, ni un lector vivo actual, sino un híbrido de ambos» (1989: 124). En este caso, a diferencia del lector modelo y del implícito, el lector informado escapa del marco de la obra particular y se aplica al lector de cualquier obra literaria. En cierto sentido, la caracterización de su lector informado tiene ecos del hablante competente de la lengua de Chomsky, en tanto presupone una serie de condiciones de idoneidad para su realización: que el lector sea un hablante competente del lenguaje en el que está construido el texto, que disponga de los conocimientos semánticos de un lector adulto, y que posea competencia literaria, lo que para él significa que cuente con

«suficiente experiencia como lector por haber interiorizado las propiedades del discurso literario, desde las técnicas más especializadas (figuras de dicción, retóricas, etc.) hasta los grandes géneros» (Fish, 1989: 124). En esta «suficiente experiencia como lector» a la que se refiere S. Fish como componente esencial de la competencia literaria se puede reconocer al intertexto lector.

Tal como define Fish a su lector informado, es de prever que los informantes de este estudio no podrán ser ubicados en esta categoría: aunque son hablantes competentes de la lengua en que leerán los textos, en cuanto a la segunda característica, es evidente que se encuentran en proceso de conseguirla, pues la mayoría son lectores juveniles, no adultos. Como consecuencia de esto, en buena medida, la competencia literaria con la que cuentan, el bagaje de lecturas fruto de una experiencia acumulada a lo largo de distintas y numerosas lecturas literarias será, asimismo, limitada. Atendiendo a la conceptualización propuesta por Fish se podría decir que, en todo caso, los participantes son lectores informados en construcción.

- ***El Archilector y la Archilectura.*** M. Riffaterre, un destacado teórico en el marco de la teoría de la recepción en su reinterpretación americana, acuña el constructo teórico de archilector, el cual le sirve para definir a un tipo de lector que es el resultado de la abstracción de las coincidencias mostradas por un grupo de lectores expertos a la hora de establecer los rasgos de estilo propios de una obra determinada: «El archilector es una suma de lecturas, no una media. Es una herramienta para buscar los estímulos del texto, ni más ni menos». (Riffaterre, 1989: 100).

Aunque el concepto se refiere a una figura artificial, de entre las distintas modalidades de lector repasadas hasta ahora es la que presenta una mayor base empírica, puesto que se construye inductivamente, a partir de las respuestas y de las coincidencias en estas respuestas que lectores reales ofrecen ante una obra determinada. Y aunque las reacciones de estos lectores estén condicionadas por su propia singularidad personal como lectores literarios, permiten a Fish articular una descripción, en el caso concreto de los rasgos de estilo sobre los que él está investigando, que está arraigada en el proceso de lectura. Desde el ámbito de la formación literaria, Mendoza recuperó y reelaboró la noción de archilector para instituirlo como una herramienta interpretativa colectiva, a la que denomina archilectura, que puede ser de enorme utilidad para la educación literaria.

Por archilectura puede entenderse el efecto resultante de la interpretación de un texto compartida por los individuos de un grupo, quienes aprecian el valor de sus rasgos esenciales según (algunos) criterios asumidos y compartidos; o sea, la archilectura sería el núcleo común de interpretación y de la valoración de una obra, según los condicionantes convencionalismos culturales en los que coincide un grupo de lectores. La formación y la participación en la elaboración de la archilectura de una obra es, sin duda, uno de los objetivos finales de la formación lecto-literaria. (Mendoza, 2004b: 30)

El concepto de arquitectura estará muy presente en este trabajo y será recurrente en el análisis de los datos. En las dos fases de desarrollo del estudio, y especialmente en la segunda, en “Hiperminificionando mitos en *Facebook*”, se producirá interpretación colaborativa del texto entre diversos lectores, vehiculada en buena medida gracias a los aportes del hipertexto y de la web 2.0. Se pretende observar así qué consecuencias comporta para la lectura literaria la posibilidad de discutir acerca de un texto e intentar alcanzar un consenso colaborativo en cuanto a su interpretación en un medio virtual en el que los lectores se comunican sincrónica y asincrónicamente.

2.1.1.2. El lector desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Desde el ámbito de la formación literaria, en tanto esta se interesa fundamentalmente por el sujeto receptor de los textos, también han aparecido una serie de nombres y descripciones del lector que conviene tener en cuenta. Recuperando las nociones propuestas desde la estética de la recepción, diversos autores se preguntan sobre cómo trasponer estos conceptos al ámbito didáctico, teniendo en cuenta que, al tratar con lectores en formación, no pueden aplicarse en términos absolutos.

- ***El Lector Competente.*** En primer lugar, puede ser de utilidad la aportación que hace Mendoza al postular la figura del Lector Competente. Este Lector competente aúna buena parte de las características de los lectores vistos anteriormente desde la teoría de la recepción -el lector implícito, modelo o informado-, pero incorporándolos en la medida en que pueden ser rentables desde una perspectiva didáctica. Así, Mendoza define al lector competente como

[...] el que coincide (o el que más se aproxima en términos de ideal) al denominado ‘lector implícito’, que se corresponde con el lector que se ha previsto en el texto, el que puede aportar ciertos saberes de base, deseables para que establezca sus horizontes de expectativa. (Mendoza, 2004b:154)

Sin embargo, es imposible ser el lector implícito o el lector modelo de todos y cada uno de los textos literarios existentes, pues el lector implícito es consustancial a una obra concreta, de manera que «el perfil de ese tipo de lector resulta, en muchos aspectos, imprevisible, ya sea por exigencia de las variadas modalidades que los infinitos textos presentan, ya sea por el tipo y grado de conocimientos y experiencias que cada lector puede aportar en el proceso de interacción con el texto» (Mendoza, 1998: 128). Mendoza resuelve este conflicto teórico limitando el alcance del adjetivo ‘competente’: hablará entonces de un lector *suficientemente competente*, que se definirá, de este modo, no ya como el que se identifica con el lector ideal de un texto, sino como «aquel que es capaz de establecer la significación y la interpretación que el texto le ofrece» (Mendoza, 1998: 128).

En tanto la literatura establece un diálogo intertextual con ella misma, pues retoma y transforma constantemente sus temas, motivos, géneros discursivos, etc., tal como la

teoría de la intertextualidad ha ponderado, en la caracterización de lector (suficientemente) competente que ofrece Mendoza jugará un papel determinante el intertexto lector. Se trata de una función que mantiene unidos y presentes los referentes, estilos, modalidades discursivas, etc. que el lector -incluso un lector competente en construcción-, ha ido recibiendo, relacionando y articulando a lo largo de su historia de lectura literaria personal y que puede actualizar y proyectar en la lectura de una nueva obra para alcanzar una correcta comprensión e interpretación de la misma (Mendoza, 2004b).

- **El Lector Experto.** Emparentado con el lector informado de Fish o con el lector *suficientemente competente* de Mendoza, Hanauer, en su artículo “Attention and Literary Education” (1999), ofrece la denominación de lector experto, a la que opone la de lector principiante. En su dicotomía lector experto *versus* lector principiante, la intertextualidad y el intertexto lector juegan un papel fundamental. Así, Hanauer considera que un «lector experto» se distingue de un lector principiante por:

- Generar diversos niveles de interpretación de la obra.
- Incluir las estructuras formales y simbólicas del texto literario en su interpretación.
- Informar de forma explícita sobre los modelos que se emplean.
- Centrarse en la información específica del texto literario que le resulta importante para su interpretación.

Del mismo modo, define al «lector principiante» como el que:

- Se queda en un único nivel de la interpretación del texto literario.
- Lo relaciona únicamente con la información de su conocimiento del mundo para realizar su interpretación.
- No es consciente de los modelos que se emplean.
- Está muy influenciado por el nivel local del texto literario.

Como se aprecia, la conciencia sobre los modelos empleados, que se relaciona directamente con el bagaje lector y su actualización en la lectura (intertexto lector e intertextualidad), supone uno de los cuatro criterios básicos que definen, por presencia o ausencia, a sus dos tipos de lector.

- **Distintos niveles de lector competente.** Hasta aquí, las teorías sobre el lector que se han repasado presentaban una dualidad entre dos tipos de lectores: el lector informado o no informado, (suficientemente) competente o no (suficientemente) competente, lector experto o principiante... Sin embargo, es de prever que para el presente estudio será necesaria una mayor gradación en estas categorías, para poder dar cuenta de la variedad de recepciones que se espera que se produzcan con los textos empleados en el estudio. Puede servir de referente en este sentido el trabajo

de Witte, Janssen y Rijlaarsdam, G. (2006), pues estos autores articulan una gran variedad de criterios que permitirán escapar de esta polarización y establecer distintos niveles de competencia literaria. En su estudio, llevado a cabo en Holanda en colaboración con profesores expertos en el área de Didáctica de la Literatura, realizaron un seguimiento de la evolución de la competencia literaria de un grupo de estudiantes de secundaria durante tres años. Como resultados del estudio, lograron establecer una escala de seis niveles de competencia literaria, que van desde la extremadamente limitada hasta la extremadamente desarrollada. La sucesión de los niveles quedó configurada de la siguiente forma.

Nivel 1:	Competencia muy limitada: no pueden leer, comprender ni valorar trabajos literarios muy sencillos.
Nivel 2:	Competencia limitada: son capaces de leer y valorar obras muy sencillas.
Nivel 3:	Competencia algo limitada: pueden leer, comprender y valorar trabajos literarios sencillos
Nivel 4:	Competencia algo desarrollada: pueden leer, comprender y valorar obras literarias de un nivel medio de dificultad:
Nivel 5:	Competencia desarrollada: logran comprender y valorar obras literarias de un nivel de complejidad elevado
Nivel 6:	Competencia muy desarrollada: pueden leer, comprender y valorar obras literarias de un nivel medio de complejidad muy elevado.

Para establecer esta jerarquía, los autores hicieron confluir una amplia variedad de criterios: la experiencia en lectura de ficción y de literatura de adultos; la habilidad para reconstruir el argumento de la historia, para identificar el tema del texto y describir a los personajes así como para aplicar conceptos literarios; el sentido que para los estudiantes tiene la literatura; la apreciación de las distintas capas de significado y de técnicas y recursos literarios, etc. Entre estos múltiples factores, cabe subrayar uno que tiene especial relevancia para la presente investigación y que solo se refleja en el nivel más elevado de competencia literaria, el nivel 6: el de la comprensión y detección de las relaciones intertextuales y la aplicación de estas en el proceso de interpretación de las obras. Si se atiende a los datos del estudio de estos autores para augurar posibles resultados en la presente investigación, se puede prever que la detección, comprensión, interpretación y valoración de las relaciones intertextuales de los textos solo se producirá en un porcentaje limitado de los participantes.

2.1.1.3. Las denominaciones del lector que se usan en esta investigación

De entre la variedad de conceptos y denominaciones referidos al lector que se han repasado hasta el momento, cabe establecer dos agrupaciones fundamentales en función del nivel de abstracción de cada uno y de su distinto tipo de aplicabilidad didáctica:

1. La de los lectores intrínsecos a un texto determinado: en el que se situarían el **lector implícito** propuesto por W. Iser y el **lector modelo** de Eco, en tanto suponen una función necesaria al texto para su construcción y desarrollo, preexisten al lector empírico real y condicionan la organización del texto y sus componentes. En este sentido, estos lectores suponen un ideal de lectura, y por lo tanto, un imposible que ni tan solo el lector más experimentado y hábil podría alcanzar en una lectura atenta y minuciosa del texto. Sin embargo, será un referente que se tendrá en cuenta en este trabajo para comprobar cómo los informantes, en la medida en que participen del juego de lectura propuesto por las obras, se acercan más o menos a él. En este punto, será valiosa también la distinción de Umberto Eco entre lector Modelo de primer y de segundo nivel, esto es, entre aquel que se muestra interesado fundamentalmente en saber cómo acaba la historia y aquel que, más allá de la secuencia de acciones, quiere también desentrañar los mecanismos de composición del texto literario.
2. La de los lectores extrínsecos a un texto concreto, en la que se incluyen **el lector informado, el lector competente y el lector experto**. Estos lectores significan metas en el proceso de construcción de la competencia literaria, e interesan especialmente en el ámbito de la formación literaria -sin olvidar, no obstante, que, aunque representen unos objetivos hacia los que se ha de tender, este proceso es inacabable, pues la habilidad en la lectura literaria es siempre potencialmente mejorable. Estas conceptualizaciones serán útiles en la medida en que permitirán atender al nivel de competencia literaria que muestren los informantes para los textos en cuestión, teniendo en cuenta las variables que incorporan estas caracterizaciones de lector, y poniendo el acento en aquellas que tienen que ver con la intertextualidad y el intertexto lector. Asimismo, no se considerará la competencia literaria e intertextual en términos absolutos, sino que se aplicará una gradación en el nivel de competencia intertextual y de activación del intertexto lector que los informantes muestren en el proceso de lectura, en la línea del trabajo de T. Witte, T. Janssen y G. Rijlaarsdam.

Y, además de estas denominaciones, también son pertinentes para el presente estudio los conceptos de archilector y archilectura, entendidos de dos modos y con dos objetivos fundamentales.

1. En la descripción de los datos que se desprenderán de la investigación se atenderá a la coincidencia en las características del tipo de recepción que presentan los alumnos, en el sentido en que Riffaterre entiende a su archilector. Así, se establecerán distintos tipos de archilector y de

arquitectura en función de las características que presenten los informantes en su proceso de recepción lectora.

2. En la conceptualización que expone Mendoza (2001, 2004b), como herramienta para la formación literaria, se empleará por un lado, como método de recogida de datos, pues buena parte de estos emergerán de las discusiones que en una arquitectura, esto es en una lectura en grupo, colectiva, realicen los informantes. Asimismo, la arquitectura servirá como motor didáctico para activar la capacidad de interpretación y relación de los textos, pues favorecerá el contraste, la argumentación, la matización, etc. de las interpretaciones de cada participante al producirse estas en el seno del grupo y en diálogo con este.

2.2. INTERTEXTUALIDAD

Los personajes narrativos migran, cuando tienen suerte, de texto a texto, y no es que los que no migran sean ontológicamente distintos de sus hermanos más afortunados; sencillamente no han tenido suerte y no nos hemos vuelto a ocupar de ellos. Han migrado de texto a texto (y a través de adaptaciones en substancias distintas, de libro a película o ballet, o de la tradición oral al libro) tanto los personajes del mito, como los de la narración ‘laica’: Ulises, Jasón, Arturo o Parsifal, Alicia o Pinocho, D’Artagnan. (Eco, 2002: 16-17)

Las ideas de esta cita de Umberto Eco ilustran con referencias concretas la dinámica de un fenómeno, el de la intertextualidad, que se remonta a los albores de la literatura y que llega hasta la actualidad, pero que no ha contado con un nombre propio y con un peso específico en la teoría literaria hasta las últimas décadas. Arrumbado durante siglos dentro del vasto y diluido concepto de influencia, no fue objeto de interés y descripción sistemáticos hasta que Julia Kristeva (1967) acuñara y delimitara el término.

Sin embargo, desde que el concepto se sistematizara, el crecimiento del interés por la intertextualidad y por su correlato digital, la hipertextualidad electrónica, ha sido geométrico y ha mostrado un enorme rédito didáctico para la formación literaria. Como sostiene Mendoza:

En las últimas décadas, la perspectiva intertextual ha ido haciéndose un lugar cada vez más funcional en la formación del lector literario, desplazando orientaciones y metodologías tradicionales para dar más relevancia a las aportaciones y a la implicación del lector. Paralelamente y coincidiendo con el desarrollo de los recursos cibernéticos, el hipertexto textual muestra ahora las posibilidades para que este recurso electrónico pase a ser un instrumento para: a) señalar y ayudar a comprobar las evidentes vinculaciones que muchos textos mantienen entre sí; b) aproximarnos a nuevas formas de creación literaria; y c) utilizar una perspectiva eficaz para la lectura, el desarrollo de la Competencia Literaria y el aprendizaje. Todas estas facetas potencian las aportaciones y la implicación del lector. (Mendoza, 2010: 146)

El fenómeno de la intertextualidad es connatural a la literatura, pues desde siempre las obras literarias han tomado prestadas referencias, alusiones y citas de otras obras, haciendo de la escritura literaria un proceso de re-creación, de citación y de inclusión reelaborada. Por ello, la textualidad del discurso literario está determinada por la presencia de otras voces (Bakhtin, 1986), de referencias a otras obras literarias o de otra índole, a través de recursos y procesos de intertextualidad (Kristeva, 1974; Genette 1989) y de hipertextualidad.

Para presentar el concepto de intertextualidad, Kristeva recuperó la noción de dialogismo en la que profundizara Bakhtin (1986) en relación con la poética de Dostoievski, trasladándola al terreno de la textualidad literaria. Previamente, M. Bakhtin, aunque sin llegar a desarrollarlas, había sentado las bases sobre las que se

erigiría la teoría intertextual: el dialogismo. Con este término aludía al continuo diálogo que inunda todas las facetas de la actividad humana y que constituye, en opinión del pensador ruso, la única forma de ser del lenguaje, del pensamiento y de la vida. Se trata de un diálogo sempiterno, estructuralmente inacabado, tal como el propio Bakhtin recogía:

El diálogo inconcluso es la única forma adecuada de expresión verbal de una vida humana auténtica. La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo: significa oír, interrogar, responder, estar de acuerdo, etc. El hombre participa en este diálogo todo y con toda su vida: con ojos, labios, alma, espíritu, con todo su cuerpo, con sus actos. El hombre se entrega todo a la palabra y esta palabra forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simposio universal. (Bakhtin: 1982: 334)

Para Bakhtin, el individuo, al adquirir la lengua en el seno de una cultura, no la recibe de manera aséptica e impersonal, sino que en la medida en que el lenguaje procede del otro, le llega cargado de «aspiraciones y valoraciones ajenas» (Bakhtin, 1986: 283). Así, las novelas de Dostoievski captan la atención del pensador soviético por poseer una cualidad que, a su juicio, era entonces inusitada en la tradición literaria; la polifonía, entendida, como en la música, como la simultaneidad en una misma obra de voces independientes, esto es, de personalidades emancipadas del autor y de la tiranía de su subjetividad. Esto es así hasta tal punto que ve en el autor de *Crimen y castigo* al creador de la novela polifónica como un nuevo subgénero literario dentro de la novela (1986). Bakhtin entiende y alaba la polifonía en tanto muestra de este dialogismo, de la pluralidad de voces y conciencias independientes que confluyen en un texto (Bakhtin, 1986).

Esta pluralidad de voces y este dialogismo son transpuestos por Julia Kristeva (1967, 1978) al ámbito específico de la creación y la recepción literarias: si el lenguaje y el ser auténticos no pueden ser sino dialógicos, la literatura, como creación del ser humano a través de la palabra, tampoco puede dejar de serlo. Si el individuo se construye con las palabras del otro, la obra literaria también se escribe a través de las palabras de otras obras literarias que la han precedido. De este modo, el dialogismo bakhtiniano sería reconvertido en la intertextualidad, término que por primera vez usa la pensadora búlgara en su ensayo de 1967, “Bakhtine: le mot, le dialogue et le roman”, recogido más tarde en su *Semiótica*:

[...] un descubrimiento que es Bakhtin el primero en introducir en la teoría literaria: todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble. (Kristeva, 1978:189)

Como advierte Allen, el término intertextualidad supuso una revolución en el ámbito de la crítica literaria hasta convertirse en prácticamente una moda, y quizás es por ello que la propia definición del término y la delimitación de su alcance no fueron fijados

convenientemente. Como resultado se presenta una gran variedad de formulaciones de distintos autores cada uno de los cuales le da una orientación y una cobertura particular (Allen, 2000). De entre los distintos enfoques, a veces enfrentados, que se han hecho sobre el término, Martínez Fernández delimita dos tendencias principales. En su opinión,

[...] cabría hablar de un concepto amplio y un concepto restringido de intertextualidad, no necesariamente confrontados. En su amplitud, la intertextualidad contemplaría la actividad verbal como huella (reiteración, lo “*dejà dit*”) de discursos anteriores, acogería todas las formas genettianas de transtextualidad y, más allá, a la manera de Kristeva y Barthes, entendería el texto como cruce de textos; en cambio, la intertextualidad restringida habla de citas, préstamos y alusiones concretas, marcadas o no marcadas, es decir, de un ejercicio de escritura y de lectura que implica la presencia de fragmentos textuales insertos (injertados) en otro texto nuevo del que forman parte; a esta segunda noción se refiere Genette con intertextualidad, intentando precisar un concepto al que algunos habían tildado de extenso y vago en sus primeras formulaciones. (Martínez Fernández, 2001: 63)

Esta delimitación parece acertada en la medida en que distingue, por un lado, una intertextualidad general, natural e incluso inevitable, en tanto que la lectura es un hecho social y como tal, viene cargado de otras escrituras previas, y por otro lado, una intertextualidad, a la que Martínez Fernández llama restringida, en la que este fenómeno se hace consciente y patente en el texto a través de mecanismos muy diversos, convirtiéndose en un recurso metaliterario y poético claramente diferenciado.

Por su parte, las ideas de Gerard Genette (1982) vendrían a marcar un punto de inflexión en la teoría intertextual, sobre todo por su intento de ordenar y nombrar a todos los mecanismos de la intertextualidad que se manifiestan en los textos literarios, como Martínez Fernández señala. Es significativo el nombre que G. Genette elige para bautizar la que será una obra fundamental en este ámbito, su *Palimpsestos, la literatura en segundo grado* (1989).

Un *palimpsesto*, según el DRAE, es un «manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente». Y, en efecto, la teoría de la intertextualidad queda bien representada en la metáfora del ‘palimpsesto’, en tanto escritura que se escribe sobre otra escritura de la que aún quedan marcas o restos. Por su parte, el *Palimpsestos* supone uno de los intentos más rigurosos de establecer una taxonomía en un fenómeno, el de intertextualidad, que por la extensión y vaguedad con que las que lo concebirían inicialmente pensadores postestructuralistas como Kristeva y Barthes, para los que todo texto constituía un intertexto, también corría el riesgo de diluirse.

Así, Genette estableció una clasificación de los distintos tipos de relaciones intertextuales que él advirtiera, que en su caso, pasarían a ser nombradas con el nombre más genérico de relaciones «transtextuales» (Genette, 1989). De las cinco categorías

que el autor fija, interesan aquí especialmente dos: la que conserva el nombre original acuñado por Kristeva, la *intertextualidad*, y la que Genette bautizará con el nombre de *hipertextualidad*. Así, la *intertextualidad*, el primer tipo de relación transtextual que distingue, queda definida como una relación de copresencia entre dos o más textos, «es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro» (Genette, 1989: 10). El ejemplo más habitual de este tipo de práctica lo sitúa en la cita, ya sea con o sin comillas.

En cambio, la *hipertextualidad*, el cuarto tipo de relación en orden de abstracción y de globalidad que identifica, queda descrita del siguiente modo: «entiendo por ello toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario» (Genette, 1989: 14). Para la hipertextualidad aduce los ejemplos de la *Eneida* y el *Ulyses*, casos de transformación de un hipotexto principal, en este caso *La Odisea*. Considera la hipertextualidad como un «aspecto universal de la literariedad: no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas, no evoque otra, y, en este sentido, todas las obras son hipertextuales» (Genette, 1989: 19).

A pesar de la cercanía entre ambas definiciones, los ejemplos que emplea el autor - la cita en el caso de la intertextualidad y la transformación, más o menos indirecta, de un texto anterior en el caso de la hipertextualidad- pueden ayudar a vislumbrar las diferencias que distinguía Genette en esta clasificación. Aunque, como sostiene Martínez Fernández, es evidente que hay interferencias entre ambos fenómenos tal y como quedan descritos por Genette y que los límites entre ambos no son tan nítidos como los concibiera el autor en su propuesta (Martínez Fernández, 2001: 62).

Más allá de los matices en las distintas denominaciones de las relaciones transtextuales que apunta Genette, se ha optado en este trabajo por una opción integradora y general, que permite englobar la variedad de relaciones intertextuales e hipertextuales que establecen los textos que son objeto de nuestra experiencia investigadora. Así, se prefiere aquí el término general de intertextualidad, sin desdeñar los conceptos de hipotexto e hipertexto empleados por Genette, pues resultan operativos para denominar la relación que mantienen los textos empleados con su obra precedente.

Otra clasificación menos comprometida -aunque también menos difundida- pero que puede servir para ponderar las características de los textos que se manejan en este estudio es la que ofrecen del Prado, Bravo y Picazo en su obra *Autobiografía y Modernidad* (1994: 299). Aquí los autores señalan dos clases de intertextualidad: la que es puntual, esto es, una simple alusión aislada, frente a la que es estructural, siendo esta última un tipo de relación que sostiene y constituye el eje sobre el que gira toda una obra. Interesa este punto de vista ya que permite singularizar los textos de este trabajo, en la medida en que se sitúan claramente del lado de la intertextualidad estructural, pues hacen de la intertextualidad, del diálogo crítico y subversivo, su principal razón de ser.

Lejos de ser una presencia anecdótica que puede ser soslayada por un lector que no capte la referencia sin graves consecuencias para la interpretación del texto, la intertextualidad en ellos es una constante, una condición para su adecuada recepción e incluso para su disfrute.

2.2.1. El mito clásico como intertexto

En este apartado se enfoca la intertextualidad desde el estructuralismo en literatura para, a partir de aquí, postular la organización de la mitología clásica como un sistema que, dentro de la literatura occidental, muestra un funcionamiento de marcado carácter intertextual y, por tanto, como ya ha quedado demostrado por algunos pensadores, susceptible de ser descrito desde la óptica estructuralista.

El estructuralismo, sistema teórico dominante durante buena parte del siglo XX en numerosas ciencias y disciplinas, se basa, siguiendo la caracterización de Jonathan Culler, en la comprensión de que si la acción o las producciones humanas tienen un significado, debe de haber un sistema subyacente de distinciones y convenciones que lo haga posible (Culler, 1978:17). Así, si los signos poseen un significado no es porque este sea un valor inherente a ellos, sino precisamente porque lo adquieren del sistema en el que están inmersos y en relación con otros signos. A partir de esta premisa, la metodología estructuralista aspiró a desentrañar la mecánica semiótica de buena parte de las producciones sociales y culturales humanas, de manera que sus postulados se irradiaron desde la lingüística hasta las otras ciencias sociales, entre las que se incluye la teoría literaria. Culler, en su *Poética Estructuralista*, ya puso el acento sobre el hecho de que la literatura se manifiesta y debe ser leída como un objeto estructural.

Decir que un poema se convierte en un objeto autónomo una vez que abandona la pluma del autor es, en un sentido, precisamente lo contrario de la posición estructuralista. El poema solo puede crearse en relación con otros poemas y convenciones de lectura. Es lo que es en virtud de esas relaciones, y su carácter no cambia con la publicación. Si su significado cambia posteriormente se debe a que entra en nuevas relaciones con textos posteriores: nuevas obras que modifican el propio sistema literario. (Culler, 1978: 53)

Asociar aquí estructuralismo e intertextualidad no supone ninguna novedad: Graham Allen, por ejemplo, en la historia del concepto de intertextualidad que traza en su obra *Intertextually* (2000), sitúa las raíces del término y del concepto más allá incluso del propio Bakhtin, en el *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure. Señala, asimismo, cómo el concepto de intertextualidad acuñado por Julia Kristeva suponía la integración de las ideas de Bakhtin con la teoría estructuralista y postestructuralista.

Retomando la distinción de Martínez Fernández entre intertextualidad global y restringida a la que se hacía referencia en páginas anteriores, se puede decir que en la primera modalidad de intertextualidad, en la global, toda relación intertextual confronta elementos del sistema literario en términos de semejanza u oposición. En este sistema

cada elemento ocupa un lugar determinado que se define de manera no referencial, sino relacional, por semejanza u oposición con el resto de los elementos del sistema. Esta intertextualidad afecta a géneros, motivos, personajes, símbolos, imágenes, etc. pertenecientes al sistema literario.

De este modo, la intertextualidad restringida, la que se basa en alusiones, citas y referencias, esto es, aquella que se hace explícita en el texto, supone la materialización de este funcionamiento en estructura de la literatura, o al menos una de sus concreciones posibles. Constituye un recurso metaliterario en el que este sistema aflora, se hace consciente y se manifiesta en el texto. La intertextualidad apela, así, al sistema, a la estructura literaria.

De entre los binomios que establece Saussure en su *Curso de lingüística general*, a saber, *langue-parole*, diacronía-sincronía, significante-significado, relaciones sintagmáticas- relaciones asociativas, entre otros, incumbe a este trabajo especialmente el último¹. La principal diferencia entre las relaciones lingüísticas paradigmáticas y las sintagmáticas radica en dónde se produce la asociación. Si en las relaciones sintagmáticas estas asociaciones se forjan en el propio texto, las relaciones paradigmáticas operan fuera de este, en la mente del hablante. La conexión sintagmática es *in praesentia*; se apoya en dos o más términos igualmente presentes en una serie efectiva. Por el contrario, la conexión asociativa une términos *in absentia* en una serie mnemotécnica virtual (Saussure, 1983: 197).

En este sentido, y tomando el valor global de intertextualidad según lo describe Martínez Fernández, se considera aquí que las relaciones intertextuales se identificarían con las relaciones paradigmáticas: no están en la cadena sintagmática, no pueden extraerse del contexto verbal del que forman parte, y del mismo modo, no presentan el carácter lineal del que la cadena hablada no puede sustraerse; las relaciones intertextuales se establecen con elementos que están fuera de la enunciación, que no existen sino en la memoria, en «una serie mnemotécnica virtual» (Saussure, 1983:197),

¹ Recuérdese que estas relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de los elementos del sistema de la lengua habían quedado descritas del siguiente modo por Saussure: las relaciones sintagmáticas se basan en el carácter lineal de la lengua, en el que las palabras contraen su valor en virtud de su encadenamiento en la cadena del habla en relación con los elementos que la preceden y le siguen (Saussure, 1983: 197); las relaciones asociativas (rebautizadas más adelante como relaciones paradigmáticas por Jakobson) son las que establecen fuera del discurso las palabras que ofrecen algo en común y que se «asocian en la memoria, y así se forman grupos en el seno de los cuales reinan relaciones muy diversas.[...]Ya se ve que estas coordinaciones son de muy distinta especie que las primeras. Ya no se basan en la extensión; su sede está en el cerebro, y forman parte de ese tesoro interior que constituye la lengua de cada individuo» (Saussure, 1983:197-198).

y que no figuran aisladamente sino en un conjunto organizado, en el que adquieren su valor por asociación, por semejanza u oposición con los otros elementos que conforman el sistema.

En el caso de la intertextualidad en su versión más restringida, la que es explícita en el texto, cabe afirmar que introducir una referencia o una alusión, un intertexto, e incluso transformar todo un texto anterior (relación hipertextual según la terminología de Genette) supone traer al eje sintagmático lo que de otro modo solo aparecería en el eje paradigmático, sin olvidar que, para que tenga valor como unidad de combinación y para que la combinación aporte un sentido adicional, debe conocerse el eje paradigmático del que forma parte.

Cuando Cervantes decide introducir en su *Quijote* el episodio del escrutinio de la biblioteca del hidalgo, lo que hace es traer al eje sintagmático, el de la combinación, unos elementos, las novelas de caballerías tan populares en su tiempo, que de otro modo solo existirían en el eje paradigmático, en la mente del avezado lector de novelas caballerías de la época al que seguramente Cervantes se estaba dirigiendo en clave irónica. En este sentido hace explícita una intertextualidad que existe, aunque en principio solo virtualmente, gracias al hipotexto que se inserta en el texto principal. Es tarea del lector, de su intertexto, el captarla o no.

Del mismo modo, se puede aducir un ejemplo concreto de referencia mitológica, como es *La Tejedora de sueños* de Antonio Buero Vallejo (texto que formará parte de la presente investigación.), una reescritura dramática de *La Odisea* en la que Penélope ya no espera a Ulises y está enamorada de uno de sus pretendientes. Cuando el autor pone en boca de Ulises el enunciado «Mi hijo no será otro Orestes», es evidente que la significación de este nombre propio, que dota de un sentido crucial a la frase más allá del literal, no se encuentra en el texto en cuestión, en las relaciones sintagmáticas, sino que debe rastrearse en la estructura del sistema mítico en el que Orestes ocupa un lugar determinado, el de verdugo de su madre adúltera y asesina de su padre, al que Ulises le está oponiendo ahora la figura de su Telémaco. De nuevo se observa una relación paradigmática que se inserta en las relaciones sintagmáticas, pero que exige como condición de realización de significado el conocimiento del paradigma previo al que alude.

2.2.2. Sobre el sistema de la mitología y las conexiones intertextuales

De este modo, estas relaciones que son aplicables, a grandes rasgos, al conjunto de la literatura, entendida como el conjunto de obras (motivos, temas, personajes, géneros, etc.) que una comunidad o un individuo consideran literarios, se realiza, de manera concreta, intensiva e incluso consciente en el sistema literario de la mitología clásica. Se puede afirmar, en este caso, que la intertextualidad y la organización en estructura se manifiestan de manera contundente en ella.

Resulta interesante comprobar cómo en la sintética entrada que Greimas dedica a la intertextualidad en su *Diccionario de términos literarios*, y a pesar de las cautelas que propone ante la excesiva labilidad del término, no se olvida de reconocerle a Lévi-Strauss la demostración de que el mito era un objeto intertextual (Greimas, 1982: 227). Trasladando los postulados estructuralistas al estudio antropológico, Lévi-Strauss defendió la organización en estructura de la mitología y aplicó para su estudio principios en la línea de los inaugurados por Ferdinand de Saussure. Esto fue posible porque entendió que el mito era indisociable del lenguaje y que era susceptible de ser descubierto, descrito y ordenado siguiendo los mismos parámetros que habían guiado el análisis estructural lingüístico. Como señala Lévi-Strauss, «el mito integra la lengua; por el habla se le conoce; pertenece al discurso» (1987: 231).

Según uno de los principales axiomas del estructuralismo, todo elemento del sistema no posee un valor intrínseco y referencial, sino que este es relacional, ya que lo adquiere precisamente por el lugar que ocupa en el conjunto del sistema; por este motivo los elementos del mito también se organizan y obtienen su valor de estas causas. Y aunque el mito participe del lenguaje no se reduce a este: Lévi-Strauss no niega la singularidad del pensamiento mítico como sistema simbólico que, paradójicamente, «está en el lenguaje y al mismo tiempo más allá del lenguaje» (Lévi-Strauss, 1987: 232). La particularidad del sistema mítico en particular, al igual que del de la literatura en general, es que en él se superponen dos sistemas (con sus correspondientes interferencias): el sistema de la lengua y el sistema literario.

Además del antropólogo Lévi-Strauss, otros expertos en el ámbito de la mitología ya han ponderado su organización en red, en estructura. Mircea Eliade (1962), por ejemplo, destacó que los mitos griegos no se presentan como narraciones aisladas, sino que mantienen conexiones, relaciones de causa-efecto que los llevan a configurar todo un sistema, un entramado mitológico, en el que cada elemento o personaje se explica por otro, que a su vez dispone de su propio texto de referencia. Asimismo, García Gual señala precisamente esta organización intertextual de la mitología griega:

Es importante que esos mitos que forman parte de una mitología, que forman el acervo cultural, la herencia de un pueblo, tengan una mutua interconexión. En los mitos salen los mismos personajes. Cuando los griegos cuentan un mito nunca presentan a los mitos, porque esos personajes son conocidos, están en la mitología. Cuando sale el dios Hermes todos saben ya quién es y qué puede hacer. Esta definición de mitología como red de relatos sirve también para distinguir los mitos de los cuentos, en el sentido de cuentos fantásticos (como cuentos populares). (García Gual, 2008: 3)

De la misma manera, Díez del Corral privilegiaba la mitología clásica como una mitología con un entramado especialmente organizado:

La mitología clásica ha presentado ante los ojos del hombre occidental una articulación a la vez unitaria y múltiple [...]. Pocas mitologías muestran mayor riqueza de narraciones, eventos, dioses, demonios, héroes, etc., pero no nos encontramos frente a

un cuadro caótico, como ocurre en el caso de la mitología india; la griega fue ordenándose al mismo tiempo que se enriquecía sin cesar y ciertas figuras actuaron de centro de condensación, reduciendo a modalidades adjetivas, a episodios biográficos, a advocaciones, las que primitivamente eran intuiciones míticas independientes, hasta llegar al cuadro ordenado del panteón de Homero y Hesíodo. (Díez del Corral, 1957: 72-80)

Por otra parte, el mismo autor subraya que «el mito helénico plantea muy escasas exigencias de ortodoxia y es capaz de evadirse de las formas consagradas para dar lugar a múltiples interpretaciones y readaptaciones, permaneciendo, no obstante, en un último reducto, el mismo, y capaz por lo tanto de aplicarse como medida a las distintas épocas que lo han tratado» (Díez del Corral, 1957: 86). Esto es, el mito griego, por una serie de características que lo hacen maleable y permeable a los cambios culturales, no murió con la Grecia Antigua: invita a renovadas y múltiples interpretaciones, y se enriquece con ellas (García Gual, 2009). Así, la mayoría de los mitos clásicos han experimentado recreaciones y reelaboraciones a lo largo de la historia, de manera que cada mito se relaciona, por semejanza u oposición, con el resto de sus versiones. Se trata, por tanto, y recuperando de nuevo la terminología estructuralista, de una intertextualidad doble: sincrónica, en tanto cada elemento se relaciona con los otros elementos del entramado mitológico; y diacrónica, en la medida en que un elemento se asocia con las elaboraciones, tanto conservadoras como subversivas, que ha experimentado en el tiempo.

Podría decirse, retomando el discurso de Bakhtin, que el mito es esencialmente dialógico, convive y se nutre de las múltiples variantes que experimenta a lo largo de su periplo por la historia de la literatura. Es por ello, por su carácter esencialmente polifónico, pues acoge y se alimenta de sus distintas versiones que «no existe versión verdadera de la cual las otras serían solamente copias o ecos deformados. Todas las versiones pertenecen al mito» (Lévi-Strauss, 1987: 241), lo que lo convierte, sin duda, en un sistema intertextual de primer orden.

La ponderación de la diacronía en el estudio del mito es importante en la medida en que permite soslayar una de las flaquezas que el postestructuralismo ya advirtió en el análisis estructuralista: su excesivo apego a la sincronía. Todo sistema de signos, aunque susceptible de ser descrito en un momento determinado, no es ajeno al cambio histórico, al igual que tampoco es un objeto impermeable al uso que de él hacen los sujetos que lo utilizan. El sistema se mueve, en él se producen desplazamientos, inversiones, etc. que son operados por los participantes de ese juego semiótico, como agentes productores y modificadores de sentido. Tal como señala Culler:

Pero, aunque el estructuralismo puede buscar siempre el sistema que hay tras el fenómeno, las convenciones constitutivas que hay tras cada acto individual, no puede prescindir del sujeto individual. Puede que no sea el origen del significado, pero el significado ha de pasar a través de él. Las estructuras y las relaciones no son propiedades objetivas de los objetos externos; surgen solo en un proceso estructurante.

Y, aunque puede que el individuo no origine ni cree siquiera ese proceso -asimila sus reglas como parte de su cultura-, este se produce a través de él, y solo podemos obtener testimonios de él considerando sus juicios e intenciones. (Culler, 1978: 53)

La mitología, como estructura de sistema, se mueve y está sujeta al cambio histórico, a los desplazamientos, inversiones, omisiones, etc. que en él operan los sujetos y las sociedades. Se puede pensar que la proliferación de obras que recrean personajes míticos femeninos que se rebelan contra el papel que se les ha asignado tradicionalmente es un síntoma de la nueva sensibilidad de la época, de la importancia del cambio de rol social que está experimentando la mujer. Por otro lado, la reelaboración posmodernista, irónica y subversiva de otras historias como la de Teseo y Ariadna, Pigmalión, Orfeo y Eurídice, las Sirenas, Ulises, Prometeo... trasluce también una incredulidad, una dilución de los valores, una caída de los héroes y de los ideales (aunque también, por oposición, de un reclamo de estos) muy en consonancia con el sentir del momento.

En esta investigación, como ya se ha apuntado, se pretenden traslucir y señalar estos cambios, trabajando a partir de ellos. Por ejemplo, uno de los motivos que más se repiten en los textos empleados, influenciados por la estética contemporánea, es el cambio en la posición de Penélope como esposa y como mujer: si antes esta se oponía a la bella Helena, en tanto que compañera fiel, discreta y comedida, en buena parte de las producciones contemporáneas se observa una dilución de esta oposición dándose, por lo tanto, un cambio en la distribución del paradigma. En este sentido, Díez del Corral ha señalado cómo las versiones más transgresoras de los mitos han permitido revitalizar la temática mítica para los lectores contemporáneos:

Lo curioso es que para el lector, el oyente o el contemplador –incluso si tiene una admiración respetuosa por el mundo antiguo–, resultan más interesantes las reinterpretaciones del mito clásico hechas con sentido avanzado que las que siguen más de cerca la pauta tradicional. De una manera sorprendente y paradójica, el empleo atrevidísimo de los mitos clásicos por parte de los literatos y artistas contemporáneos les ha dado una dignidad, ha redescubierto en ellos un interés actualizable insospechado. (Díez del Corral, 1957: 26-27)

Por su plasticidad y por su acomodamiento a cambios e inversiones como estos, el mito clásico es uno de los intertextos que más han sobrevivido a lo largo de la historia de la literatura. Quizás fueron los griegos los primeros en entender que la literatura no podía ser sino intertextual; antes de que Bakhtin hablara de dialogismo, de polifonía, y de que el término intertextualidad se pusiera de moda entre la crítica literaria, ellos ya incorporaban en sus textos la multiplicidad de versiones y de voces, las reescrituras y el diálogo entre elementos del sistema literario.

2.2.3. Mitología clásica, intertextualidad y literatura comparada

El interés didáctico del enfoque de la literatura comparada radica en que se trata de una opción de refuerzo formativo fundamentada en las conexiones que puedan establecer los estudiantes entre sus referencias de lecturas personales y las nuevas y diversas lecturas que les proporciona el canon curricular. Como Mendoza ha indicado al respecto:

El enfoque comparatista requiere la presencia de varios *textos*, de varias producciones concretas sometidas a la observación directa del alumnado. En cada propuesta se *lee* un breve corpus de obras, cuyos paradigmas discursivos aportan datos comparables, de modo que permiten identificar y reconocer pertinentemente las relaciones entre aspectos temáticos, estructurales, formales, estilísticos. (Mendoza, 2008b: 31)

La comparación invita a los lectores a detectar y a valorar las relaciones intertextuales, ampliando además el espacio de la interdisciplinariedad, al integrar a través de la comparación a otros ámbitos culturales e interdisciplinarios, para lo que hoy en día es posible contar con la multimodalidad que posibilitan el hipertexto electrónico y la web 2.0.

Esto ofrece unas inmensas posibilidades en el ámbito de la mitología clásica, pues se trata de una temática que ha traspasado todas las artes y todas las disciplinas del pensamiento y la cultura a lo largo de la historia. Su importancia para la civilización occidental ha sido ponderada por Highet de este modo:

[...] imaginemos que se destruyeran todos los libros, dramas y poemas que en todas las lenguas europeas se han escrito bajo la inspiración directa de los clásicos. No solo desaparecerían las obras más excelentes - la *Comedia* de Dante, las tragedias de Shakespeare, gran parte de la mejor poesía del siglo XIX-, sino que varias zonas íntegras de la literatura europea desaparecerían por completo de nuestra mirada, como ciudades tragadas en un terremoto, sin dejar tras de sí nada más que unas pocas florecillas creciendo en el borde de la grieta, aquí un relato de aventuras caballerescas y allá una cancioncilla de amor, aquí un libro de cartas y más allá una farsa. (Highet, 1954: 362)

Así, no es de extrañar que desde el ámbito de la teoría de la literatura y la literatura comparada numerosas voces reclamen la restitución del valor del conocimiento de la literatura clásica para la formación y la creación literarias.

Como es sabido, los nacionalismos que emergieron con el Romanticismo europeo dieron lugar a la atomización en distintas literaturas nacionales de lo que antes representaba un *continuum* literario que no atendía a criterios de fronteras y que se había mantenido como un sistema de constantes desde «las grandes cimas de las letras grecolatinas» (Villanueva, 1994: 100). Si este sistema de constantes hundía sus raíces en las grandes cimas de las letras grecolatinas, la pervivencia histórica del mito clásico puede postularse así como un denominador común que permite una natural reintegración de las distintas literaturas, una suerte de universal literario.

Desde el ámbito propio de la cultura clásica, Carlos García Gual (1999a y 1999b) defiende también el conocimiento de los mitos incluso más allá de los estudios filológicos grecolatinos, considerándolo necesario en el marco de la Teoría de la Literatura y la Literatura Comparada. Pues, como señala otro especialista en la materia, en definitiva «el conocimiento de la mitología de los antiguos se hace preciso para el entendimiento de nuestra propia literatura» (Cristóbal, 2000: 31).

Por su parte, Jordi Llovet, desde el terreno específico de la teoría literaria, dedica un apartado de su *Teoría de la literatura y literatura comparada* a destacar el valor del conocimiento de la literatura griega y latina, al que considera, junto con el conocimiento de la tradición bíblica, la base de una buena formación en literatura universal. Así, entiende que

su estudio se convierte, en el peor de los casos, en un compendio de historia y teoría literarias que bastaría para que alguien que hubiese realizado tal estudio pudiese ser considerado un excelente conocedor de la materia “literatura universal”. En otras palabras: el estudio de la tradición clásica y de su influencia en una cantidad ingente de textos medievales, modernos y contemporáneos, es una de las escasas garantías para conseguir que la categoría de lo histórico sea reabsorbida por cualquier texto literario de nuestro momento histórico. (Llovet, 2005: 92)

Ahora bien, esta conciencia de la necesidad del mito para la formación literaria que se trasluce desde los ámbitos universitario y académico parece no haber calado en el discurso educativo y social, de manera que el trabajo de estos contenidos es soslayado a menudo y, en el mejor de los casos, relegado a asignaturas optativas, en las que a veces también se encuentra arrinconado por mor de otros aspectos como la gramática o la sintaxis de las lenguas clásicas. No es de extrañar la inquietud que expresa Eduardo Tejero cuando afirma que

Hay en las literaturas hispánicas y europeas tal repetición diseminada de mitología clásica que sorprende que se haya marginado el estudio de esta en los primeros tramos educativos, quizás por un pudor extremado, y la tibia atención en estudios universitarios. Así se explican los inevitables tropezones ante cualquier alusión a dioses y a héroes de la antigüedad en las obras maestras. (Tejero, 1997: 282)

En este trabajo se pretende atender no solo a las relaciones entre obras literarias a partir de este sustrato común de la mitología clásica, sino que, secundariamente, el interés se reparte también en ponderar su valor para la interpretación de otros sistemas semióticos, en especial los artísticos, en los que el tema mitológico clásico ha ido dejando un rastro indeleble pues, como advierte Umberto Eco, «la competencia intertextual abarca todos los sistemas semióticos con que el lector está familiarizado» (Eco, 1993: 116). En este sentido, Darío Villanueva (1994: 106-107) repasa la historia de la conciencia de la necesidad de «iluminación recíproca de las artes» en el ámbito de la literatura comparada, y alude a un vanguardista texto de Lessing, *Laocoonte, o sobre los límites entre la pintura y la literatura*, en el que su autor subrayaba ya la coincidencia de

tradición temática entre pintura y literatura, aunque desde la especificidad del sistema semiótico que ambas artes utilizan.

Las múltiples posibilidades de la literatura comparada y de la intertextualidad entre distintos códigos semióticos han sido explotadas ya desde la didáctica de la literatura. Mendoza, por ejemplo, en *Literatura comparada e intertextualidad* (1994) y en *Lecturas de Museo* (2000b) expuso un planteamiento de la educación literaria a través de propuestas didácticas cuyos objetivos y metodologías se debían centrar en esa lectura integrada de textos literarios y obras pictóricas relacionados a partir de criterios como la temática, el estilo, el movimiento literario, etc.:

El estudio de las relaciones entre las diversas artes es fundamental para el conocimiento de nuestra tradición cultural. La aproximación intertextual a la literatura y a las artes necesita actividades de observación y de análisis para establecer comparaciones valorativas. Esto supone la lectura de los textos desde una perspectiva integradora de semejanzas y diferencias, así como la ejercitación en una observación de contrastes. Y, sobre todo, que alumnos y profesores participen en la integración de conocimientos, saberes, experiencias lectoras y valoraciones culturales. (Mendoza, 2000b: 12)

Se trata, en este caso, de romper la tradicional disyunción entre palabra e imagen e incluso entre palabra y otros sistemas de representación (el cine o la música por ejemplo) que utilizan códigos o símbolos diferentes, pero que a menudo beben de las mismas fuentes y comunican cuestiones muy próximas de otra manera:

[...] la palabra –oral y escrita- y la imagen deben dejar de verse como entidades dicotómicas, para establecerse como realidades sobre las que es posible generar ámbitos de complementariedad, de interacción. (Durañona, 2006:14)

A pesar de esta complementariedad entre los distintos códigos artísticos, se puede afirmar que existe una «prioridad de la literatura» (Mendoza, 2000b:11), pues es la primera disciplina que influye en las otras, las cuales se nutren en su temática de la ficción procedente de la tradición poética.

Siguiendo estos principios, las propuestas didácticas que conectan el trabajo de la intertextualidad con la literatura comparada a través de los diversos códigos artísticos gozan actualmente de un amplio desarrollo, más aún si se tiene en cuenta el soporte particular de la web 2.0, que multiplica exponencialmente las posibilidades de comparación interdisciplinar. Buena muestra de ello la constituye la intensa actividad investigadora e innovadora del grupo de investigación *FRAC* (Formación Receptora y Análisis de Competencias) de la Universitat de Barcelona en el marco de cuyos intereses y estudios se inscribe el presente trabajo. Pues desde este enfoque, la mitología clásica, como un magma que atraviesa y relaciona todas las artes, se prefigura como uno de los temas más prolíficos dentro del universo cultural.

Así, no es casual que la tesis de la obra de Lessing ya mencionada preconizara la complementariedad entre los distintos códigos artísticos a partir, precisamente, de un tema mítico, la historia de Laocoonte. Pues aunque el influjo clásico alcanzara su cenit en algunos periodos concretos como el Renacimiento o el Neoclasicismo, las artes plásticas se han nutrido, incluso ya antes del siglo XV, de las historias míticas recogidas en la literatura. La *Oxford guide to classical mythology in the arts : 1300-1990s* (Reid & Rohmann, 1993), presenta una vasta cronología de las más de 30.000 producciones de diversas artes, desde la pintura hasta la ópera o el cine, que han recreado a personajes y episodios míticos grecolatinos, lo que da buena cuenta de la prolijidad del tema en este sentido². Asimismo, en nuestro país, González de Zárate ha puesto también en relación mitología e historia del arte, atribuyendo la amplia diseminación del mito clásico a la asimilación de los dioses grecolatinos a la naturaleza imperfecta del ser humano, a diferencia de lo acontecido en el marco de otras religiones, en las que la representación visual de sus divinidades estaba vedada y en las que estas además representaban un absoluto carente de imperfecciones.

Los dioses helenos tuvieron una configuración visual, física, que a diferencia de otras culturas, se nos presenta próxima, humanizada. De igual manera, en su concepción espiritual, estos dioses se comportan en base a parámetros humanos, sus actos oscilan entre la virtud y la pasión, de ahí que su Teología responda a una medida plenamente en conjunción con el hombre. Su disposición visual, el antropomorfismo de sus dioses, será uno de los trazos más singulares de esta Mitología. (González de Zárate, 1997: 14)

Al inicio de la realización de esta tesis doctoral, nos interesábamos por comprobar la consideración de estos planteamientos en los planes de estudio de la Educación Secundaria, y concretamente, en observar y valorar la presencia del mito clásico en los manuales de Lengua y Literatura Castellana, no solo a través de los textos literarios sino también de otros materiales pertenecientes a la pintura, la escultura o la arquitectura, pues eran las únicas artes susceptibles de plasmación en soporte tradicional de papel. Se realizó así un modesto estudio -que requeriría ser ampliado para obtener afirmaciones concluyentes- de una muestra de varios manuales de distintas editoriales, a través del cual se pudo comprobar que la presencia de la mitología clásica en estos era anecdótica, y que cuando aparecían obras de arte basadas en un tema mítico estas suponían un mero ornato: no había ni lectura ni mirada intertextual, así como tampoco análisis de las obras plásticas ni contraste o interrelación con las literarias (Muñoz, 2009).

Señalar esta carencia es importante por las consecuencias que puede tener para la formación receptora de los estudiantes: si un alumno ante una pintura como *Saturno*

² Y aún más si se considera que la recopilación finaliza en 1990 y que la producción a partir de esa fecha es también notable.

devorando a su hijo es capaz de relacionar la escena representada con una narración concreta, con su mito en la versión de Hesíodo, por ejemplo, podrá atribuir un significado a la obra en cuestión, lo que redundará en un mayor conocimiento e interés por ella, además de llegar, en su caso, a una interpretación más adecuada de la misma; si, por el contrario, como sucedía en uno de estos manuales, la brutal imagen del cuadro de Goya aparece como un simple adorno en la página, desligada de la narración que la inspira, el receptor contará con menos elementos para leerla y se perderán muchos matices de sentido así como la posibilidad de interpretarla comparativa y asociativamente.

2.2.4. La intertextualidad y sus relaciones con el lector

Desde el estructuralismo, el crítico M. Riffaterre se muestra muy atento a la recepción de la intertextualidad por parte del lector. Así, el autor resuelve la polémica en torno a la nomenclatura del término con una sintética definición en la que por fin aparece el lector:

An intertext is one or more texts which the reader must know in order to understand a work of literature in terms of its overall significance (as opposed to the discrete meanings of its successive words, phrases, and sentences). (Riffaterre, 1990:56)

Esta definición, en tanto más enraizada en la práctica de la lectura, y en tanto se relaciona directamente con la interpretación, es la que se tomará en este trabajo como referente principal, teniendo en cuenta además que

El hecho intertextual se vincula con los estudios de la recepción; cada hecho intertextual concreto se manifiesta primero en el texto —o sea en la obra de creación, según la intencionalidad del autor— y se aprecia, especialmente, en la recepción y en el efecto estético y/o cognitivo que produce en el lector que identifica las relaciones intertextuales, es decir que reconoce las conexiones entre distintas obras o que asocia referencias, indicios o peculiaridades que aparecen en distintas obras de las que el lector tiene conocimiento y experiencia. (Mendoza, 2008a)

De este modo, centrada en su relación con el lector, la intertextualidad es un fenómeno que requiere de ciertas condiciones para su realización. Como sostiene Riffaterre, cuando nos referimos a un intertexto en su relación con el receptor debemos partir de la premisa de que ese intertexto no se realiza hasta que el lector lo identifica y lo incorpora para una interpretación: «There cannot be an intertext without our awareness of it» (Riffaterre, 1990: 75). Siguiendo esta línea es posible sostener que «sin los pertinentes reconocimientos por parte del lector-receptor, el fenómeno intertextual carece de funcionalidad» (Mendoza, 2008a).

En este punto, no obstante, debe distinguirse el efectivo conocimiento por parte del lector de una forma y de un contenido intertextual y su consiguiente actualización para la interpretación de la lectura, de la simple consciencia de que hay un intertexto en el texto y de que este puede ser recuperado eventualmente en algún lugar, para llenar los

vacíos que su desconocimiento provoca (Riffaterre, 1990: 56-57). Esta conciencia, según Riffaterre, es suficiente para que el lector pueda experimentar la literariedad de la obra, pues esta es sostenida en buena medida por el intertexto. Hay que destacar, pues, la idea que Riffaterre señala al respecto: «literature is indeed made of texts. Literariness, therefore, must be sought at the level where texts combine, or signify by referring to other texts rather than to lesser signs systems» (Riffaterre, 1990: 56).

Esta distinción resulta útil para la presente investigación en la medida en que se espera que algunos informantes reconozcan los intertextos presentes en las obras y que, al conocerlos, sepan aplicar este conocimiento para su interpretación; del mismo modo, es probable que otros participantes desconozcan los referentes implicados en la alusión, aunque la referencia no pase desapercibida como portadora de una significación más allá del texto que puede ser hallada eventualmente. En concreto, resulta de interés la comprobación de hasta qué punto el lector convive con esta falta de conocimiento en su lectura, con esos *text's gaps* en palabras de Riffaterre, o decide resolverla, llenar esos vacíos, utilizando las vías que tenga a su alcance (textos clásicos originales, manuales o diccionarios de mitología, internet, arquitectura, etc.).

Una tercera posibilidad, quizás la más negativa para la interpretación, es que los lectores no solo no reconozcan el intertexto sino que tampoco perciban su presencia, por lo que tanto la significación como el efecto de literariedad que este sostiene se perderían por completo, quedando la lectura en la más pura literalidad de sentido. Pues si, como sostiene Frow, la identificación de un intertexto es un acto de interpretación (1990: 46), el no reconocimiento de este intertexto merma la significación para el lector.

2.2.5. Intertextualidad e intertexto lector

En la convergencia entre intertextualidad y teoría de la recepción, desde el ámbito de la didáctica de la literatura Mendoza (1996, 2001, 2008, 2012) ha postulado la existencia de la función del intertexto lector que, dentro de la competencia literaria, es la que pone en relación y gestiona los saberes intertextuales que un lector va acumulando a lo largo de sus experiencias de lectura. Se trata este de un concepto con un enorme rédito didáctico que ha permitido una vasta aplicación de las teorías intertextuales en este campo.

Según Mendoza (2001), el intertexto lector se define como un componente básico de la competencia literaria, encargado de integrar, seleccionar y activar el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios, cuya actualización se produce en el proceso de recepción lectora. El intertexto lector se encarga, así, de articular y dar consistencia a las distintas experiencias literarias, desde las más tempranas hasta las más recientes, integrándolas en un sistema de saberes, referencias y habilidades de lectura que se actualiza en cada nueva lectura. Así, este bagaje lector no presenta las distintas experiencias de lectura de manera

aislada, sino que las sitúa dentro de una estructura literaria, en una relación intertextual, que es singular de cada lector y que constituye su intertexto (Mendoza, 2001 y 2008).

Idealmente, cuando el intertexto del texto literario coincide o se aproxima al intertexto del lector, la actividad de recepción alcanza su meta (Mendoza, 2001 y 2008). Trasladando esta idea a la presente investigación se puede prever que cuando los referentes aportados por los textos empleados coincidan con los referentes que los lectores sean capaces de identificar y relacionar -porque estos formen parte de su intertexto lector- la experiencia de lectura tendrá más posibilidades de desembocar en una adecuada comprensión, interpretación y valoración de las obras en cuestión.

Se asume, así, que el intertexto lector condiciona y guía el proceso de recepción, cumpliendo múltiples funciones (Mendoza, 2001):

- Orientación y regulación de la actividad de asociación que genera el lector.
- Favorecimiento de la recepción y del desarrollo de la competencia literaria.
- Potenciación de la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones literarias y de signo cultural.

De esta manera, se considera que si el lector activa de manera correcta su intertexto lector durante la lectura de obras de marcado carácter intertextual como las del presente estudio, y si este intertexto coincide o se aproxima al intertexto postulado por el texto, se podrá ver cómo el lector

- Establece asociaciones de diversos tipos, fundamentalmente de carácter metaliterario e intertextual.
- Identifica las referencias compartidas entre autor, texto y lector.
- Observa, constata e identifica la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. entre el texto que está leyendo y otros que ya ha leído.
- Aprecia aspectos o matices expresivos y estéticos que le ayudan a captar la intención estética que resulta del empleo de recursos interdiscursivos e intertextuales.
- Valora lo innovador de la obra que rompe o altera las pautas y convenciones más o menos canónicas.

2.3. LA POSMODERNIDAD

2.3.1. Caracterización de la posmodernidad

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* ofrece una sintética definición de Posmodernidad que poco deja entrever las enormes controversias que este movimiento ha generado en el pensamiento y la cultura de las últimas décadas.

Posmodernidad: 1. f. Movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social.

Ciertamente, el término posmodernidad ha resultado ser uno de los de más difícil aprehensión por parte de la crítica, pues ha generado grandes debates incluso para sentar las bases de su definición. Como señala la crítica canadiense especialista en narrativa posmoderna Linda Hutcheon, tanto los detractores como los partidarios del posmodernismo han rechazado delimitar los contornos precisos del vocablo, bien porque asumen una explicación tácita de este, o bien porque encuentran en el sí de esta corriente demasiadas contradicciones que impiden encerrarla en el marco de una definición estable (Hutcheon, 1988a: 37). La propia Hutcheon señala este carácter paradójico y escurridizo de la posmodernidad al afirmar que una de las señas de identidad del movimiento es que se dedica a instalar valores y conceptos para después subvertirlos (Hutcheon, 1988a: 3).

Se tiende a situar la posmodernidad a partir de la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días (Zavala, 2007: 25), identificándola en ocasiones con la contemporaneidad, lo que en opinión de Hutcheon resulta además de insuficiente para una definición -pues no toda la producción contemporánea bebe del paradigma posmoderno-, también controvertido, ya que, como advierte Umberto Eco, la aplicación del término cada vez se va deslizando hacia épocas más pretéritas (Eco, 1988: 658).

En cuanto a la delimitación espacial del concepto, parece haber cierto consenso en que no se trata de un fenómeno internacional, asimilable a la globalización, sino que tiene su mayor zona de influencia en Europa y América (Hutcheon, 1988a; Zavala, 2007a), aunque no en todos los continentes y regiones haya calado simultáneamente y con la misma profundidad.

En el ámbito de la estética y la literatura, la crítica también declara la dificultad o incluso la imposibilidad de una delimitación clara: «El problema central en todo estudio sobre la ficción posmoderna consiste en la definición de una estética posmoderna» advierte Lauro Zavala (Zavala, 2007a:11).

2.3.1.1. La posmodernidad desde la modernidad

La misma composición del término, compuesto de la palabra “modernidad” y del prefijo “post”, ha engendrado multitud de debates: ¿Cómo debe entenderse el concepto a partir de esta articulación? ¿Como una continuación de la modernidad, como una superación de esta o como una ruptura con ella?... En este sentido, Mc Hale reflexiona sobre la ambigua, paradójica y casi imposible composición del término y se interroga:

“Postmodernist”? The term does not even make sense. For if “modern” means “pertaining to the present”, then “post-modern” can only mean “pertaining to the future”, and in that case what could postmodernist fiction be except fiction that has not yet been written? Either the term is a solecism, or then “post” does not mean what the dictionary tells us it ought to mean, but only functions as a kind of intensifier. (McHale, 1987: 4)

Más allá de esta contradicción lingüística a la que llega McHale, hay que tener presente que algunos autores se inclinan por presentar y definir la posmodernidad como una crítica de la modernidad: Picó, por ejemplo, habla de la condición posmoderna como «la crítica de la modernidad» (Picó, 1988: 13); Wellmer, en la misma línea se refiere a la posmodernidad como «una especie de explosión de la episteme moderna» (Wellmer, 1988:103); Jameson postula distintas clases de posmodernismos como reacciones específicas a los diferentes modernismos superiores (Jameson, 1998: 166). En cambio, otros autores establecen una continuidad paradójica entre ambos paradigmas: Jean François Lyotard, por ejemplo, sostiene que el posmodernismo «no es el fin del modernismo, sino su estado naciente» (Lyotard, 1987b: 23). Linda Hutcheon, por su parte, opta por una opción integradora (Hutcheon, 1988a y 1988b) – y curiosamente también posmoderna, como ella misma advierte- y declara que especialmente en el ámbito de la literatura, no queda tan claro que el prefijo “post” signifique “después” y “contra” la modernidad, ya que aspectos como la autoconciencia y la parodia posmoderna se pueden ver como intensificaciones de las prácticas ya llevadas a cabo por el movimiento anterior (Hutcheon, 1988b:10). Calinescu considera que el postmodernismo, así como el modernismo, el *kitsch*, la vanguardia y la decadencia, son cinco caras distintas de un mismo fenómeno, la modernidad. Concretamente, respecto al posmodernismo sostiene que la posmodernidad

es una cara de la modernidad. Revela algunas sorprendentes semejanzas con el modernismo (cuyo nombre continúa llevando dentro del suyo propio), especialmente en su oposición al principio de autoridad, oposición que ahora se extiende tanto a la razón utópica como a la sinrazón utópica que algunos modernistas adoraron. El refinado eclecticismo del posmodernismo, su cuestionamiento de la unidad, y su valoración de la parte contra el todo en este fin de siglo puede recordarle a uno la "euforia decadente" de 1880. Pero el código popular que visiblemente utiliza puede hacer también que el posmodernismo se parezca mucho al Kitsch o al camp, con los que sus adversarios lo identifican deliberadamente. Y, finalmente, el postmodernismo puede según la ocasión, parecer un hermano gemelo de la vanguardia, especialmente en sus versiones no minimalistas. (Calinescu, 2003: 301)

Otro signo muy evidente de la conexión entre ambas tendencias en el ámbito estético es que los catálogos de características de la posmodernidad elaborados por la crítica suelen organizarse en términos de oposición con las características de la poética moderna (McHale, 1987: 7). Inhab Hassan, por ejemplo, en su artículo seminal “POSTmodernISM” (1971), habiendo eludido una definición de ambos paradigmas, enumera una serie de constantes que se dan en la modernidad, y que luego serán continuadas y llevadas al límite por la posmodernidad. Estas son: urbanismo, tecnologismo, deshumanización, primitivismo, erotismo y experimentalismo. Aunque estas características se producen en ambos movimientos, estos a veces coincidirán, y a veces no, en la manera de abordarlas. En una obra posterior, postulará más de veinte variables en las que modernidad y posmodernidad divergirán en mayor o menor medida (Hassan, 1982).

Ahora bien, sea cual sea la naturaleza de esta relación con la etapa histórica precedente, la crítica parece coincidir en que la modernidad es un punto de anclaje de la posmodernidad: bien como rebelión hacia ella, bien como continuación o bien simplemente como reacción, cualquiera que sea el signo de esta. «The modern is ineluctably embedded in the postmodern», afirma categóricamente Linda Hutcheon (1988a: 38).

La modernidad había sido el paradigma dominante durante siglos y, como dijera Octavio Paz, se inició «cuando la conciencia de la oposición entre Dios y ser, razón y revelación, se mostró como realmente insoluble» (Paz, 1986: 48). Desde el ámbito de la filosofía, se suelen situar los antecedentes más remotos de esta toma de conciencia en Descartes, y comúnmente se identifica de manera preponderante con la época de la Ilustración. En el terreno de la creación literaria, la modernidad se impuso a través de la figura de Baudelaire, en quien buena parte de la crítica data la consolidación de esta era. Habermas, por ejemplo, situando el centro de la modernidad estética en la obra del escritor del “*spleen* de París”, postula que a partir de él la modernidad se desplegó en varios movimientos de vanguardia, para alcanzar su cénit en el Café Voltaire de los dadaístas y en el surrealismo (Habermas, 1998: 21). La posmodernidad, por tanto, reaccionaría a un paradigma inveterado, pero que ya comenzaba a presentar síntomas de debilidad y de inadecuación a la sociedad.

En este punto habrá que concluir que, más que aspirar a una definición monolítica del término posmodernidad, que como se ve, siempre resultará fallida, puede ser más asequible limitarse a elaborar una caracterización de este. En este sentido, la escritora canadiense Linda Hutcheon ofrece una sucinta lista de rasgos, que, en su opinión, suponen la esencia del movimiento: la autora se refiere a la posmodernidad como un paradigma fundamentalmente contradictorio, resueltamente histórico e inevitablemente político (Hutcheon, 1988a: 4).

Asimismo, resulta pertinente en esta caracterización de la posmodernidad el concepto de metarrelato acuñado por Jean-François Lyotard. El pensador, en su conocida obra *La condición posmoderna*, se refería al término posmodernidad como «el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX», situando «esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos.» (Lyotard, 1987a: 4). Más adelante, aclararía que se considera posmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos (Lyotard, 1987a: 4): había introducido así uno de los términos con mayor calado en la reflexión en torno a la posmodernidad. Pero, ¿a qué se refería Lyotard con metarrelatos y dónde se encuentra su origen? De nuevo en la modernidad.

Los “metarrelatos” a los que se refiere *La condición posmoderna* son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crístico del amor mártir. (Lyotard, 1987b: 29)

Se considerará aquí el concepto de metarrelato acuñado por Lyotard en la medida que establece una dicotomía entre los paradigmas de la modernidad y la posmodernidad que puede servir para alumbrar tanto los textos que se tratarán en la presente investigación como para entender e interpretar las posibles respuestas lectoras de los informantes. Esta dicotomía estaba basada en una serie de rupturas, de entre las que se pueden destacar las siguientes:

- ***Ruptura de la idea de progreso, futuro y felicidad***

La modernidad, y también su arte, suponía en palabras de Habermas una «promesa de felicidad» (Habermas, 1998: 89). Al parecer, fueron muchas las esperanzas que había puestas en ella como proceso histórico porque «se había presentado desde sus comienzos como el proceso emancipador de la sociedad, tanto desde la vertiente burguesa como desde su contraria, la crítica marxista » (Picó, 1988: 14). En efecto, el liberalismo burgués, al igual que el metarrelato marxista, también proclamó su propia narrativa: el progreso y la felicidad sociales vendrían de la mano del avance tecnológico, de la ciencia, del desarrollo y perfeccionamiento de los medios de producción... La posmodernidad se erigiría aquí como contrapoder a esta fuerza que también se había mostrado impotente en la consecución de esa promesa de progreso. «Is no longer big news that the master narratives of bourgeois liberalism are under attack», tal como sentencia Hutcheon (1988a: 6).

Pero además, Octavio Paz denunció esa falta de confianza en la historia como una marcha continua hacia la perfección, a la vez que alertaba del cambio radical que se había producido en los últimos años en este sentido: la fe en el progreso que debía de

acompañar al desarrollo de la tecnociencia y del liberalismo burgués se había transformado en miedo e incertidumbre ante los posibles desastres que podía desencadenar. Así, Paz sostenía que «lo que antes era una idea de marcha hacia el progreso, hacia el feliz control de la naturaleza por parte del hombre, hoy es visto por demógrafos, ecologistas, sociólogos, físicos, genetistas, etc. como una marcha hacia la perdición» (Paz, 1987: 212).

Esa confianza en el progreso, racionalidad y felicidad del futuro se vio truncada, y aquí quizás se puede detectar el cisma mayor en el sí de la modernidad, a raíz del holocausto de la Segunda Guerra Mundial. Decía Fokkema que los escritores e intelectuales de la modernidad fracasaron en el intento de prevenir la Segunda Guerra Mundial, a pesar de su compromiso y participación en actos y organizaciones en defensa de la cultura y en contra del fascismo, y que sabían que la modernidad no podría sobrevivir a un ambiente de guerra (Fokkema, 1984: 41). Del mismo modo, Lyotard situó en la Segunda Guerra Mundial y en la barbarie del exterminio judío un punto de inflexión y de comienzo de una nueva era³. Y se constata la herida que produjo Auschwitz en el pensamiento, la razón y la cultura que pretendían erigirse como principios teleológicos que conducirían a la felicidad en las pesimistas y polémicas palabras de Adorno: «luego de lo que pasó en el campo de Auschwitz es cosa bárbara escribir un poema» (Adorno, 1984:230).

- ***Caída de la idea de ruptura con el pasado***

La separación, la ruptura con el pasado, eran insignias del autor y creador moderno. Modernidad era sinónimo de cambio, de ruptura: «la modernidad se identificó con el cambio, identificó al cambio con la crítica y a los dos con el progreso» (Paz, 1987: 210-211). También para Adorno «la energía antitradicionalista [de la modernidad] se convierte en un torbellino devorador» (Adorno, 2004: 38). Un torbellino que se orienta directamente hacia el futuro, hacia terrenos inexplorados. Tal como señala Habermas:

La modernidad estética se caracteriza por actitudes que encuentran un rasgo común en una conciencia transformada del tiempo. Esta conciencia del tiempo se expresa en la metáfora de la vanguardia. La vanguardia se considera a sí misma como invadiendo un territorio desconocido, como exponiéndose a los peligros de encuentros repentinos y sorprendentes, como conquistando un futuro todavía no ocupado. (Habermas, 1988: 89)

³ «Mi argumento es que el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, “liquidado”. Hay muchos modos de destrucción y muchos nombres le sirven como símbolos de ello “Auschwitz” puede ser tomado como un nombre paradigmático para la “no realización” trágica de la modernidad». (Lyotard, 1987b: 30)

Para Octavio Paz, son precisamente «los desfallecimientos de la tradición de la ruptura» los que anticipan la crisis general de la modernidad (Paz, 1987: 211), produciendo en ella las grietas por las que se infiltraría la posmodernidad. Para esta la consigna ya no será romper con la tradición; al contrario, recuperará la tradición, aunque no en el sentido mítico e idealizado en que la habían reestablecido movimientos anteriores como el Renacimiento, según ha sintetizado Umberto Eco:

Pero llega el momento en que la vanguardia (lo moderno) no puede ir más allá, porque ya ha producido un metalenguaje que habla de sus imposibles textos (arte conceptual). La respuesta posmoderna a lo moderno consiste en reconocer que, puesto que el pasado no puede destruirse –su destrucción conduce al silencio-, lo que hay que hacer es volver a visitarlo; con ironía, sin ingenuidad. (Eco, 1988: 659)

Por su parte, Jameson valora de forma negativa estos desfallecimientos de la tradición de la ruptura, al considerarlos fruto de un agotamiento de la capacidad de invención artística y literaria. Para el pensador norteamericano, la posmodernidad asume que todos los mundos y estilos posibles o imaginables ya han sido inventados, que ya no se puede crear nada nuevo, y que, por tanto, necesita volver la vista atrás para continuar su producción y no caer en el silencio (Jameson, 1998). En la misma línea, Lozano apunta que la propia dinámica de experimentación y búsqueda de lo nuevo llevada a cabo por la modernidad y las vanguardias había dejado el arte exhausto, estéril, incapaz de continuar con la exigencia de lo nuevo, quedando reducido ya a mero simulacro (Lozano, 2007: 130).

- ***Ruptura de la idea de sentido, verdad y unidad***

El potencial de la ciencia y la razón habría de ser garante de la posibilidad de encontrar un sentido, una verdad, y de que estos fueran únicos, totales. Ya Freud con su teoría psicoanalítica había puesto en tela de juicio la unidad de la conciencia del ser humano, y había postulado la contradicción de las fuerzas mentales que compiten en la psique humana, rompiendo el tradicional esquema de la personalidad como una y verdadera instaurado desde el “*cogito ergo sum*” cartesiano; la posmodernidad supondrá una extensión de esta conciencia de multiplicidad y descentramiento extrapolada ya a todos los ámbitos del pensamiento y a la acción del individuo y la sociedad.

Con la posmodernidad, las ideas de unidad y verdad como principios teleológicos que darían sentido a la existencia quedan diluidas en un mar de multiplicidades. En este sentido, Fokkema contrasta el anhelo del artista modernista por proporcionar una visión única y auténtica del mundo en el que vive, con la renuncia que hace el creador posmoderno a ese intento de representación de la realidad, al entender que este vendría condicionado y contaminado por sus convicciones y sensibilidad como individuo (Fokkema, 1984: 40). Y ante la evidencia de esta multiplicidad de sentido y de verdad, cabe considerar, de nuevo parafraseando a Fokkema, que así como los textos de la modernidad aspiran a la selección de determinadas construcciones, la posmodernidad

prefiere la no selección, escapa de las jerarquías discriminatorias y renuncia a escoger entre verdad y ficción, entre pasado y presente, entre lo que puede considerarse relevante y lo que no (Fokkema, 1984:42). Pero esta indefinición sistemática no es vivida como traumática: si los modernistas aspiran a la construcción de un sistema de certezas cerrado, sin fisuras, eterno, para los posmodernistas la provisionalidad, la no fijación de las verdades suele ser liberadora y estimulante. La caída de la fe que tenían los modernistas en un sistema determinado, en el orden y la completud, ha dejado espacio para la contingencia, la multiplicidad, la fragmentación, la discontinuidad... (Hutcheon 1988b: 19).

Si Adorno creyó ver en Auschwitz el símbolo de la caída de la modernidad y el fin del sentido atribuido tradicionalmente a la escritura, los posmodernos se alejan de un posible nihilismo al privilegiar precisamente a las palabras, al lenguaje, a la escritura, como modo de expresión y de construcción de la realidad. Como sostiene Fokkema:

If the Postmodernist believes that the social context is predominantly made up of words and call for more words, there is an exception to his attitude of non-selection. The Postmodernist evidently prefers words over silence, logocentrism over Taoism. (Fokkema, 1984: 46)

2.3.2. La posmodernidad literaria

Este posicionamiento epistemológico y estético cristaliza de manera peculiar en la producción literaria. De las dificultades que de nuevo afronta la crítica de este ámbito en referencia a la posmodernidad dan buena cuenta los nombres y adjetivos con que se suele acompañar al término: Zavala, por ejemplo, habla de la ficción posmoderna como “género fronterizo” (2007a); Hutcheon se refiere a la “paradoja” posmoderna (1988a y 1988b); Fokkema alude frecuentemente a las “imposibilidades” de la posmodernidad (1984). Como se puede observar, frontera, paradoja e imposible remiten a los conceptos y posiciones que se acaban de abordar.

Si se quieren desentrañar los caminos que ha recorrido la posmodernidad literaria y determinar cuál es el leitmotiv que la ha guiado, hay que recurrir a las numerosas elaboraciones que los críticos han aportado a esta cuestión. Se podría comenzar, por ejemplo, retomando de nuevo la propuesta del pensador canadiense Lyotard, quien pone en relación modernidad y posmodernidad y sitúa la diferencia fundamental entre ambos en cómo afronta cada uno los límites de la representación inherentes a todo sistema de signos, apelando de nuevo a la frustración de la posibilidad de alcanzar una verdad, un sentido único, una personalidad vivida como completa, una representación omnipotente, etc. Para el pensador canadiense, si los modernos insistían en negar o en tapar esta imposibilidad, los posmodernos, en cambio, se empeñarán en evidenciarla.

He aquí, pues, el diferendo: la estética moderna es una estética de lo sublime, pero

nostálgica. Es una estética que permite que lo impresentable sea alegado tan solo como contenido ausente, pero la forma continúa ofreciendo al lector, al contemplador, merced a su consistencia reconocible, materia de consuelo y de placer. Lo posmoderno sería aquello que alega lo impresentable en lo moderno y en la presentación misma; aquello que se niega a la consolación de las formas bellas, al consenso de un gusto que permita experimentar en común la nostalgia de lo imposible; aquello que indaga por presentaciones nuevas, no para gozar de ellas sino para hacer sentir mejor que hay algo que es impresentable. (Lyotard, 1987b: 25)

Y, además, se habrían de tener en cuenta las investigaciones de McHale (1987), para quien la diferencia fundamental entre modernidad y posmodernidad estriba en el cambio de dominante que en el paradigma de la posmodernidad se ha operado. Si los textos de la modernidad pivotaban alrededor de la pregunta esencial de qué es la realidad, qué maneras de conocerla tiene el ser humano y hasta qué punto este desvelamiento de lo real es posible, para la posmodernidad la pregunta ya no se dirige tanto hacia lo real, hacia lo otro como una categoría estable y susceptible de ser atrapada, sino al lugar y al papel del sujeto, un sujeto dividido, en un mundo que se prefigura como inaprensible, múltiple y variable. Esto es, la naturaleza de la pregunta a la que quieren responder ha pasado de ser epistemológica a convertirse en ontológica.

Para concretar el perfil de posmodernidad literaria, además sería preciso tomar en consideración las reflexiones de Lauro Zavala. Lejos de los postulados semióticos y filosóficos que se acaban de repasar, el crítico mexicano ofrece una caracterización más formalista de la estética posmoderna, basada fundamentalmente en la confluencia de los paradigmas clásico y moderno; para Zavala,

los textos posmodernos contienen simultáneamente (o incluso alternadamente cuando tienen suficiente extensión, como en el caso de una novela o un largometraje de ficción) componentes de naturaleza moderna y de naturaleza premoderna o clásica. (Zavala, 2007a: 99)

Y es la capacidad de aunar ambas tendencias consideradas a priori como antagónicas donde reside el principal rasgo distintivo de la posmodernidad.

Del mismo modo, también podría interesar, como ya se ha visto anteriormente, el recorte que hace Linda Hutcheon en la posmodernidad literaria, realizado alrededor de la paradoja, el compromiso sociopolítico y la escritura historiográfica.

Sin embargo, como se va evidenciando, persiste la falta de consenso sobre la posmodernidad en el ámbito literario, y el hallazgo de ese leitmotiv que vertebra la literatura posmoderna puede considerarse una quimera. Es por ello que, de entre todas las posturas y descripciones que de la estética posmoderna se han revisado, se expondrán aquí las características de la posmodernidad literaria que resultan más útiles en el análisis de los materiales propuestos para la presente investigación.

2.3.2.1. Posmodernidad, intertextualidad, parodia y revisión de la historia

La intertextualidad es un fenómeno claramente posmoderno (Zavala, 2007a: 41). Aunque se trata de un recurso tan antiguo como la literatura, la posmodernidad siente una atracción especial por los palimpsestos y las potencialidades de sentido que estos abren, haciendo de ellos un elemento estructural. El autor posmoderno está convencido como ningún otro de que el contexto social se construye con palabras y de que cada nuevo texto está escrito sobre otro anterior (Fokkema, 1984: 46).

Sin embargo, es evidente que los hipotextos que subyacen en el espacio de esos palimpsestos no son recuperados por los autores de manera inocente. Se escribe sobre los textos del pasado pero no con la intención de revivirlos sin más, sino con una mirada crítica. En este sentido, es conocido el punto de inflexión que supuso para la toma de conciencia de una estética posmoderna la celebración de la Bienal de Venecia de 1980, en la que por primera vez se presentó la arquitectura posmodernista. Los arquitectos participantes habían escogido un título para su exposición que resultaba sintomático en este sentido: “La presencia del pasado”. Las fachadas posmodernas llamaron la atención porque incluían elementos del pasado, pero no como un mero artificio ornamental, tampoco como una evocación nostálgica de tiempos anteriores, sino como una crítica, como una revisión histórica de la relación del ser humano con el entorno de la construcción (Hutcheon, 1988a: 45)⁴.

Fuera ya del ámbito de la arquitectura, en el sistema de la literatura se observa que estas contraposiciones se conjugaron en términos de parodia y metaficción (Hutcheon, 1988a:45). Para, Hutcheon la parodia es la forma perfecta de la posmodernidad, puesto que paradójicamente incorpora y desafía aquello que está parodiando, revocando, a su vez, la autoridad de esa tradición y la aspiración a la originalidad del arte (Hutcheon, 1988b). Sin embargo, es importante señalar que con el empleo del término parodia, la autora no se refiere a la simple imitación ridiculizadora de los cánones de la tradición. Parodia se redefiniría más exactamente como la repetición, con distancia crítica, que permite una significación irónica de la diferencia ejercida desde la propia similitud. (Hutcheon, 1988a: 26). Por su parte, Umberto Eco coincide con esta valoración al

⁴ Como describe Matei Calinescu: «Fundamentalmente pluralista, el historicismo de la arquitectura posmoderna reinterpreta el pasado en una pluralidad de modos, yendo desde lo lúdico juguetero hasta lo irónicamente nostálgico, e incluyendo actitudes o humores tales como la irreverencia humorística, el homenaje indirecto, el recuerdo piadoso, la cita ingeniosa y el comentario paradójico» (Calinescu, 2003: 276).

incorporar la noción de ironía intertextual como técnica protagonista de la posmodernidad. Eco sostiene que, junto con la metanarratividad, el dialogismo y el *double coding*, la ironía intertextual constituye uno de los cuatro pilares en los que se asienta la ficción posmoderna (Eco, 2002: 223).

Fredric Jameson (1991 y 1998), desde su afán de denostación de la episteme posmoderna, sostiene que lo que el posmodernismo hace en su recuperación intertextual de la tradición ya no es parodia, sino mero pastiche, desprendido ya de tintes humorísticos y críticos. Para que se diera la parodia, según este autor, era necesario que existiera un referente, una norma respecto a la cual el objeto imitado se desviara, de manera que el efecto paródico radicara precisamente en subrayar esa desviación estilística determinada. Jameson postula que en una sociedad en la que la multiplicidad, la fragmentación y la individualización han avanzado desmesuradamente, el efecto de ridiculización que persigue la parodia ya no es posible, puesto que la norma ha quedado diluida.

El pastiche, como la parodia, es la imitación de un estilo peculiar o único, llevar una máscara estilística, hablar en un lenguaje muerto: pero es una práctica neutral de esa mímica, sin el motivo ulterior de la parodia, sin el impulso satírico, sin risa, sin ese sentimiento todavía latente de que existe algo normal en comparación con lo cual aquello que se imita es bastante cómico. El pastiche es parodia muerta, parodia que ha perdido su sentido del humor. (Jameson, 1998: 170)

Como se ha señalado más arriba, para Hutcheon la historia formaba parte de las preocupaciones de la posmodernidad, pues las contradicciones que la definen comienzan justamente con la tensión entre el arte del presente y el arte del pasado y entre la cultura actual y la historia (Hutcheon, 1988a: 39). De este modo, el intertexto que usa el creador posmoderno no proviene solo de la literatura: «the intertext of history and fiction take on parallel status in the parodic reworking of the textual past of both the “world” and literature» (Hutcheon, 1988a: 124). En un intento más de evidenciar la indisolubilidad entre arte y vida, la historia se convierte también en un texto privilegiado, aunque será tratada como un constructo más del pensamiento y la actividad humanas, no exento de la arbitrariedad atribuidas a otras esferas como el arte, la literatura, las ciencias, etc.: «La historia para los posmodernos es, en fin, una metanarración más» (Lozano, 2007: 162). Así, la literatura posmoderna pone en cuestión la noción de conocimiento histórico, no para renegar de él, sino para minar la antigua confianza plena que en él se depositaba como sistema de representación de la realidad (Hutcheon, 1988a: 46). En palabras de Lozano, «el posmodernismo implica una forma de pensar sobre la representación y la historia que niega la existencia de una verdad trascendente: no hay hechos, sino interpretaciones, textos» (Lozano, 2007: 140).

Por otra parte, la problematización de la noción de autoridad y de originalidad autoral que propone la literatura posmoderna (Zavala 2007a: 26) es otro factor que contribuye a

socavar la idea de historia y verdad, y que se relaciona directamente con la intertextualidad, según explica Lozano para el ámbito de la novela:

Dado que uno de los principios de la episteme posmoderna es el fin de la historia, entendida como el fin de los metarrelatos en el sentido de Lyotard, la novela historiográfica es metaficción desde el momento en que se pregunta por la esencia misma de la historia. [...] La consecuencia de esta decostrucción en narrativa será la aparición de historias apócrifas, secretas, de novelas que textualizan teorías de la conspiración, como *Fabulosas narraciones por historias*, o que proponen una interpretación nueva de los hechos, la historia oculta, la historia de aquello que pudo ser y no fue, o incluso la historia de aquello que fue pero que no conocemos, como *La parábola de Carmen la Reina*. El giro final, por supuesto, será el desvanecimiento de la historia como realidad, su asunción como ficción o metanarración. (Lozano, 2007: 160)

En la misma línea de decostrucción de la historia como tal y del borrado de fronteras entre historia y ficción y entre historia y literatura, resulta pertinente incluir aquí la *teoría de los mundos posibles*, pues desde ella, la literatura también es objeto de juego metaliterario y de decostrucción. Aunque la cuestión de los mundos posibles y la *transworld identity* requerirían un abordaje filosófico⁵, la aproximación que hace Umberto Eco desde la semiótica y la teoría literaria puede ser de utilidad:

Definamos como mundo posible un estado de cosas expresado por un conjunto de proposiciones en el que, para cada proposición, p o $\sim p$. Como tal, un mundo consiste en un conjunto de individuos dotados de propiedades. Como algunas de esas propiedades o predicados son acciones, un mundo posible también puede interpretarse como un desarrollo de acontecimientos. Como ese desarrollo de acontecimientos no es efectivo, sino precisamente posible, el mismo debe depender de las actitudes proposicionales de alguien que lo afirma, lo cree, lo sueña, lo desea, lo prevé, etc. [...]

Un mundo posible es una construcción cultural. Dicho de un modo muy intuitivamente realista, tanto el mundo de la fábula de Caperucita Roja como el mundo doxástico de la niña han sido "hechos" por Perrault. (Eco, 1993: 181-183)

Así, para el caso que nos ocupa en este estudio, el universo mítico alrededor de la temática de *La Odisea*, por ejemplo, constituye un mundo posible, en tanto construcción cultural. Y si todo mundo posible es una construcción cultural la llamada identidad a través de los mundos (*transworld identity*) se convierte, así, en la posibilidad de concebir o de creer en otros mundos desde el punto de vista del nuestro (Eco, 1993: 188).

⁵ Hintikka relaciona la cuestión de los mundos posibles con los problemas kantianos en relación con la posibilidad de llegar a la *Cosa en sí* (citado por Eco, 1993: 185)

Y esto es lo que hace precisamente la estética posmoderna, construir otros mundos de referencia posibles a partir y desde las construcciones culturales ya dadas. Como se verá en las muestras literarias de referencia de esta investigación, en un mundo posible, esto es, en una construcción cultural paralela y alternativa a la mítica historia de *La Odisea*, los protagonistas y propiedades de la narración se organizan de una forma completamente diferente e incluso contradictoria con la convencional, y sin embargo posible.

2.3.2.2. Posmodernidad, política y los excéntricos

Recuérdese que Linda Hutcheon, en su sintética caracterización de la posmodernidad, se había referido a ella como un fenómeno «inevitablemente político». La cultura posmoderna se opone a una tradición que ponderaba la ausencia de compromiso del arte con la vida, posición que había sido heredada del romanticismo y la modernidad. A esta pretendida independencia, resumida en la conocida proposición de '*el arte por el arte*', se sumaban las consideraciones sobre el arte como un hecho trivial, fantástico, insignificante, y en definitiva, alejado de las circunstancias políticas, sociales e históricas de la vida real (Hutcheon, 1988a: 179).

Sobre estas cuestiones, aunque Hutcheon (1988b) identificara algunas características de la posmodernidad como una intensificación de tendencias ya iniciadas por la modernidad, se muestra categórica al afirmar, en este caso, que la creencia que sostenía esta de que el arte podía ser autónomo de la realidad se ha esfumado ya con la posmodernidad. El arte, la cultura y la teoría posmoderna asumen conscientemente su posición política e ideológica, no solo ante la provocadora acusación de la trivialidad del arte, sino impulsados en muchas ocasiones por aquellos colectivos que han sido silenciados y marginados históricamente (los "ex -céntricos" en palabras de Hutcheon), por las estructuras dominantes (Hutcheon, 1988a: 179). Así, el compromiso y la implicación del arte posmoderno con la sociedad y con el contexto sociopolítico se concreta, en parte, en la reivindicación de estos colectivos excluidos de ese centro representado por lo masculino, occidental, heterosexual, etc., tal como propone la autora canadiense.

Así, la posmodernidad abriría un nuevo espacio para que emergieran los grupos sociales que habían quedado excluidos de este círculo privilegiado y excluyente (mujeres, homosexuales, distintas etnias y culturas), de nuevo como una forma crítica de descentramiento, multiplicación, fragmentación y, por tanto, debilitamiento del discurso dominante:

The 1960s saw the 'inscription' into history of those previously silenced ex-centrics: those defined by differences in class, gender, race, ethnic group, and sexual preference. And the seventies and eighties have seen their 'inscription' into fiction, in forms that vary from the 'historicity' of the Native peoples and Métis (in the fiction of Wiebe) to

the metaphoricity' of the freaks in Quarrington's Home Game or the novels of Kroetsch. Female, gay, and various ethnic voices can now be heard, and the postmodern interest in the ex-centric has, I think, contributed both to this new valuing and to the challenging of all kinds of 'centrism' (andro-, hetero-, Euro-, etc.). (Hutcheon, 1988b: 11)

En un momento como el actual, en el que la hegemonía de la cultura de masas y la globalización sostienen y persiguen la homogeneización de la sociedad, *lo otro*, lo distinto, lo que no se ajusta a los cánones sociales y culturales se prefigura como contrapunto que hace obstáculo a la tendencia unificadora, pues reclama la singularidad de cada grupo social y de cada individuo. Y de estos grupos sociales reivindicados interesa especialmente el que atiende a la voz femenina, pues es uno de los que irrumpe con más determinación en la ficción posmoderna.

Por ello, los textos de la presente investigación tienen en común la primacía del discurso femenino en un marco, el de la tradición literaria clásica, en el que había sido sistemáticamente ninguneado, y hacen de este hecho su principal razón de ser. Si la mujer tenía cabida en el discurso literario hegemónico era, fundamentalmente, para ser objeto, y no sujeto, de la representación. Ahora, con la posmodernidad, una insistente voz femenina (a veces feminista) reclama y realiza un cambio de posición: las mujeres como sujetos deseantes y dueños de su propia enunciación. En palabras de Owens:

Es precisamente en la frontera legislativa entre lo que puede representarse y lo que no donde tiene lugar la manipulación posmodernista, no a fin de trascender la representación, sino para exponer ese sistema de poder que autoriza ciertas representaciones mientras bloquea, prohíbe o invalida otras. Entre las prohibidas de la representación occidental, a cuyas representaciones se les niega toda su legitimidad, están las mujeres. Excluidas de la representación por su misma estructura, regresan a ella como una figura, una representación de lo irrepresentable (la naturaleza, la verdad, lo sublime, etc.). Esta prohibición se refiere principalmente a la mujer como el sujeto y rara vez como el objeto de representación, pues, desde luego, no faltan imágenes de mujeres. (Owens, 1998: 96)

Asimismo, normalmente unida a esta condición de mujer, se une otra situación de marginalidad en los textos de esta tesis: la esclavitud. Si el posmodernismo, a diferencia de la modernidad, reniega de la separación del arte, la vida y la política (Hutcheon, 1988a y 1988b; Zavala, 2007a) no es de extrañar que uno de los aspectos que sean objeto de revisión intertextual e histórica sea el de la esclavitud, la servidumbre, y en general, cualquier sometimiento que venga impuesto por la fuerza y en nombre de un orden arbitrario e injusto. En los textos en que se apoya esta propuesta, las mujeres son también esclavas, prisioneras de guerra o sencillamente meros objetos puestos en manos de estructuras dominantes.

En suma, esta confrontación entre el arte y el mundo exterior (social, cultural, histórico, económico, etc.) es posible gracias a la intertextualidad y a la metanarratividad, recursos que *a priori* refuerzan el carácter narcisista de este tipo de literatura en una aparente

continuación de los postulados de la modernidad (Hutcheon, 1988a: 140). Sin embargo, los textos de la literatura son tomados también como documentos históricos en los que se reflejan y perpetúan las estructuras y los discursos dominantes de cada época. Es sobre estos textos que se realiza una nueva escritura, posmoderna, pero no para continuar alegando que el arte es independiente de la vida, sino precisamente para evidenciar, desde la parodia y la ironía, la indisolubilidad entre ambas esferas (Hutcheon, 1988a).

2.3.2.3. Metaliteratura y repliegue sobre el código

La escritura literaria posmoderna supone la cristalización de buena parte de los valores de la posmodernidad: la multiplicidad, la disolución de las certezas, la fragmentación, la pérdida del sentido teleológico de la historia o de la narración, la desconfianza ante los metarrelatos, etc. Como se ha señalado aquí, para el autor posmoderno la realidad es múltiple, descentrada, cambiante, etc., y en el lenguaje, y tal vez también en otros discursos representacionales y simbólicos como el arte, se encuentra la única posibilidad que los seres humanos tenemos de articularla, siendo, no obstante, una herramienta contingente y arbitraria. Para Lauro Zavala,

... lo que nos dicen las formas de ficción que podemos llamar posmodernas es que toda realidad es siempre una ficción, una construcción deliberada de sentido, producto de las convenciones del lenguaje y de los géneros del discurso. (Zavala, 2007a: 29)

Esta toma de conciencia del vasto alcance del lenguaje, del poder del significante como constructor y modificador de la realidad, tiene su justo paralelo en el acento que la ficción posmoderna pone en el código, esto es, en el lenguaje y el discurso, y es aquí donde la vertiente literaria de la posmodernidad tiene su punto de encuentro con las teorías de filósofos y pensadores como Derrida, Foucault y Lacan.

Algunas características de la ficción posmoderna suponen una prolongación de los rasgos atribuidos habitualmente a la modernidad: la autorreflexión experimental, las ambigüedades irónicas y los habituales desafíos a la representación realista clásica (Hutcheon, 1988a: 43). Estos rasgos, sin embargo, se intensifican ahora de manera notable: los textos posmodernos reflexionan y cuestionan continuamente su propio proceso de escritura, de lectura, e incluso el mismo contexto en que ambos actos tienen lugar (Hutcheon, 1988b: 17). De este modo, la creación, el registro y la invención posmodernas son claramente procesos, no productos finales (Hutcheon, 1988b: 19).

Esta autorreflexión de la literatura, esta metaficción o metanarratividad, que pone en evidencia, de manera lúdica, las convenciones del lenguaje y de la literatura (Zavala, 2007a: 84) no es ninguna novedad en el terreno estético. Como advierte Umberto Eco, «la metanarratividad, en cuanto reflexión que el texto hace sobre sí mismo y su propia naturaleza, o como intrusión de la voz del autor que medita sobre lo que está contando y

que incluso llega a exhortar al lector a que comparta sus reflexiones, es mucho más antigua que el posmodernismo» (Eco, 2002: 224). Sin embargo, hay que constatar que el posmodernismo hace de este recurso un rasgo recurrente y casi estructural, hasta el punto de que la obsesión por este *decirse a sí mismos* constante de los textos posmodernos se ha tachado de complejo narcisista de la literatura.

Por otro lado, la defensa que hace el posmodernismo de la multiplicidad, la fragmentación, la falta de certezas, etc. ha supuesto un giro hacia las formas retóricas que acentúan la diferencia, la subjetividad (Hutcheon, 1988b: 18). Así, el yo que se percibe ya no se asume como ‘completo’, como generador de una coherencia significativa: con frecuencia los narradores de ficción posmoderna parecen resultar desconcertantes, múltiples, limitados, provisionales, menoscabando incluso su propia omnisciencia aparente (Hutcheon, 1988a:11). Lozano, adscribiéndose a los postulados de McHale, se pregunta:

¿Qué ocurre cuando el sujeto que narra percibe no solo la realidad como fragmentación, sino también su propia subjetividad como caos? Aparece la novela posmoderna, la ironía cínica, la ontología problemática: ya no se trata solo de cómo puedo conocer el mundo, penetrarlo, reorganizarlo, sino de cómo, una vez asumida la imposibilidad de cualquier explicación, me enfrento a él, vivo en él. (Lozano, 2007: 155)

Y del mismo modo, para Fokkema, buena parte de los textos posmodernistas son una colección de fragmentos aparentemente inconexos que desafían los códigos literarios establecidos. Este autor sostiene que la coherencia a menudo se rompe a través de la inserción de textos que enfatizan la discontinuidad, tales como cuestionarios u otros fragmentos desconectados (Fokkema, 1984: 42-43).

La presentación y estructuración en *collage* es otro rasgo propio de la estética literaria posmoderna, derivada en parte de la fragmentación, multiplicidad y subjetividad que se acaban de apuntar. Por ello el posmodernismo se apropia de elementos de la tradición histórica, literaria y cultural, los ensambla y los reorganiza, y el resultado es un producto nuevo, un *collage*, en el que los significados se han reestructurado y a veces invertido:

El yo-artista-genio que crea *ex nihilo* ha sido sustituido por un artesano que descubre en un objeto ya existente algo nuevo por medio de una reagrupación de sus elementos, de procedimientos como el montaje, el *collage*, la apropiación o la manipulación que podemos observar en las funciones de cortar-copiar-pegar de un procesador de textos informático. (Lozano, 2007: 142)

Jameson (1998) y Hutcheon (1988a), entre otros, se refieren a la erosión que en la estética de la posmodernidad se produce en la antigua distinción entre una cultura superior, elitista, a la cual solo podía acceder una minoría cultivada, y un arte popular y de masas, más accesible en su decodificación e interpretación también. Para Hutcheon,

esta difuminación de fronteras se produce gracias a la técnica de instalar, para después subvertir, las convenciones habituales de ambos tipos de arte.

Consecuencia de esta práctica es que en la producción posmoderna aparecen obras que resultan ser ‘éxito de ventas’, *best-sellers*, que, además, captan la atención y el interés de la crítica (Hutcheon, 1988a: 20). Este hecho encuentra su sistematización en el concepto de *double coding* acuñado por Charles Jenks en el ámbito de la arquitectura posmoderna (Jencks, 1984) término que será recuperado más tarde por Umberto Eco (2002), quien lo extrapolará también al ámbito literario. Para Jenks, el edificio o la obra de arte posmoderna se dirigen simultáneamente a un público minoritario de élite, usando códigos “elevados”, y a un público de masas usando códigos populares: «la Arquitectura Posmoderna está doblemente codificada; es medio moderna y medio convencional en su intento de comunicarse tanto con el público como con una minoría interesada, generalmente otros arquitectos» (Jencks, 1984: 6). Umberto Eco, al trasponer al terreno de la literatura el concepto de doble codificación sostiene que «una característica del denominado estilo posmoderno es proponer relatos capaces de atraer a un gran público aunque empleen referencias doctas y soluciones estilísticas “cultas”, es decir (en los casos más felices) si saben fundir ambos componentes de manera no tradicional» (Eco, 2002: 226). Para Calinescu,

[...] el historicismo de la arquitectura posmoderna reinterpreta el pasado en una pluralidad de modos, yendo desde lo lúdico jugueteón hasta lo irónicamente nostálgico, e incluyendo actitudes o humores tales como la irreverencia humorística, el homenaje indirecto, el recuerdo piadoso, la cita ingeniosa y el comentario paradójico. (Calinescu, 2003: 276)

Este *double coding* es especialmente plausible en relación con la ironía intertextual que se recogía en el apartado anterior. En este sentido Eco subraya que este recurso permite «que el texto pueda leerse de manera ingenua, sin captar las remisiones intertextuales, o que pueda leerse con plena conciencia de estas remisiones, o por lo menos con la convicción de que es preciso ponerse en su búsqueda» (Eco, 2002: 230). Y también señala Eco una sistematización de las posibles reacciones del lector ante esta fusión o alternancia de códigos, las cuales irán desde la aceptación y el deleite al rechazo:

Para llegar al *double coding* (y esto nos dice cuántos perfiles adopta esta noción), podemos tener (i) un lector que no acepta el conglomerado de estilemas y contenidos cultos con estilemas y contenidos populares, y precisamente por eso puede negarse a leer, pero lo hace porque reconoce el conglomerado; (ii) un lector que se siente a gusto precisamente porque se complace con este alternarse de dificultad y afabilidad desafío y aliento, desafío y aliento; y por último (iii) un lector que capta el texto en su conjunto como una invitación afable y no se da cuenta de hasta qué punto se remite a estilemas literarios (y, por lo tanto, disfruta de la obra, pero pierde sus referencias). (Eco, 2002: 229)

Quizás aquí pudiera añadirse un cuarto tipo de lector: (iv) aquel que rechaza el conglomerado de estilemas y contenidos cultos con estilemas y contenidos populares,

no porque los detecte y conscientemente los rechace, sino porque le suponen una mezcla inaccesible de difícil comprensión e interpretación y se siente incapaz de descifrarla.

La manera en que suelen acabar los textos, las obras, también es una faceta destacada de la literatura posmoderna. Aunque se pueda hablar de ‘finales’ en el sentido de que se dejan de narrar unas acciones, se dejan de contar cosas, el sentido clásico de ‘final’, según el cual la acción narrativa ha alcanzado una resolución definitiva a la que el lector se puede acoger para conformar su interpretación del texto, ha quedado diluido. Al contrario, muy a menudo, el final de la obra, al ser abierto, múltiple e indeterminado, «sumirá al lector en una perplejidad que no es sino la consecuencia de la representación de una realidad fluida, múltiple, sin asideros ni respuestas» (Lozano, 2007: 175).

Se puede afirmar, pues, que en el posmodernismo el énfasis en la forma, la deconstrucción irónica de las convenciones genéricas y textuales, es incluso superior que en los textos modernistas, hasta el punto de que, como sostenía Fokkema, importa más cómo se explica una historia que la historia propiamente dicha (Fokkema, 1984: 46-47). Como resultado, se obtiene una estética que responde a las características epistemológicas y ontológicas de la posmodernidad, tal como se ha venido señalando.

Lo fantástico, entonces, funciona mediante escándalos ontológicos, mediante violaciones de los límites que separan el mundo de lo que consideramos real y el mundo de lo irreal. Esta violación, como en la nueva novela histórica, puede ocurrir al incluir una figura del mundo real en una situación de ficción: es lo que McHale, siguiendo las teorías de Umberto Eco, denomina *transworld identity*. (Lozano: 2007: 159-160)

2.3.2.4. Papel del lector

Coincidiendo también en el tiempo con el desarrollo de la estética de la recepción en teoría de la literatura, la posmodernidad exalta el papel del lector como último constructor de sentido de las producciones artísticas y literarias. Fokkema (1984), por ejemplo, confirma esta idea al referirse al posmodernismo como el más democrático de todos los códigos literarios, en el que el rol del lector cobra aún más significación que en la modernidad. Aunque considera que en muchas ocasiones el receptor es interpelado, instruido e incluso cuestionado en el texto, sostiene que en última instancia siempre queda libre para seleccionar, por ejemplo, el final que prefiere, en el caso de que se den varias posibilidades, o para completar una significación en el caso de que se plantee un final indeterminado. Esto es posible porque, como dice Fokkema (1984: 48), en realidad, el autor del texto prefiere no expresar preferencia por ningún final ni por ninguna significación completa posible.

Lozano, por su parte, habla de la seducción del lector por parte del narrador a través de «la recuperación que hace el posmodernismo de la segunda persona, el tú explícito que apela al lector» (Lozano, 2007: 170).

Lauro Zavala va incluso más lejos en la atribución de protagonismo al lector: sitúa la distinción entre Modernidad y Posmodernidad más allá de los dominios de estos paradigmas para establecer que «no podría plantearse la distinción entre moderno y posmoderno hablando de autores (criterio clásico), ni siquiera de textos (criterio moderno), sino que esta distinción debe ser planteada a partir de las lecturas (criterio posmoderno)» (Zavala, 2007a: 100-101). Para el crítico mexicano los textos posmodernos ponen en manos del lector la interpretación de su naturaleza literaria, por lo que esta será resultado del distinto énfasis que el lector haga en el sentido de los componentes clásicos o anticlásicos que se juxtaponen en una ficción posmoderna. Así, Zavala describe la estética de la posmodernidad como aleatoria, en tanto que en ella el lector puede desplazarse con mayor libertad desde el horizonte de «expectativas canónicas al horizonte de la experiencia (es decir, a lo que cada lector descubre de sí mismo en el proceso de ver o leer)» (Zavala, 2007a: 29).

Y es posible que en la elección por un tipo de lectura u otro, en unos componentes clásicos o anticlásicos (Zavala, 2007a) incida de manera determinante el desvelamiento de las relaciones intertextuales que la obra posmoderna propone. En buena medida, el protagonismo y la confianza en las capacidades interpretativas del lector también se ponen en juego a través de la parodia, el pastiche o la ironía intertextual. Eco subraya el papel crucial del receptor en este sentido al entender que para que estos recursos que propone el texto posmoderno puedan realizarse en la lectura deben darse algunas condiciones de recepción: entre otras, que el lector conozca y detecte el intertexto que se pone en juego, pues de otro modo no podría actualizar su sentido, y la referencia y la ironía que esta sostiene pasarían desapercibidas. Para el crítico italiano la ironía intertextual es uno de los mecanismos a través de los cuales el texto selecciona a su lector modelo.

El lector informado “caza” la referencia, saborea la ironía; me refiero no solo al guiño culto que le dirige el autor, sino también a los efectos de disminución, o de cambio del significado (cuando la cita se introduce en un contexto absolutamente distinto de la fuente), a la exhortación general al diálogo ininterrumpido que se desarrolla entre textos. (Eco, 2002: 231)

En última instancia, sostiene Zavala, es el lector cuando activa las relaciones intertextuales sobre el texto quien proyecta sobre él una lectura posmoderna:

La dimensión posmoderna de un texto o de una interpretación intertextual posmoderna consiste, precisamente, en la superposición de elementos clásicos y anti-clásicos. Así, por ejemplo, es posible resemantizar un texto clásico al asociarlo con otros textos modernos (o resemantizar un texto moderno al asociarlo con un texto clásico), produciendo así una yuxtaposición que llamamos “posmoderna” a partir de esta mirada asociativa. Es en este sentido que se puede afirmar que la lectura posmoderna de un texto cultural es responsabilidad de las asociaciones intertextuales que el lector proyecta sobre ese texto. (Zavala, 2007a: 32)

2.3.3. La minificción, género paradigmático de la posmodernidad

Afirma Lauro Zavala que «la minificción es la clave del futuro de la lectura, pues en cada minitexto se están creando, tal vez, las estrategias de lectura que nos esperan a la vuelta del milenio» (Zavala, 2000: 58). Y, más allá de que esta predicción se cumpla o no, lo cierto es que la minificción goza en nuestros días de una gran popularidad, propiciada en los últimos tiempos por la facilidad de transmisión e intercambio que permiten las nuevas tecnologías (Bustamante, 2012: 66). David Roas se refiere a ella como una auténtica “moda literaria”, presente en numerosos concursos literarios, revistas y editoriales especializadas (Roas, 2010: 9-10). Asimismo, como han detectado otros estudiosos, ha penetrado ya en el ámbito de la educación literaria; su lectura y estudio ha invadido ya las aulas de literatura, de aprendizaje de segundas lenguas, de talleres literarios, etc. (Bustamante, 2012: 65).

Y quizás porque se trata de una modalidad de la literatura contemporánea y aún en proceso de desarrollo, al analizarla de nuevo nos movemos en arenas movedizas ya desde la misma determinación de su naturaleza genérica. El propio Roas, autor y crítico de minificción, al abordar su descripción del género, advierte ya de la «esquiva naturaleza del microrrelato» (Roas, 2010: 9).

Lo cierto es que para escoger simplemente un término para denominar al microrrelato, hay que seleccionar una denominación estable de entre las múltiples, y a veces enfrentadas, que propone la crítica: minificción, microrrelato, microcuento, minicuento, microtexto, textículo, *short fiction*, *fast fiction*... En este trabajo no se entrará en la polémica alrededor de la nomenclatura y taxonomía del género, y no se privilegiará ninguna denominación por encima de las otras; si la palabra minificción figura en los epígrafes de este trabajo se tratará simplemente de una cuestión de unidad textual. Así, en adelante se emplearán los términos minificción, microrrelato, microtexto, etc. como sinónimos, considerando que estos nombres confluyen en los aspectos esenciales que afectan a esta investigación.

Sobre las definiciones del microrrelato que se han propuesto, si se examinan las aportaciones teóricas más recientes, se pone en evidencia la falta de consenso: algunas caracterizaciones incorporan ya diferencias desde la nomenclatura del término, como se acaba de ver; otras cubren aspectos que otras definiciones desdeñan; las hay que priman la cuestión de la brevedad por encima de todo; algunas remarcan especialmente la cuestión de la experimentación genérica y textual, etc. En este trabajo, se ha partido de la sucinta y aséptica descripción de microrrelato que propuso David Lagmanovich, la cual, aunque delimita el ámbito de acción del género, resulta lo suficientemente neutral como para no obligar a grandes exclusiones. Para Lagmanovic: si a un texto «se le pueden atribuir los rasgos de brevedad, narratividad y ficcionalidad, se trata sin duda de un ejemplar del género que estudiamos» (Lagmanovich, 2009: 87).

2.3.3.1. ¿Por qué la minificción?

1. **Porque usa y abusa de la mitología clásica.** Es bien conocido que uno de los temas más fructíferos dentro de la minificción es la mitología clásica. Buena parte de las producciones de este género consiguen, en el espacio de unas líneas y con recursos como la elipsis y las ambigüedades, recuperar un mito, actualizarlo para el lector e imprimirle un carácter irónico, transgresor, subversivo y, en muchas ocasiones, posmoderno. Así, resulta pertinente e incluso necesario, para la correcta comprensión, interpretación y disfrute de este tipo de textos, el conocimiento de los referentes míticos originales o convencionales. Aquí radica, en buena medida, la importancia de dedicarle una especial atención a este género literario y de incluirlo también en esta investigación, pues interesa observar qué sucede cuando el lector se encuentra ante este tipo de textos, cómo los interpreta en función de su intertexto lector, especialmente en lo que se refiere al reto de lectura posmoderna que proponen. Como sostiene Andres-Suárez, para que el proceso de recepción funcione en estos casos:

(...) el escritor y el lector tienen que compartir el mismo patrimonio cultural, mitos, historia, referentes literarios y hasta religión o, al menos conocerlos; de otro modo, no podrá el lector llenar los vacíos de información de unos textos de estas características y, por lo tanto, tampoco podrá entenderlos ni apreciarlos. (Andres-Suárez, 2010:103)

2. **Porque es un género especialmente compatible con las nuevas textualidades electrónicas.** Autores como Zavala o Bustamante subrayan la connivencia que se establece entre el microrrelato y la hipertextualidad. Las causas de esta complicidad hay que buscarlas, como señala la crítica, en que tanto los medios digitales como la minificción comparten buena parte de los rasgos de la episteme posmoderna (Bustamante, 2012a: 66).

En este sentido, también en consonancia con la estética de la posmodernidad, el microrrelato puede ser considerado como una escritura de los márgenes, excéntrica: su cultivo y proliferación a través de internet, al quedar fuera de los cauces editoriales tradicionales, que en muchas ocasiones la han rechazado por los escasos réditos económicos que prometía, ha propiciado su difusión fuera de la “ley”, en tanto producción que no se controla y no se paga.

Por otro lado, sin duda también contribuye a la asociación entre microrrelato e internet la extensión del primero, puesto que encaja a la perfección con el “golpe de pantalla” exigido por las textualidades electrónicas (Bustamante, 2012b: 66), y con el incesante movimiento de un texto a otro al que la lectura hipertextual impele. Así, se suele identificar la minificción con «la fragmentariedad

paratáctica de la escritura hipertextual, propia de los medios electrónicos» (Zavala, 2000: 50).

3. **Por su valor didáctico.** A menudo, el microrrelato ha sido ponderado en su vertiente más didáctica por la crítica especializada. Así, David Lagmanovich veía en él múltiples posibilidades para la formación literaria, desde la introducción a la obra de determinados autores, hasta la incitación a la lectura y la escritura en talleres literarios (Lagmanovich, 2009: 94). De hecho, como señala Bustamante, los microrrelatos ya han invadido las clases de literatura tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad, los talleres literarios y las aulas de español como lengua extranjera (Bustamante, 2012a: 64).

Por su parte, Zavala incluso defiende la minificción como el género más didáctico de la literatura posmoderna (Zavala, 2007a: 107). El crítico presenta la minificción como el *antivirus de la literatura*, promocionándola como un remedio que, entre múltiples curas, permite «aproximarse a obras monumentales desde la accesibilidad del fragmento» (Zavala, 2007a: 108). Y es precisamente este punto el que justifica la elección del género hiperbreve para esta propuesta. Por un lado, porque supone un camino inverso, rico en matices, para acercarse a estas obras fundamentales de la literatura, haciéndolo además desde una estética contemporánea. Por otro, porque es probable que los alumnos vean *a priori* libros como *La Ilíada* o *La Odisea* como mamotretos vetustos e imposibles, y que la presentación de estos motivos en estas ficciones breves, actuales, directas y subversivas brinde más posibilidades de que se despierte su curiosidad por las obras originales y de que incluso más adelante se planteen su lectura.

4. **Porque es un (¿el?) género de la posmodernidad.** Una de las razones por las que se acostumbra a relacionar microrrelato y posmodernidad es la coincidencia temporal de ambos en su desarrollo (Noguerol, 2010: 84). Sin embargo, el título que se ha escogido para este apartado es arriesgado, pues la minificción no tiene por qué relacionarse ni directa ni exclusivamente con la posmodernidad. Ródenas de Moya, por ejemplo, ve en las vanguardias de principios del siglo XX el cultivo de la microtextualidad como «una de las direcciones preponderantes en la estética moderna», con unas características próximas a las que la crítica ha descrito en los últimos años para el microrrelato contemporáneo: «una narrativa muy breve, de inspiración mixta, nutrido tanto en lo aforístico o epigramático como en el lirismo del poema en prosa, proteico en su plasmación formal, proclive al juego culturalista e intertextual e impulsado por el ingenio y el humor» (Ródenas de Moya, 2010: 68). Así, como advierte Montesa, «afirmar pues, la posmodernidad para el microrrelato puede ser equívoco e incluso radicalmente falso. Especialmente si pensamos que esta literatura breve no nació

antes de ayer» (Montesa, 2009: 11). Asimismo, otros críticos también han arremetido contra tópicos fáciles respecto a la pertenencia del género:

Existe un prejuicio relativamente extendido, según el cual el cuento –el literario, obviamente– es hijo de la Modernidad mientras el microcuento se vincula directamente con la posmodernidad. Es preciso señalar que el prejuicio se sustenta en bases poco fiables y que ambas modalidades cuentan con orígenes remotos. (Garrido, 2009: 49)

A pesar de estas consideraciones, el microrrelato (o al menos buena parte de la producción microcuentista), además de coincidir temporalmente en su esplendor con la posmodernidad (aunque, como sostenían Garrido y otros autores, tanto el microrrelato como la posmodernidad encuentran sus antecedentes más remotos en autores y tendencias anteriores) es el molde perfecto en el que encajan todos los rasgos que se han venido analizando hasta ahora como pertenecientes al paradigma de la posmodernidad literaria: la intertextualidad, la relación especial con la historia, la parodia, el gusto por lo marginal, la deconstrucción y la experimentación con el código, la hibridación genérica, el papel preponderante del lector, etc.

En suma, esta filiación entre posmodernidad y microrrelato es sostenida por buena parte de la crítica. Lauro Zavala, por ejemplo, las emparenta directamente, aunque no de manera excluyente, ya desde la sintética definición de microrrelato que propone: «La minificción no es un minicuento sino un texto experimental de extensión mínima con elementos literarios de carácter moderno o posmoderno» (Zavala, 2007a: 96). Del mismo modo, Garrido, a pesar de que desconfíe de la identificación fácil entre microrrelato y posmodernidad, defiende la confluencia entre ambos al afirmar, por ejemplo, que «el llamado cuento breve se hace eco de los valores de la época en que su florecimiento ha sido a todas luces mayor, esto es, la Posmodernidad» (Garrido, 2009: 49).

2.3.3.2. Características de la minificción

Se presenta a continuación una breve síntesis y revisión de las características de la minificción descritas por la crítica que más interesan para la presente investigación y que pueden ser analizadas a expensas de la posmodernidad.

- **Intertextualidad, parodia e historia.** La crítica especializada en minificción coincide en que uno de los rasgos característicos de este género es su gusto por la intertextualidad, hasta el punto de que Noguerol habla del «virtuosismo intertextual» del microrrelato (Noguerol, 2010). Y aunque este sea un recurso no exclusivo de este tipo de literatura, al igual que tampoco lo era de la literatura posmoderna, se coincide aquí con Irene Andres-Suárez en que, para el microrrelato «es un componente estructural que permite y fomenta la contracción textual y la

astringencia lingüística» (Andres-Suárez, 2010: 103). Andres-Suárez subraya la importancia de los hipotextos que acostumbra a utilizar la minificción, ampliamente conocidos y con una larga tradición tanto literaria como no literaria, pues entiende que para que el proceso de recepción funcione correctamente y para que el lector pueda descifrar las claves literarias que ofrece el texto, «el escritor debe apoyarse en tradiciones narrativas identificables en un repertorio cultural amplio y universalmente conocido, ya que de otro modo el receptor no podrá descifrar por su cuenta lo que está implícito» (Andres-Suárez, 2010: 80).

En consonancia con la estética posmoderna, otra de las características más definidas del microrrelato es la incorporación del recurso del humor. Como ya señalaron críticos como Dolores Koch (1981) o, más adelante, Irene Andres-Suárez (2010), Violeta Rojo (2009) o Lauro Zavala (2007a y 2007b), se da en el microrrelato la incorporación de un humorismo que utiliza la paradoja, la ironía y la sátira que resultan de la relectura y resignificación de las convenciones textuales, genéricas o ideológicas. Para Violeta Rojo, «el humor de los minicuentos no es directo sino elaborado, basado en el equívoco cultural, que jamás daría como resultado una carcajada, sino una sonrisa» (Rojo, 2009: 75). No obstante, algunos teóricos detectan más exactamente en el microrrelato un humor negro, sarcástico, que nace, en todo caso, de la provocación y de la subversión (Andres-Suárez, 2010: 122).

También se percibe en abundantes obras minificcionales el juego con la historia como un constructo más, como una metanarración puesta al mismo nivel, en muchas ocasiones, que la ficción literaria. La trampa lúdica del microrrelato a veces consiste en difuminar las fronteras entre realidad y ficción, a través, por ejemplo, «de modalidades expresivas fuertemente codificadas (anuncio periodístico o radiofónico, boletín informativo, telegrama) para añadir verosimilitud de prosa oficial a sucesos absurdos o fantásticos» (Noguerol, 2010: 89). En otras ocasiones, a través de la metaficción y la intertextualidad, se presentan versiones apócrifas, no oficiales, de inveteradas tramas literarias (las de la mitología clásica muy a menudo) que, aparentemente, el discurso oficial ha adulterado, y que son tomadas como una versión refutable de una supuesta verdad, más allá de la literatura.

· **Interés por lo marginal.** Un aspecto importante, aunque tal vez menos señalado por la crítica, es la focalización del interés de algunos autores de minificción por los sectores de la población marginados u olvidados por la literatura tradicional, emparentándose directamente también así con la estética de la posmodernidad. Se trata, en muchos casos, partiendo del intertexto de la literatura o de la historia, de ofrecer «la otra versión de los hechos» (Noguerol, 2010: 90), la silenciada o sencillamente no contemplada, como sucede de manera muy notable en los textos que recrean subversivamente temas de la mitología clásica. En este sentido, Francisca Noguerol subraya:

Finalmente, en los últimos tiempos percibimos su deuda [la del microrrelato] con la estética de la Posmodernidad a través de textos que parodian las obras convertidas en cánones culturales por la generación anterior y, sobre todo, por su incidencia en los márgenes, en las periferias (sociales, sexuales y étnicas), relegadas hasta ahora a un segundo plano en la historia de la literatura. (Noguerol, 2002)

· **Repliegue sobre el código.** El mínimo espacio de unos renglones es suficiente para que emerjan las características de la posmodernidad estética que se han visto en las páginas precedentes. Son las mismas formas retóricas de la literatura posmoderna en general, que ahora se concretan aquí en el género de la minificción, desde el fragmentarismo y la hibridación genérica hasta el final incierto y la yuxtaposición de versiones contradictorias. Se repasarán en este caso las más pertinentes para este trabajo:

a) Brevedad. La brevedad, también llamada hiperbrevedad, es el primero de los rasgos a los que unánimemente apunta la crítica especializada. No obstante, en torno a esta cualidad se plantea una nueva problemática: la de determinar, como advierte Leticia Bustamante, «cuánto de breve ha de ser un microrrelato para ser considerado como tal» (Bustamante, 2012b: 31). Pues la brevedad, como oportunamente subraya David Lagmanovich al referirse a la minificción, es una cuestión «eminentemente subjetiva» (Lagmanovich, 2006b), y tanto es aplicable, por ejemplo, al célebre microrrelato de Augusto Monterroso, *El dinosaurio*, de tan solo siete palabras (nueve si se incluye el título), como a las minificciones de una o dos páginas. Por lo general, la mayoría de los críticos conviene en que la extensión del microrrelato no debería sobrepasar la página impresa, «para poder ser leído de un único vistazo, lo que refuerza la unidad de impresión» (Andres-Suárez, 2010: 49). En este sentido, y superando los escollos de las limitaciones cuantificables, Violeta Rojo incorpora la noción de anécdota comprimida, que se relaciona con una manera de narrar absolutamente sintética, en la que no sobra ni falta ninguna palabra, y que incluye también entre sus estrategias de economía lingüística la sugerencia (Rojo, 1994: 567).

Conviene señalar, no obstante, que este requisito de brevedad no exime al microrrelato de la exigencia de autonomía: hablaremos de minificciones en el caso de los textos hiperbreves que además contengan una significación completa, “rica”, en palabras de Lagmanovich, aunque en la mayoría de las ocasiones esta deba ser implementada por el lector (Lagmanovich, 2009: 90).

Para Noguerol, el microrrelato toma de la filosofía posmoderna esta exigencia de brevedad (Noguerol, 2010: 92). Pensadores como Jameson defenderían este gusto por lo breve por la tendencia de los tiempos actuales

al consumo rápido, inmediato y desaforado, de objetos, de experiencias..., de literatura también. Aunque, como se verá más adelante, esta interpretación puede resultar un tanto precipitada.

b) Fragmentarismo. David Roas se ha referido a la dimensión fragmentaria del microrrelato como a su condición de texto inacabado (Roas, 2010: 21). Ante esta caracterización, cabe argüir que resulta contradictorio defender la hiperbrevedad y la autonomía de la minificción postulando a su vez la fragmentariedad de la misma. Hay que tener en cuenta, no obstante, que si el microrrelato es un fragmento, un pedazo, un resto..., lo es en tanto forma parte de una unidad superior de la que ha quedado desgajado, manteniendo, paradójicamente, su significación desde la individualidad de la pieza.

Pero, ¿cuál es esta unidad de la que el microrrelato ha quedado huérfana?, ¿dónde está? Una posible respuesta es que se encuentra más allá del texto, en el intertexto al que las minificciones constantemente apelan, al cuadro o escena que presentan fugazmente pero que el lector puede completar, en la significación o significaciones finales a las que apunta el microtexto..., en definitiva, en la virtualidad del acto de lectura y en todos los mecanismos que este desencadena.

Según Garrido, el fragmentarismo ya era un rasgo caracterizador de la Modernidad, pero su cultivo «se ha acrecentado muy notablemente a lo largo de la etapa posmoderna y se ha hecho visible, de manera muy especial, en el género del cuento y microcuento» (Garrido, 2009: 58). Pensadores como Jameson culparían de este gusto por lo discontinuo, por lo fragmentado, a la tendencia de los tiempos actuales al consumo rápido e inmediato de objetos, de experiencias..., y también de literatura: un breve texto tras un breve texto..., en una sucesión aleatoria, sin relación entre sus componentes. Pero es precisamente la fragmentariedad de la minificción lo que la dota de sentido unitario, en tanto la inscribe dentro de un discurso, el posmoderno, que hace de la fragmentación la manifestación de su posición epistémica. En palabras de Zavala:

Esta autonomía del fragmento se encuentra en el centro de la discusión acerca de las fronteras entre la cultura moderna y la posmoderna, pues mientras en la modernidad hay una fragmentación de los espacios y de los textos, aunada a una especie de nostalgia por la totalidad perdida, en cambio la unidad de sentido en el discurso posmoderno es precisamente la fragmentariedad misma, que permite diversas formas de combinatoriedad y resemantización en cada contexto de lectura. (Zavala, 2004: 87)

David Roas, por su parte, añade una nueva posibilidad a esta dimensión fragmentaria del microrrelato, al entender también la fragmentariedad como

«la posibilidad de recortar un fragmento de un texto y leerlo como microrrelato, más allá de la intención del autor» (Roas, 2010: 21). Esta será una opción de lectura de determinados textos que interesará para este trabajo.

c) Fractalidad. Muy ligada a la fragmentariedad, se encuentra la fractalidad, característica que Lauro Zavala postula como propia de la minificción, tomando prestado el término del ámbito de la física y las matemáticas.

Fractal: *m. Fís. y Mat.* Figura plana o espacial, compuesta de infinitos elementos, que tiene la propiedad de que su aspecto y distribución estadística no cambian cualquiera que sea la escala con que se observe.

Según el *DRAE* la palabra fue acuñada por el matemático francés Mandelbrot, en 1975, quien a su vez la recicló a partir del término latino *fractus*, que significa quebrado. Como se puede apreciar, la idea de fragmento, de parte, de pedazo o de trozo, ya viene fijada desde la etimología del término. Trasladando el concepto al terreno de la literatura, Zavala (2007a) postula que la escritura de microrrelatos, de este modo, no se trata tan solo de una escritura fragmentaria sin más, sino que es también la reconstrucción de una totalidad a partir de fragmentos, microrrelatos, dispersos, pero que se articulan para componer una unidad superior con una estructura equivalente a la de las partes que lo conforman. Para Zavala, las minificciones son, en muchas ocasiones, textos “gregarios” (Zavala, 2007a: 108) que resulta conveniente leer como parte de una serie, aunque su lectura individual también sea posible y completa. El autor habla aquí de series o ciclos de minificción, o minificciones integradas (Zavala, 2004).

Leticia Bustamante añade una nueva dimensión a este carácter fractal del microrrelato, al entenderlo también como la capacidad, como texto autónomo que es, «de ser recontextualizado en unidades textuales diferentes de las originales» (Bustamante, 2012b: 586). Con Zavala se había visto la posibilidad de leer un texto de manera independiente o como parte de una estructura superior original; Bustamante amplía el alcance de la fractalidad al entenderla también como la posibilidad de trasponer ese fragmento a otras estructuras para las que inicialmente no fue concebido. En este caso, hay que tener en cuenta que con este desplazamiento arrastraría consigo muy probablemente un cambio en la significación, en la propia y en la de la unidad superior en la que se inscribe, que vendrá dado por el nuevo contexto de escritura y de recepción.

d) Estructura narrativa condensada: título, inicio *in medias res* y final sorpresivo. Señalaba Umberto Eco que «por desgracia, un título [de una obra] ya es una clave interpretativa» (1988: 633). Así, esta condición ante un texto de una extensión tan breve como el microrrelato, plagado de elipsis y

sobreentendidos, se acentúa. Para Andres-Suárez, el título «debe considerarse parte del estudio analítico y hasta teórico del género, ya que guarda siempre una relación dialéctica con el texto, orienta la lectura y subraya aquellos elementos significativos que conviene tener en cuenta» (Andres-Suárez, 2010: 61). Los análisis llevados a cabo por esta autora muestran que hay títulos sumamente explícitos y colaboradores en las labores de interpretación, mientras que hay otros, tal vez más en la línea de la estética posmoderna, cuya relación con el resto del texto no resulta tan transparente.

Directamente relacionado con el fragmentarismo y la intertextualidad, se halla otra estrategia característica de la minificción: el inicio *in medias res*. Este recurso, que consiste en «que la primera acción presentada no es necesariamente la acción inicial en sentido cronológico» (Lagmanovich, 2009: 91) merece una atención especial por parte de críticos como Lagmanovich o Lauro Zavala (2007a). Este último lo asocia ya con la estética de la posmodernidad al afirmar que «en las minificciones modernas y posmodernas el inicio es enigmático, es decir, anafórico, *in medias res*, lo que los formalistas rusos llamaban inicio *descriptivo* (es decir, un primer plano o detalle)» (Zavala, 2007a: 98). Este inicio es posible, en buena medida, porque el lector, por su bagaje literario y cultural, es capaz de recuperar la información referente a los personajes que intervienen y reconstruir la escena que se presenta en principio como recortada. Violeta Rojo, retomando los conceptos acuñados por Eco (1981) y Van Dijk (1980), denomina “cuadros” a esta estrategia de creación, entendiéndolos como estructuras de datos que sirven para representar una situación estereotipada y añade:

En el minicuento el uso de cuadros es imprescindible para conseguir la brevedad y la condensación de la anécdota. En el minicuento se usan en gran medida cuadros intertextuales, con los que se logra una mayor brevedad. El autor de minicuentos debe conseguir un tema tan conocido que no tenga que dar largas explicaciones, ni deba perder tiempo ubicando al lector. Es por esto que con frecuencia los minicuentos tienen como protagonistas a héroes míticos, personajes literarios o arquetipos del cine. (Rojo, 1994: 567)

Otro de los aspectos narrativos que la microficción ha perfeccionado es la cuidadosa construcción del final. Andres-Suárez admite que el final del microrrelato puede ser cerrado o abierto, pero lo que más le llama la atención la proliferación de microrrelatos con final inesperado:

En la actualidad, son tantos los microrrelatos con un final sorpresivo que uno no puede dejar de preguntarse por las razones de tal profusión. Posiblemente hay muchas, pero a mí se me antoja que es un recurso muy eficaz para sacudir emocionalmente al lector y obligarle a cuestionar su primera lectura; con ello, el

escritor le incita a la reflexión y le obliga a poner de su parte lo que la extrema síntesis del texto le escamotea. (Andres-Suárez, 2010: 66)

Lauro Zavala, por su parte, se refiere al final de la minificción como un final «catafórico, incompleto, lo que los formalistas rusos llamaban un final *narrativo* (es decir, otro primer plano, otro detalle, el inicio de otro enigma)» (Zavala, 2007a: 98). Esta idea viene a subrayar esa virtualidad del acto de lectura que la estética posmoderna en general y la minificción en particular proclaman continuamente: el texto se realiza más allá de sí mismo, y solo se completa con las aportaciones del lector.

e) Minificción, naturaleza híbrida y carácter proteico. Para L. Zavala «en todos los estudios sobre minificción hay coincidencia en el reconocimiento de que su característica más evidente es su naturaleza híbrida. La minificción es un género híbrido no solo en su estructura interna, sino también en la diversidad de géneros a los que se aproxima» (Zavala 2000: 51). Y esta hibridación es tan usual en este tipo de creaciones que entre la crítica se habla incluso de su carácter “proteico”, adjetivo derivado del dios de la mitología griega Proteo, conocido por su naturaleza cambiante: «El minicuento posee carácter proteico, de manera que puede adoptar distintas formas», señala Violeta Rojo (2009; 34). Como indica Noguerol:

Observamos otra prueba de excentricidad en la reinstitucionalización que desarrollan los micro-relatos de formatos conocidos como géneros menores o “Trivialliteratur”. Estos moldes literarios codificados, despreciados por la tradición (novela policíaca, rosa y gótica, melodrama o western entre otros) tienen la mala reputación de banalizar la historia. Los autores de micro-relatos juegan con estos formatos expresivos, manipulando de forma desenfadada la tradición literaria. (Noguerol, 2010: 88)

Según Noguerol, este hibridismo forma parte también del gusto por lo excéntrico que caracteriza a la minificción y a la literatura posmoderna en general. Para la autora, esta mezcla y este deslizamiento de la atención hacia los márgenes vienen dados, por ejemplo, por el interés que se le concede en algunos microrrelatos al paratexto, (títulos, epígrafes, citas...), a menudo en detrimento del tradicional núcleo textual. También cobra especial relevancia en este sentido la ruptura de los moldes expresivos que se da en ocasiones, ante la dilución de normas tipológicas, tipográficas, reglas genéricas, etc. (Noguerol, 2010: 86).

Se trata en definitiva del mismo ejercicio de experimentación que se puede aplicar al conjunto de la estética posmoderna, como ya señalaba Lyotard.

Un artista, un escritor posmoderno, están en la situación de un filósofo: el texto que escriben, la obra que llevan a cabo, en principio, no están gobernados por reglas ya establecidas, y no pueden ser juzgados por medio de un juicio determinante, por la aplicación a este texto, a esta obra, de categorías conocidas.

Estas reglas y estas categorías son lo que la obra y el texto investigan. (Lyotard, 1987b: 25)

f) Minificción y metafiction. No son pocas las minificciones que hacen de la literatura el tema principal de su relato (Zavala, 2007a; Bustamante, 2012b; Garrido, 2010). Como género literario de la posmodernidad, la estrategia metanarrativa en el microrrelato es constante, y en muchas ocasiones se levanta sobre una base intertextual. Las formas en que estos textos breves reflexionan sobre sí mismos son variadas, afectando en muchas ocasiones al plano de la historia, al del discurso y al de la enunciación, tal como propone L. Bustamante, quien añade que:

La condensación y la brevedad del microrrelato provocan que estos procedimientos tengan un efecto transgresor, que se ve incrementado si el relato se focaliza y modaliza desde un punto de vista en que se superponen categorías diferentes -autor empírico, narrador, personaje...- con traslaciones o metalepsis que desconciertan al lector. (Bustamante, 2012b: 531)

g) Minificción y contradicción, multiplicidad y escepticismo. Linda Hutcheon había resaltado como una de las constantes de la posmodernidad su especial predilección por las paradojas, que se manifestaba tanto a en lo formal como en lo temático o ideológico. De nuevo la minificción se ajusta a esta característica de la posmodernidad al hacer de la paradoja, de la yuxtaposición de elementos, versiones, códigos, etc. en apariencia dispares e incluso contradictorios, su principal razón de ser. Como señala Bustamante:

Pero sobre todo, el carácter posmoderno del microrrelato se percibe en su capacidad de integrar aspectos considerados tradicionalmente antagónicos como realidad y ficción, tradición culta y tradición popular, complejidad semántica y sencillez formal, atomización de elementos sémiicos y autonomía referencial o fragmentarismo en el discurso y unidad de efecto. (Bustamante, 2012b: 46-47)

Esta integración de la tradición cultural y popular que subraya Noguerol remite al *double coding* postulado por Jenks y Eco para la posmodernidad, en arquitectura sobre todo el primero, y en literatura el segundo.

Para Noguerol, los microrrelatos participan de la posmodernidad por un aspecto fundamental: el escepticismo radical del que son capaces de hacer gala en el espacio reducido de unos cuantos renglones. Como sostiene la autora, «en ocasiones el micro-relato recurre al principio de contradicción y paradoja. Cuando un texto presenta algo como verdadero y luego lo contradice, debemos pensar que el autor nos ha hecho una ineludible invitación irónica» (Noguerol, 2010: 85). Este escepticismo también es reforzado mediante el borrado de fronteras entre realidad y fantasía (Garrido 2009: 61).

h) Lector hiperactivo. David Roas, en un artículo en el que se centra principalmente en la pragmática del microrrelato, hace hincapié en el hecho de que los trabajos teóricos sobre la minificción no han prestado demasiada atención al receptor hasta el momento, y en que, los pocos que lo han hecho, coinciden en señalar el «especial proceso de lectura que, al parecer, exige esta clase de textos narrativos» (Roas, 2012: 54)

A primera vista, la brevedad del microrrelato puede contribuir a su identificación con un género fácil, de rápido consumo y olvido. Si Fredric Jameson hubiera dedicado sus esfuerzos a este género, probablemente hubiera relacionado la brevedad y el fragmentarismo del microrrelato con la tendencia de la sociedad postcapitalista al consumo desaforado y siempre insatisfecho. La minificción sería considerada así como la posibilidad de una experiencia estética fugaz, fácil en términos de esfuerzo cognitivo, y que facilita la consecución de una de las máximas de la sociedad postcapitalista: la yuxtaposición inmediata y sucesiva de distintos consumos de lectura. O, como lo expresa José María Merino: «circula el tópico de que el cuento literario es muy adecuado a los tiempos de prisas, aeropuertos y autobuses que vivimos» (Merino, 2007: 3). Aunque, en realidad, la mayor parte de los estudiosos del microrrelato, sostienen justo una tesis inversa. Así, autores como Merino y Lagmanovich, por ejemplo, advierten sobre el error común de asimilar el microrrelato a un género asequible, de consumo rápido, que se agota en una primera lectura. En este sentido, José M^a Merino refuta esta idea:

Lo cierto es que el cuento literario es un espécimen para cuyo verdadero disfrute es necesaria una previa formación en lo que el género tiene de elipsis y condensación expresiva, que se agudiza en el caso de los relatos brevísimos. Es ingenuo pensar que un lector primerizo o poco hecho puede enfrentarse sin aviso a un cuento literario, y no digamos a un microrrelato. (Merino, 2007: 3)

Retomando a Ingarden y a los pensadores de la estética de la recepción, esta elipsis y esta condensación expresiva a la que alude Merino significan que el texto está plagado de esos lugares de indeterminación que el lector debía actualizar con su lectura particular del texto. En este sentido, Ródenas de Moya habla del sobreesfuerzo hermenéutico al que el microrrelato obliga al lector (Ródenas de Moya, 2007). Francisca Noguerol, por su parte, se muestra más categórica al respecto; en su artículo “Microrrelato y posmodernidad” (2010), parte de la premisa de que las minificciones, como obras posmodernas, reclaman la participación del lector en el desentrañamiento de su significado y que por el hecho de admitir múltiples lecturas resultan inasequibles a un público mayoritario. Va incluso más allá al afirmar que al estar repletas de trampas y sobreentendidos van dirigidas a una minoría de individuos imaginativos y cultos, con un bagaje cultural paralelo al del artista.

Esta afirmación puede resultar radical, al restringir el margen de posibles lectores de microrrelatos, y parece entrar en conflicto en cierto sentido con las teorías de *double coding* y de los niveles de lectura de Umberto Eco. Como se ha indicado más arriba, Eco defendía que buena parte de las ficciones posmodernas permitían una doble lectura: una más literal y accesible a un público mayoritario, y otra más profunda, que se debía inferir a partir de las relaciones intertextuales que el texto proponía y de los efectos de sentido que se derivaban de ellas. Sin embargo, las minificciones, debido a su hiperbrevedad y a los numerosos lugares de indeterminación que generan, en ocasiones no cuentan con el suficiente espacio para superponer ambas posibilidades de lectura, esto es, la que capta el guiño y la que solo se queda en una lectura literal. Su carácter más hermético, su exigencia de un mayor esfuerzo hermenéutico, las alejan así de un público de masas que puede preferir la transparencia e inmediatez del *best-seller*, por ejemplo.

Como contrapunto a esta visión del lector de minificción como aún más activo que el lector de ficciones habitual, David Roas pone al mismo nivel al lector de minificción que al de otras formas narrativas contemporáneas.

Es cierto que en el microrrelato se refuerza el papel del lector, pues se le pide una mayor implicación [...] Pero eso no significa que la lectura de microrrelatos sea mucho más activa (y por ello, menos mecánica o acomodaticia) que la que se pone en marcha en otras formas narrativas. Porque, vuelvo a insistir en ello, una tendencia dominante en el relato breve moderno y posmoderno es dejar que sea el lector quien concluya los aspectos significativos del texto. (Roas, 2012: 60-61)

Pero, dado que aquí se asumen las propuestas de los autores mencionados sobre el hecho de que el microrrelato exige aún más participación del lector que otras formas de la literatura moderna o posmoderna, se propone una nueva modalidad de lector de minificción: el lector hiperactivo, denominación que alude a su ubicación un grado por encima del nivel de actividad de un lector activo al uso.

2.4. EL HIPERTEXTO 2.0 Y LA RECEPCIÓN. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde Genette hasta nuestros días, el concepto de hipertexto ha ampliado progresivamente su carácter y ha extendido sus límites hasta abarcar textos de casi todo tipo de formato, desde el inicial formato impreso, hasta la diversidad de opciones virtuales o multimedia (Mendoza, 2010, 2012a, 2012b). Con ello, se ha adaptado a la realidad de otros modos de discurso, de textos y textualidades que sintonizan con el momento actual, caracterizado, según expone Borràs, por tres prácticas de lectura:

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

Lectura compartida, fragmentada y transmedia son algunas de las formas de la lectura en nuestro tiempo. (Borràs, 2015: 39)

En efecto, estas tres grandes praxis lectoras se instalan en el nuevo marco de la web 2.0, generando interrogantes, recelos y esperanzas. Aunque también cuenta con sus correspondientes detractores que se dejan guiar por la incertidumbre del cambio, el hipertexto electrónico y la web 2.0 han sido ensalzados precisamente, entre otras cuestiones, por las enormes posibilidades que implica en el avance en la democratización de la información y del conocimiento (Landow, 2009). Democratización que tiene unas repercusiones directas para la educación. Como señala Romea,

Los cambios tecnológicos de los últimos años y su accesibilidad cada vez más universal ofrecen unas oportunidades de comunicación y de aprendizaje revolucionarias. Nunca antes, la información fue posible para tanta gente a partir de un clic. Es un reconocimiento que no podemos obviar. Eso nos ha de hacer repensar la educación y obrar en consecuencia. Hemos de tener en cuenta la manera en que se alfabetizan o pueden alfabetizarse nuestros jóvenes, porque el acceso a la información, a la cultura y a la posibilidad de expresarse y de comunicar ya no es patrimonio de unos pocos depositarios del conocimiento, con superioridad para dirigir y ordenar el pensamiento de toda la población. Ahora se puede acceder a conceptos en medio de la entropía y recibir el conocimiento en forma rizomática, porque el acceso a la información libre no tiene líneas de subordinación jerárquica, sino que, cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze y Guattari, 1972: 13), sin ningún sentido de relación, o de orden, por lo menos, aparente. (Romea, 2012: 249)

Además, gracias a la web 2.0 la transmisión de la información y del conocimiento ya no se realiza en una sola dirección, sino que cualquier usuario de internet puede ser agente activo en la creación de contenidos que llegarán a otros usuarios. Esta bidireccionalidad

en la comunicación, en la creación y propagación de la información, se ha hecho especialmente evidente en el fenómeno de las redes sociales o en el de los blogs, como señalan Rodríguez y Cleger:

A partir del 2002, con la popularización de los blogs y su adopción por numerosos escritores y artistas, la Web se convertiría -además de en medio de divulgación- en una plataforma de creación y escritura para los numerosos *bloggers* que en adelante compondrán sus escritos directamente en la interfaz del blog. Los blogs pronto dejaron de ser páginas aisladas para dar lugar a extensas comunidades en línea, conformadas por cientos o millares de *bloggers* que se leían y comentaban mutuamente, inspirando en muchos casos la creación de verdaderos movimientos de base (o *Grassroots*) nucleados en torno a una determinada agenda social, cultural o política. Como ha señalado el profesor Geert Lovink (2008), los blogs conllevaron igualmente a una internacionalización de la cultura de la Internet. (Rodríguez & Cleger, 2015b: 72)

La potencialidad y las repercusiones del hipertexto electrónico -y de la web 2.0 por extensión- para el conocimiento y en particular para la formación literaria no pueden entenderse sin considerar las características particulares de este medio, que ha sido objeto de numerosas definiciones desde que fuera bautizado por Theodor Nelson en la década de los 60. El propio Nelson, en su *Literary Machines*, ofrecía una de las primeras definiciones sobre el fenómeno, describiéndolo como una escritura no secuencial que se bifurca, que ofrece diferentes opciones al lector y que se lee mejor en una pantalla interactiva. Más adelante, especificaba que «esta escritura se compone de una serie de pedazos de texto conectados entre sí por nexos que forman diferentes caminos para el lector» (Nelson, 1987: 2). Muy conocida es también la posición de George Landow, quien ha encarado el fenómeno desde una vertiente humanística y didáctica, y ha elaborado también su propia definición del concepto.

El hipertexto implica un texto compuesto de fragmentos de textos -lo que Barthes denomina *lexias*- y los nexos electrónicos que los conectan entre sí. (Landow, 2009: 25)

Más recientemente y también del lado de la literatura, Pajares Tosca se refiere al hipertexto como

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

Adell elabora una definición más explícita y concreta que las anteriores—por lo que muy posiblemente excluya a buena parte de los hipertextos existentes- en tanto, además de especificar la posible naturaleza de los textos que son susceptibles de formar parte del hipertexto, resalta como requisito la falta de ordenación de las diferentes unidades textuales que lo constituyen y la posibilidad de acceso a cualquiera de estas desde cualquier punto de la estructura.

Los hipertextos son un conjunto de textos y otro tipo de datos multimedia (imágenes,

sonidos, vídeos, etc.) en los que las unidades individuales más pequeñas (páginas, capítulos, párrafos, frases, etc.) no están ordenadas, y por tanto no se pueden leer según un orden secuencial preestablecido. Desde cada unidad individual (llamada nodo) se puede acceder directamente a cualquier otra unidad asociada a ella, a través de unos enlaces electrónicos (links) organizados por quien ha diseñado el hipertexto. (Adell, 2015: 83)

Como se ha visto, las unidades de lectura que constituyen un hipertexto reciben distintos nombres por parte de la crítica especializada, algunos más genéricos, como segmento, fragmento o bloque, y otros creados *ad hoc*, como es el caso de lexia, texton o nodo. Este último término es el más extendido, aunque George Landow, por su parte, utilice con mayor frecuencia el neologismo lexia que acuñara Roland Barthes en su *S/Z* para designar los fragmentos textuales que constituyen unidades de sentido susceptibles de análisis (Barthes, 1980: 9). En este trabajo los términos lexias, nodos, bloques, unidades, etc. serán empleados como sinónimos.

En cuanto a los elementos básicos que constituyen un hipertexto, Pajares Tosca (2004: 35) ofrece una formalización a través de la siguiente fórmula:

$$\text{Hipertexto} = \text{Texto electrónico (Nodos)} + \text{Enlaces}$$

Como se puede apreciar en esta ecuación, además de los nodos, el otro elemento esencial implicado es el enlace. Dado que a menudo se tiende a identificar el hipertexto con la simple digitalización de un texto, esto es, con la trasposición a la pantalla de un dispositivo electrónico del texto en papel tradicional, Pajares Tosca discrimina aquí aquel texto digitalizado que, por carecer de enlaces, a pesar de poderse visualizar en un medio electrónico, no merece el calificativo de hipertextual, lo que lo sitúa del lado de la textualidad tradicional (Pajares Tosca, 2004). Por su parte, Landow plantea el mismo requisito al matizar que estos textos digitalizados deben estar unidos en una red de nexos y trayectos cuando se trasladan al hipertexto (Landow, 1995: 30).

Pues bien, tomando estos dos elementos de constitución, se puede afirmar que un hipertexto se compone como mínimo de dos nodos vinculados a través de un enlace electrónico. A partir de aquí, las posibilidades de expansión son infinitas, pues no existe ninguna limitación formal en su extensión.

2.4.1. El hipertexto en el aula: de la lectura y la escritura

En el nuevo marco de la lectura hipertextual y de la web 2.0 se requiere la implementación de metodologías y de orientaciones didácticas específicas, debido a la convergencia en él de textualidades multimodales y de distintos códigos y sistemas. Pues el acceso a los hipertextos 2.0, al igual que su elaboración, exige la activación de competencias para seleccionar, organizar, elaborar, presentar y conectar (hipervincular) los contenidos semánticos y semióticos de los textos multimodales. De este modo, el usuario, ya sea el docente o el aprendiz, debe desarrollar y poner en funcionamiento el

abanico de competencias que conforman la *multiliteracy* (Anstey y Bull, 2010b; Cope y Kalantzis, 2013; Hamston, 2006; Walsh, 2006 y 2009), para desplegar la interconectividad característica de la *multitextualidad 2.0*, esto es, para interactuar con el conjunto de los textos multimodales interconectados. En este sentido, Anstey y Bull sostienen:

Explicit pedagogies that make the processes of reading and writing multimodal texts transparent. Explicit pedagogy is functional and goal directed and ensures that teachers and students have a common understanding about the expectations and responsibilities of learning. In an explicit pedagogical approach, classroom interaction has particular characteristics and it is recognised that every literate practice in the classroom builds students' understandings about what counts as literacy or literate practices. (Anstey & Bull, 2010a)

Las metodologías y orientaciones didácticas que, según estos autores, deben hacer “transparente” este proceso de lectura y de construcción de hipertextos deben tener en cuenta una de las características inherentes a estos: la fragmentariedad de la lectura a la que invitan, la cual tiene unas importantes consecuencias en el proceso de lectura y escritura y en la construcción del conocimiento.

David Bolter, en su *Writing Spaces*, simbolizaba el proceso de montaje de un hipertexto con la imagen de un escritor que coge su propio libro impreso y, tijera en mano, lo va cortando en trozos de diferente medida verbal, para después disponerlos organizadamente según un esquema mental (Bolter, 1991: 24). Con esta imagen de una linealidad rota, fragmentada, Bolter representa uno de los rasgos con los que se suele singularizar al hipertexto respecto a otras textualidades anteriores; su ausencia de linealidad, o, como matiza Landow muy acertadamente, su multilinealidad o multisequencialidad.

Aarseth, en su artículo “No linealidad y teoría literaria” ofrece una definición de texto no lineal que, tal como el autor señala, puede ser compartida por el hipertexto y por otras modalidades de escritura. Así, caracteriza el texto no lineal del siguiente modo

[...] un objeto de comunicación verbal que no consiste simplemente en una secuencia fija de letras, palabras y frases; es un texto cuyas palabras o secuencias de palabras pueden variar de lectura en lectura debido a la forma, las convenciones o los mecanismos del texto. (Aarseth, 1997: 71)

Esta no linealidad que, aunque compartida con otras textualidades, es en el hipertexto donde encuentra su máximo desarrollo, constituye una de las características que hacen del fenómeno una potente herramienta para el avance del conocimiento, tal y como sostienen sus partidarios. No es casual la coincidencia unánime de la crítica en situar las raíces del hipertexto en el Memex, el proyecto de un dispositivo que se remonta a la

década de los cuarenta del siglo pasado⁶. El Memex sería un precedente del hipertexto no tanto por la tecnología en él implicada, pues funcionaba aún con microfilm, sino por la manera en que organizaba los contenidos, la cual era preconizada por su creador, Vannevar Bush, como revolucionaria para el avance de la ciencia y el conocimiento en tanto que supuestamente imitaba el modo en que opera el cerebro.

Estas nuevas tecnologías de la escritura, ya sea el Memex o su versión más refinada, el hipertexto electrónico, rompen los límites de la textualidad anterior y revolucionan la forma en que se escribe y se lee, pero también la manera y los tiempos en que se aprende y se investiga. La escritura anterior, eminentemente lineal, exigía al autor que seleccionara líneas de pensamiento, ejemplos, anotaciones, asociaciones, etc., en detrimento de otros contenidos que, aunque pertinentes e interesantes, debían quedar fuera: la cárcel del libro, lineal y finito, imponía un orden lineal y jerárquico y un cierre en la escritura. Como ya señalaba Bolter en su *Writing Spaces*:

The goal of conventional writing is to create a perfect hierarchy, but it is not always easy to maintain the discipline of such a structure. All writers have had the experience of being overwhelmed with ideas as they write. The act of writing itself releases a flood of thoughts –one idea suggesting another and another, as the writer struggles to get them down in some form before they slip from his or her conscious grasp. (Bolter, 1991: 21)

Por su parte, Adell, comentando las palabras de Bolter indica:

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

⁶ Cabe resaltar la espectacular evolución que desde entonces hasta nuestros días se ha producido en el concepto gracias al avance de la tecnología: «El despliegue de la World Wide Web a partir de 1993 lo conmocionaría todo. Propiciaría la creación de plataformas gráficas de navegación tales como Netscape (1994) e Internet Explorer (1995), a las que seguirían Safari (2002), Firefox (2004) y Google Chrome (2008). También resultaría en la colonización del ciberespacio por parte de gobiernos, periódicos, universidades, museos, canales de televisión, compañías de discos, músicos, artistas, movimientos sociales y hasta guerrillas, lo cual a su vez se manifestaría como una extensa migración de diversos contenidos a formatos digitales. La reconceptualización de la Internet como Web 2.0, en 2005, tendría un impacto aún mayor en la evolución de la Sociedad de las Redes (Network Society) y de la cultura de los nuevos medios de comunicación de la década más reciente». (Rodríguez & Cleger, 2015b: 71)

Si bien Bolter alude a los cambios desde el punto de vista del escritor, del creador, también se producen modificaciones en el momento del acto de recepción, de lectura, porque en la textualidad electrónica se lee de forma diferente.(Adell, 2015: 93)

Ya a mediados del siglo pasado, desde la vertiente de la filosofía y ajeno a las revoluciones tecnológicas que se abrían camino en el ámbito del hipertexto, Wittgenstein manifestaba en sus *Investigaciones Filosóficas* el lastre que le suponía esta disciplina lineal en la escritura. En un ejercicio de metaescritura, en el prefacio de su obra póstuma confesaba:

He redactado como anotaciones, en breves párrafos, todos esos pensamientos. A veces en largas cadenas sobre el mismo tema, a veces saltando de un dominio a otro en rápido cambio. Mi intención era desde el comienzo reunir todo esto alguna vez en un libro, de cuya forma me hice diferentes representaciones en diferentes momentos. Pero me parecía esencial que en él los pensamientos debieran progresar de un tema a otro en una secuencia natural y sin fisuras.

Tras varios intentos desafortunados de ensamblar mis resultados en una totalidad semejante, me di cuenta de que eso nunca me saldría bien. Que lo mejor que yo podría escribir siempre se quedaría sólo en anotaciones filosóficas; que mis pensamientos desfallecían tan pronto como intentaba obligarlos a proseguir, contra su inclinación natural, en una sola dirección. Y esto estaba conectado, ciertamente, con la naturaleza misma de la investigación. Ella misma nos obliga a atravesar en zigzag un amplio dominio de pensamiento en todas las direcciones. Las anotaciones filosóficas de este libro son como un conjunto de bosquejos de paisajes que han resultado de estos largos y enmarañados viajes. (Wittgenstein, 1999: 5)

La idea que subyace, tanto en Wittgenstein como en pensadores postestructuralistas como Barthes o Derrida, es de un estado de insatisfacción respecto a la escritura convencional, en la medida en que esta fuerza a un orden, a un progreso de la información, que no se corresponde con el modo en que discurre el pensamiento, el cual opera preferentemente por asociación, saltando de unas ideas a otras, de unos conceptos a otros. Seguramente Wittgenstein hubiera encontrado el molde perfecto para su escritura en el hipertexto, en el que las posibilidades de adición y conexión de ideas, de asociaciones, de digresiones, etc. en cualquier punto y en cualquier momento del proceso son infinitas, pues se trata de una escritura potencialmente siempre abierta, estructuralmente inacabada, a diferencia de la rigidez y el cierre que impone la escritura tradicional. Es lo que señala Landow cuando expresa

las frustraciones que experimenta quien ha escrito en hipertexto al volver al mundo lineal del libro impreso. Estas frustraciones surgen al tropezar una y otra vez con el hecho de que, en un libro impreso, una argumentación eficiente requiere cerrar conexiones y abandonar líneas de investigación que el hipertexto hubiese hecho posibles. (Landow, 1995: 105)

Ahora bien, no todos los especialistas en teoría hipertextual coinciden en este punto. También de nuevo intentando contener el exceso de optimismo, Pajares Tosca parece no sentir esa frustración a la que aludía Landow en el regreso a la escritura tradicional después del hipertexto pues, en su opinión, «construir una red de nodos fragmentados de

manera que permitan diferentes caminos de acceso es más trabajoso que escribir un texto lineal al uso» (Pajares Tosca, 2004: 44). Asimismo, la autora sostiene que ni siquiera los propios neurólogos han logrado demostrar exactamente cómo funciona la mente humana, poniendo así también en tela de juicio la premisa de la identificación entre organización mental y organización hipertextual, de la que a menudo parten los defensores del hipertexto para ponderar las excelencias del nuevo medio.

Sin embargo, como ya se ha anticipado, ni la no linealidad es una característica exclusiva del hipertexto ni el hipertexto es no lineal al 100 %. Como señalan los especialistas en la materia, la no linealidad ya estaba - y continúa estando- muy presente en otros géneros propios del universo de la imprenta. Se manifiesta en la manera en que leemos, por ejemplo, el periódico, saltándonos páginas y yendo directamente a las noticias o secciones que nos interesan; en la forma en que nos acercamos a un artículo académico, plagado normalmente de notas a pie de página o de referencias que nos impelen a abandonar la lectura principal por unos instantes; en la lectura rápida y expeditiva que hacemos de un manual de instrucciones o de un catálogo; en la selectividad que aplicamos a un poemario, etc. Lo que sí puede considerarse mérito del hipertexto es acentuar estos rasgos ya presentes en los usos de la escritura y la lectura convencionales, al aumentar cualitativa y cuantitativamente sus posibilidades.

Por otro lado, la linealidad también es necesaria en el hipertexto y reina en cada nodo o lexia, en tanto se trata de unidades discretas de lectura con un comienzo y un final, legibles en una sola dirección, la de la línea, esto es, hacia delante. Ya se traten estas unidades de texto, imagen, vídeo o sonido, la dimensión temporal, lineal, se impone. Sin embargo, de nuevo corresponde al hipertexto la mayor frecuencia y facilidad de ruptura radical de la linealidad que conservan sus lexias: cuando al lector se le presenta un hipervínculo durante la lectura de un nodo, y movido por el interés, abandona el punto de origen, se produce un corte brusco, una interrupción, en la lectura lineal anterior, pues se abandona un discurso para dar paso a otro que, aunque guardará relación asociativa con la anterior, se inscribirá en un marco diferente. Son la curiosidad y el deseo de información los que impulsan a los dedos a efectuar ese clic y a activar ese enlace.

Pero, de nuevo, tampoco se puede afirmar que este hecho se produzca solo en el hipertexto: en la lectura tradicional a veces también nos saltamos páginas o capítulos movidos por nuestro interés (o desinterés) lector. Resulta evidente, no obstante, que las propias condiciones del hipertexto facilitan, promueven e incluso instauran esta práctica para convertirla casi en una convención de lectura propia.

Por otro lado, como subraya Landow, «si bien los hábitos de lectura convencionales siguen válidos dentro de cada lexia, una vez que se dejan atrás los oscuros límites de cualquier unidad de texto, entran en vigor nuevas reglas y experiencias» (Landow, 2009: 25). De este modo, la lectura del conjunto, de la macroestructura del hipertexto, se hace desde la no linealidad, desde el salto y la discontinuidad; escapa del control del

autor, para andar y desandar múltiples recorridos en distintas direcciones, siempre variables y siempre a merced del interés que guía la mano del lector.

En el ejemplo de Bolter que se mencionaba anteriormente, el autor que despedaza su libro en realidad está rompiendo con la continuidad del discurso, que le venía por su distribución en el espacio -lineal, una línea tras otra, un párrafo tras otro- y por la organización discursiva que requiere que haya un progreso y un encadenamiento de las ideas, normalmente facilitado por la sintaxis y por recursos retóricos varios. Esta sintaxis y estos recursos imponían la subordinación de unas ideas a otras, un orden y jerarquía entre los distintos elementos, la marginación de determinadas informaciones, etc.; en definitiva, toda una serie de rasgos que eran considerados como normas en la escritura tradicional. Infringir estas normas, sobre todo en el ámbito académico, comportaba una penalización, y es por ello que Wittgenstein claudicaba ante la imposibilidad de conjugar sus ideas en un conjunto, en un libro, en que los pensamientos procedieran naturalmente y sin interrupciones ante la multitud de ideas entrecruzadas en todas direcciones.

Pero ahora, teniendo en cuenta que la característica principal del hipertexto es la discontinuidad, el salto, el traslado repentino de la posición del usuario en el texto (Aarseth, 1997: 90), toda esa sintaxis y esa retórica, que servía de transición lógica entre ideas y contenidos y que en ocasiones ponía límites a la escritura, ya no es imprescindible y es sustituida por el enlace, por la asociación directa entre unos nodos que dentro del conjunto conservan su independencia.

No obstante, resulta pertinente, antes de cerrar el repaso de este aspecto del hipertexto, recoger también las suspicacias que manifiesta Pajares Tosca ante la ligereza con que en ocasiones se asume la no linealidad del medio:

Es evidente que hay grados de linealidad en la organización de un hipertexto. Puedo construir un hipertexto cuyos nodos sean diferentes pantallas de texto que reproduzcan las páginas de un libro, y cuyo único enlace sea una flecha al final de cada pantalla que permita pasar a la página siguiente o anterior. Este supuesto hipertexto sería aún más lineal que un libro, porque ni siquiera le dejo al lector la posibilidad de saltarse páginas y leerse primero el final, sino que le obligo a seguir una secuencia muy determinada. En cambio, puedo construir un hipertexto en el que cada nodo ofrezca varios enlaces hacia otros nodos, de manera que al lector se le presenten múltiples caminos de lectura a través del material. Puedo hacer que los caminos se complementen y se pueda saltar de unos a otros eligiendo el orden de lectura, o puedo hacer que se excluyan, de manera que las decisiones del lector determinen el desarrollo de la historia (en ficción) o el punto de vista que se ha elegido (en no ficción) (Pajares Tosca, 2004: 36)

2.4.2. El hipertexto y la multimodalidad

A pesar de que se haya privilegiado al texto, a la palabra, para el cuño del vocablo con el que se nombra al fenómeno (*hipertexto*), quizás el término genérico *hipermedia* sería más acertado, pues permitiría englobar no solo al texto, sino también a las otras

textualidades que lo conforman: imagen, vídeo, sonido, animación, mapas interactivos, etc. Es por ello que, para Landow, hipertexto e hipermedia pueden considerarse sinónimos, aunque finalmente se decante, por una cuestión de convención terminológica, por la palabra hipertexto (Landow, 1995 y 2009).

Pues, en efecto, las posibilidades técnicas que han dado lugar al nacimiento del hipertexto electrónico han permitido que se produzca una aproximación entre la palabra y otros códigos semióticos y artísticos, los cuales pueden combinarse y conjugarse con una libertad inusitada⁷. Así, por primera vez, cualquier usuario medio de informática, incluso sin disponer de conocimientos o formación especializados, puede conectar una gran variedad de archivos, desde texto hasta vídeo, con la misma facilidad con que enlazaría fragmentos textuales. Sin embargo, texto, imagen y sonido, tienen sus propias reglas semióticas, como apunta Serafini:

Multimodal texts present information across a variety of modes including visual images, design elements, written language, and other semiotic resources (Jewitt and Kress, 2003). The mode of written language and that of visual image are governed by distinct logics; written text is governed by the logic of time or temporal sequence, whereas, visual image is governed by the logic of spatiality, organized arrangements, and simultaneity (Kress, 2003). In written text, meaning is derived from position in the temporal sequence, whereas meaning is derived in visual images from spatial relations or visual grammar (Kress and van Leeuwen, 1996). (Serafini, 2010: 87)

Así, la convergencia de estas textualidades en un determinado medio no está exenta de cambios en la manera de abordar la lectura, que apelan, sobre todo, a una mayor participación del lector, a la interactividad.

As readers interact with images on the computer screen, as well as in printed materials, we must remember the world shown is different from the world told (Kress, 2003). The semiotic resources used to create multimodal texts are different from the ones drawn upon to create printed texts, and bring with them different potentials for making meaning. This shift from a linguistic focus to a multimodal one requires readers to navigate, design, interpret and analyze texts in new and more interactive ways (Unsworth, 2002; Anstey and Bull, 2006). (Serafini, 2010: 87)

En este contexto emerge el concepto de literacidad múltiple o *multiliteracy*, ante la necesidad que tiene el lector de hoy en día de enfrentarse a una gran variedad de códigos más allá de la escritura, hecho que obligará, además, a reconfigurar la enseñanza de la lectura y la formación literaria. Como señalan Cope y Kalantzis,

⁷ Más allá de la nomenclatura, y en contra de lo que muchos detractores de las nuevas tecnologías puedan argüir, se debe tener en cuenta, como ya señalaba David Bolter, que la concurrencia en un mismo sistema de elementos multimedia no significa que el texto, la escritura, muera o quede eclipsada por la imagen y el sonido, pues dispuestos en un sistema hipertextual todos los elementos que en él aparecen, sean del medio que sean, se subordinan a la escritura y son tratados simbólicamente a partir de ella (Bolter, 1991: 27).

The Multiliteracies argument runs like this: our personal, public and working lives are changing in some dramatic ways, and these changes are transforming our cultures and the ways we communicate. This means that the way we have taught literacy, and what counts for literacy, will also have to change. (Cope & Kalantzis, 2001)

Teniendo en cuenta que en el contexto de la Educación 2.0, la lectura y la tecnología están convergiendo en las aulas, en las que los profesores proporcionan oportunidades a los alumnos de obtener información a partir de la lectura en internet (Mayer, 2010), el presente estudio pretende indagar, entre otras cuestiones, sobre las necesidades y la funcionalidad que se desprenden de las textualidades multimodales. Se centra de este modo en la valoración de la multimodalidad y de la conectividad en relación con el uso del hipertexto didáctico digital para el desarrollo de la educación literaria desde la perspectiva de las necesidades de la formación inicial del profesorado. Esta valoración es especialmente relevante e incluso urgente si se tiene en cuenta que, como señala Serafini (2010), los lectores en la escuela ya se están enfrentando a estas nuevas textualidades.

No obstante, se debe recordar que aunque la multimodalidad haya vivido un crecimiento exponencial gracias a la llegada del hipertexto digital, no es exclusiva de este, sino que ya estaba presente en los textos tradicionales y los lectores y los estudiantes ya tienen experiencia en el manejo de esta pluralidad de códigos semióticos:

Readers in schools today interact with traditional texts that contain multimodal elements, for example picturebooks, informational texts, magazines and newspapers, as well as contemporary texts that contain hypertext, videos, music, and graphic designs. In fact, most contemporary written texts are accompanied by visual images. (Serafini, 2010: 87)

2.4.5. El hipertexto y el lector

Uno de los argumentos clave que la crítica ha esgrimido para ponderar las nuevas posibilidades que ofrece el hipertexto es la posición privilegiada en que supuestamente coloca al lector. Influenciados por los postulados teóricos de la estética de la recepción, autores como Bolter, Landow o Joyce ven en la tecnología del hipertexto la concreción material de la conocida sentencia de Barthes «el autor ha muerto» (1987). Si para Barthes, el autor, como ya le sucedió a Dios en su momento, deja de ser el principio ordenador y la guía de interpretación de su obra, creando su producto y abandonándolo a su suerte para que sea el lector el que lo interprete, en una textualidad hipertextual en la que se ha perdido la sintaxis y las formas retóricas que confieren linealidad, orden y buena parte del sentido, la acción del lector, en tanto que encuentra más libertad a la hora de elegir o rechazar lexias, a la hora de rellenar los huecos que entre estas lexias existen, de comenzar y acabar su lectura en cualquier punto, etc. es mucho más decisiva. Asimismo, Bolter señala:

As long as the printed book remains the primary médium of literature, traditional views of the author as authority and of literature as monument will remain convincing for

most readers, The electronic médium, however, threatens to bring down the whole edifice at once. It complicates our understanding of literature as either mimesis or expression, it denies the fixity of the text and it questions the authority of the autor. The author is no longer an intimidating figure, not a prophet or a Mosaic legislator in Shelley's sense. (Bolter, 1991: 153)

Para explicar uno de los modos en que el hipertexto aumenta la libertad del lector, Landow toma de Derrida el concepto de descentramiento (Landow, 2009: 90). En “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas” (Derrida, 1989), el filósofo francés cuestiona el lugar del centro en la estructura como origen y fuente de significado. Un lugar que, dependiendo del momento histórico y de la disciplina había sido identificado con distintos elementos: Dios, el ser, la razón, el signo, la cultura occidental, etc. Concluye que ese centro, que paradójicamente rige la estructura y escapa a ella, no existe como tal, sino que se trata de una mera función alrededor de la cual se organizan el resto de elementos. Así, Landow ve en el hipertexto la transposición de este principio filosófico, en tanto que el tipo de escritura y de lectura que instaaura escapa de las manos del autor e inicia una dinámica de ruptura de la linealidad y de diseminación del sentido a lo largo de las distintas lexias que desemboca en un continuo descentramiento en favor de la actividad del lector, que es quien hace de sus intereses propios el centro de investigación del momento.

A medida que el lector se mueve por una red de textos, desplaza constantemente el centro, y por lo tanto, el enfoque o principio organizador de su investigación y experiencia. (Landow, 2009: 89)

Para Landow, la libertad que el hipertexto concede al lector tiene también su reverso: la exigencia de un lector activo y una convergencia entre las actividades de autor y lector. Una señal clara de esta transferencia de competencias se manifiesta en las posibilidades, para el usuario, de escoger su propio camino por el metatexto, de anotar textos escritos por otros y de crear nexos entre documentos propios o ajenos (Landow, 2009: 168-169). Esto es así hasta tal punto que se refiere al lector de hipertextos como “lectoautor” (Landow, 1997: 31).

Barthes ya le reclamaba al lector que saliera de su pasividad como mero consumidor del producto escrito y se lanzara a la escritura, a la producción y a la creatividad. Asimismo, cuando Bush ideó su Memex también aspiraba a la posibilidad de una lectura y una escritura combinadas, para el avance de la ciencia y del conocimiento.

Y, en efecto, el hipertexto tal y como lo conocemos hoy, gracias a los avances de la web 2.0 en la que el usuario puede intervenir como lector y creador de contenidos, permite que las aspiraciones de visionarios como Bush o Barthes sean ya una realidad. El acceso a la información y el pensamiento crítico se ven, de este modo, reforzados:

These new literacies allow us to use the Internet and other ICTs to identify important questions, locate information, critically evaluate the usefulness of that information, synthesize information to answer those questions, and then communicate the answers to

others. (Leu, Kinzer, Corio, & Cammack, 2004: 1572)

Sin embargo, Pajares Tosca sostiene que los teóricos que proclaman estas bondades del hipertexto pecan de optimistas, pues son una posibilidad técnica dentro del hipertexto más que características intrínsecas e inherentes a este, ya que, como en cualquier tecnología, dependen de los objetivos con que se utilicen. Así, el autor de un hipertexto puede haber organizado sus distintas lexias de manera que establezca un campo cerrado de relaciones que puede ser limitado y tendencioso, a pesar de que el lector pueda navegar a través de ellas a sus anchas. Además, si se trata de un sistema unidireccional, que el lector puede leer pero en el que no puede intervenir ni para añadir sus propios nodos o enlaces ni para escribir sus propios comentarios, las posibilidades de una lectura-escritura, de esa co-autoría propuesta por Landow que supondría la realización de las potencialidades del hipertexto, tampoco se realizarían. Como puntualiza Pajares Tosca, «no es lo mismo elegir el orden de la secuencia de nodos de un hipertexto que se ser el autor de un texto» (2004: 38).

En este sentido, resulta útil la distinción de Michael Joyce entre hipertexto “exploratorio”, aquel en el que el lector solo puede decidir el orden en que se visitan los bloques del documento y en el que por tanto, las figuras de lector y autor no se aproximarían del modo en que pretende Landow, y el “hipertexto constructivo”, en el que el lector puede intervenir añadiendo sus propios nodos y comentarios, en que los roles de autor y lector sí se acercarían, y que se asemeja más al modelo de lectura que se ha impuesto en la web 2.0. (Joyce, 1995: 41-42).

En cualquier caso, si bien es cierto que en décadas anteriores buena parte de los hipertextos que se manejaban se almacenaban y se leían en soportes independientes (CD-ROM o disquete, por ejemplo) pudiendo mantener su aislamiento y autonomía, sobre todo si no se tenía conexión a internet, hoy en día la mayoría de los hipertextos a los que accedemos se encuentran en el universo de la red, en el *hipertexto sistémico* como la llama Umberto Eco (2006: 11), por lo que el aislamiento absoluto y la construcción de un documento hipertextual exclusivamente exploratorio es casi una falacia: inevitablemente, el acceso a otros nodos o grupos de nodos escapa del control del autor del hipertexto inicial, pues está tan solo a un clic de distancia.

2.4.6. Hipertexto e intertextualidad

El hipertexto electrónico interesa especialmente en este estudio por su capacidad para traslucir y materializar la intertextualidad en general y la intertextualidad inherente a la mitología clásica en particular. Como sostiene Landow, «el hipertexto, sistema fundamentalmente intertextual, presenta una capacidad para enfatizar la intertextualidad de la que carece el texto encuadrado en un libro» (Landow, 2009: 87).

Las conexiones entre hipertextualidad e intertextualidad han sido puestas de relieve por la crítica en numerosas ocasiones. De hecho, el parecido entre los términos puede

provocar cierta confusión. Si se recuerda la clasificación que Gerard Genette establecía dentro de la transtextualidad, la hipertextualidad, y sus derivados hipertexto e hipotexto, constituía una de las cinco categorías que el crítico francés discriminaba, siendo poco probable que tuviera en mente en aquel momento al hipertexto electrónico. Así, se halla con frecuencia el uso del término hipertextualidad como sinónimo de intertextualidad, sin que exista ninguna implicación del hipertexto digital como soporte. Por su parte Umberto Eco establece los términos de hipertexto textual y texto hipertextual para deslindar ambos conceptos: con el primero se refiere al texto convencional como entramado de otros textos, de otras escrituras que lleva en su sí, mientras que con el segundo alude al hipertexto electrónico (Eco, 2006). En este sentido, Mendoza ha subrayado cómo la continuidad terminológica entre ambos se deriva de una cercanía conceptual, de modo que por una parte puede considerarse el discurso literario como hipertexto, el hipertexto como una modalidad textual que contiene/ evoca varios textos a través de relaciones e inclusiones / inserciones (Mendoza, 2012b).

Si como la poética estructuralista y los estudios sobre intertextualidad defienden, todo texto es un “cruce” de textos y supone la cristalización particular de una organización del sistema literario construido como un eterno diálogo, la hipertextualidad digital resulta ser el soporte idóneo para traslucir esa escritura en estructura, para develar esa red de textos que en el soporte de la página impresa se expresaba mediante alusiones, inclusiones, versiones de otras obras literarias anteriores, etc., pero que podían ser invisibles para un lector con una competencia limitada o que, sencillamente, desconociera aquella referencia. Porque lo que realmente hace el hipertexto digital es “cruzar” físicamente mediante enlaces unos textos que ya están cruzados en el propio sistema literario. Así, esa conexión, que antes debía operarse solo en la mente del lector, es ahora realizable en el marco de la lectura hipertextual, de manera que se puede conectar con un nodo que contenga la obra de referencia, un fragmento de esta o un comentario o información sobre ella. Esto, que hasta ahora solo formaba parte de las notas eruditas de los editores críticos, y muy limitadamente por cuestiones de espacio y recursos, es ahora realizable con unos medios técnicos que visualizan esa continuidad entre los textos y que además, al tratarse de un soporte multimodal, pueden hacerlo de forma más atractiva que las habituales y minúsculas notas a pie de página.

El hipertexto digital dispone de un particular soporte para hacer posible la multimodalidad más diversificada y extensa que puedan ofrecer las nuevas tecnologías para la creación de una textualidad diversificada, inacabada, capaz de poner en conexión el texto con todo tipo de discursos multimodales. (Mendoza, 2012b: 80-81)

Con el texto lineal las asociaciones intertextuales se amoldan a la estructura sintagmática, lineal, de los textos, pues, como se decía en páginas anteriores, la intertextualidad trae al eje sintagmático las relaciones que están presentes en el eje paradigmático, que en el caso de la literatura se construye a partir de las experiencias de lectura particulares de un lector y que puede identificarse con el intertexto lector. Ahora, el hipertexto digital brinda la posibilidad de asociar esas conexiones con sus referentes

dentro del paradigma de la literatura. De esta forma, ante expresiones como las que se señalaban anteriormente, «Mi hijo no será otro Orestes» (*La tejedora de sueños*, Buero Vallejo), se puede vincular ese nombre propio con, por ejemplo, la obra de Eurípides, con imágenes de una escena del mito, con alguna representación en teatro u ópera, con canciones contemporáneas que recrean la historia, con otros textos literarios de temática cercana como el *Hamlet* de Shakespeare, etc. Se trataría de abrir la red, de desplegarla, para que el lector, además de descubrir la clave de significado que hay tras ese nombre propio, descubra parte de las relaciones que se organizan a su alrededor. Mendoza se ha referido en este sentido al hipertexto digital como un recurso mediador que el profesor de literatura puede utilizar para hacer transparentes estas relaciones (2012b). Pues el hipertexto digital en su combinación con el texto hipertextual puede ampliar el alcance del intertexto lector o llegar allí donde este último no llega.

Pajares Tosca tiene en cuenta las reticencias de algunos críticos que consideran que el hipertexto se postula así más bien como un elemento de control del lector, pues «al darles los "links" preparados (por ejemplo la relación de un pasaje del *Ulysses* con uno de *La Odisea* a través de una palabra en otro color en la que se puede hacer *click*), se evita que los descubran por sí mismos» (Pajares Tosca, 1997). Sin embargo, defiende la acción del hipertexto en este sentido al denunciar que tal presuposición es

como insinuar que publicar un texto clásico descifrando las abreviaturas de los monjes copistas "ablandará" a los lectores, que ya no tendrán que esforzarse, de modo que "cualquiera" podría tener acceso a los textos. Esta postura es en el fondo sólo elitista, ya que el lector competente puede ser capaz de establecer más relaciones o relaciones distintas a las que los "links" de un hipertexto le proponen, con lo que el hipertexto no limita en absoluto su lectura, pero sí ayuda a los lectores que están aprendiendo o no son expertos en un tema. (Pajares Tosca, 1997)

2.4.7. Hipertexto y literatura comparada

En los albores de la teoría hipertextual, cuando aún había mayor recelo ante los efectos que podían tener las nuevas tecnologías en la cultura, la educación y el pensamiento en general, Theodor Nelson ya proponía al hipertexto como un marco común de reunificación a partir del cual distintas disciplinas, entre las que nombraba la literatura, la ciencia, el arte y la cultura, pudieran llegar a nuevos niveles de comprensión (Nelson, 1987: 4). En este sentido, y en el terreno literario, una de las revoluciones que ha supuesto el hipertexto es que, gracias a él, es posible aprovechar al máximo las potencialidades de la literatura comparada: a través de él es factible trazar una línea continua entre las diferentes literaturas y entre la literatura y otras artes y disciplinas, contando además con la ventaja de poder relacionar con facilidad pasajes de discurso verbal, imágenes, mapas, sonido, vídeos, etc., que permitan acceder a estos contenidos de primera mano (Landow, 1995 y 2009). Como el propio Landow concluye, «inevitablemente, el hipertexto nos proporciona los medios más eficientes que ha habido nunca de impartir clases interdisciplinarias, de hacer lo que casi por definición no puede hacerse» (Landow, 2009: 342).

Así, en la línea de la propuesta de trabajo intertextual y comparativo de la mitología clásica, al tratarse de un contenido muy propenso a ese abordaje desde disciplinas artísticas y culturales diversas, el hipertexto supone un incremento significativo de las posibilidades de conexión e interrelación entre manifestaciones de todos los signos artísticos, culturales y sociales.

2.4.8. Hipertexto como textualidad de la posmodernidad

Landow y otros críticos han relacionado la escritura del hipertexto con la teoría de pensadores habitualmente calificados como postestructuralistas, como Jacques Derrida, Roland Barthes, Michael Foucault, Gilles Deleuze y Félix Guattari, entre otros. Y, en efecto, aspectos como el descentramiento y la deconstrucción derridianos, el rizoma de Deleuze y Guattari, la intertextualidad de Kristeva, la polifonía Bakhtiniana, la disolución del autor de Barthes, etc. encuentran puntos de anclaje con la teoría hipertextual. Recuérdense, por ejemplo, las palabras de Bolter al relacionar la escritura electrónica en hipertexto con la deconstrucción derridiana: «Quizás el espacio de escritura electrónica representa las nociones de los deconstruccionistas demasiado bien, o mejor dicho, demasiado rápidamente» (Bolter, 1991: 164). Sin embargo, no hay total coincidencia de opiniones en este aspecto, pues de nuevo aparecen los recelos de Pajares Tosca: «Es cierto que el hipertexto se puede comparar a estas teorías, pero no ha de identificarse literalmente con todas ellas a riesgo de caer en el absurdo» (2004: 55).

Teniendo en cuenta estas precauciones, buena parte de las teorías de estos filósofos postestructuralistas en su traslación al hipertexto encuentran su reflejo en algunos rasgos de la posmodernidad estética, pues, no en vano, postestructuralismo y posmodernidad comparten el momento histórico y nacen del mismo afán de respuesta a toda una episteme (filosófica, social, cultural o estética) anterior, hasta el punto de que es común la fusión y la confusión terminológica entre ambos. De este modo, el descentramiento, la dilución de la autoría de la obra, la fragmentación del texto, la escritura en *collage*, la ausencia de principio y fin, la pluralidad de sentidos y voces, etc. remiten a las características de la posmodernidad estética del capítulo anterior. Pues el hipertexto, al igual que materializa algunos de los postulados de la teoría postestructuralista, constituye el molde perfecto para los textos y obras de arte de estética posmoderna. Por varios motivos:

- 1. Por su capacidad para enfatizar la intertextualidad**, y hacerla visible y transitable. Si la intertextualidad y el juego paródico (o el pastiche) que de esta se extrae es el leitmotiv de la estética posmoderna, el hipertexto permite desnudar el campo de relaciones que abre un texto posmoderno determinado, de manera que las referencias intertextuales que antes podían permanecer ocultas para un lector, pueden ahora representarse en un soporte digital hipertextual y ampliarse así aún más a otras nuevas relaciones. Este paralelismo entre

intertextualidad posmoderna e hipertexto, ya ha sido puesto de relieve por la crítica:

Buena muestra de la esencia y permanencia del hecho hipertextual en las creaciones literarias impresas son las obras de la literatura contemporánea en clave posmoderna que utilizan recursos propios del hipertexto —con intencionalidad crítica y con el alarde de marcar su ‘conexión’ con otros textos del convencional marco cultural. (Mendoza, 2012b: 89)

2. Por la posibilidad que ofrece de descentrar un texto dado y de deshacer la jerarquía que se establece en un texto impreso entre el texto principal y otros elementos como notas a pie de página, bibliografía, referencias, excursos, etc. Al poner un texto en relación con otros textos, y al mismo nivel que estos, esa escritura, antes propia de los márgenes, marginal, ahora se pone al mismo nivel que la otra. Por otro lado, el efecto democratizador que el hipertexto tiene se manifiesta en la posibilidad de incluir aquellos “otros textos” que, por diversos motivos, han quedado fuera del circuito de los textos canónicos o consagrados. Como las posibilidades de relación y adición de contenidos son prácticamente infinitas, esa escritura y esa cultura marginal, excéntrica, que la posmodernidad reivindica, tienen más posibilidades de promocionarse en un soporte hipertextual.

3. Por el margen de maniobra que concede al lector. El papel del lector es otro de los aspectos propios de la literatura posmoderna que puede hacerse más decisivo en un ambiente hipertextual. Si los finales son abiertos, si hay distintos sentidos posibles, si imperan la contradicción, la ironía y la falta de certezas, el juego de interrogación e indagación que puede establecerse alrededor de estos retos de lectura multiplica sus posibilidades en un soporte hipertextual: la búsqueda de otros textos, de opiniones de expertos o de otros usuarios, de otros materiales como soporte para la interpretación... multiplican las potencialidades que un texto posmoderno pudiera tener en un soporte de papel tradicional, aislado físicamente, no conectado.

4. Por materializar la escritura en *collage* propia de la literatura posmoderna. Como ya se ha visto, la cultura posmoderna se caracteriza en buena medida por ser una cultura de la mezcla, de la apropiación de elementos de ámbitos y estilos muy diversos, en definitiva, del *collage*. Así, en una obra posmoderna pueden coincidir rasgos de cultura popular con rasgos cultos -el *double coding*-, elementos de distintas disciplinas, autores, escuelas y tradiciones y también de diferentes culturas. Del mismo modo, el *collage* también ha sido estipulado como una característica formal del hipertexto. Como sostiene Landow: «en este nivel, por tanto, todas las páginas web de hipertexto, con independencia de lo simples o limitadas que sean, toman inevitablemente la forma del *collage* textual, puesto que siempre yuxtaponen distintos textos y a menudo también se apropian de ellos» (Landow, 2009: 244). El hipertexto es

capaz así de enfatizar también esta escritura de la mezcla, de la apropiación de distintos estilos, autores, géneros, y culturas, en definitiva, esa hibridación a la que es tan aficionada la cultura posmoderna.

Pero de nuevo se deben tener en cuenta las puntualizaciones de Pajares Tosca al refrenar las ilusiones de los teóricos partidarios del hipertexto: aunque esta tecnología permita hacer todas estas cosas, y muchas más, esta capacidad tecnológica no es garantía de que se hagan, y un hipertexto electrónico puede no seguir ninguno de estos principios y continuar siendo, técnicamente, hipertexto.

2.4.9. El hipertexto y la formación literaria

Si se asume, con Landow y Bolter, que el hipertexto diluye las fronteras entre autor y lector, se debe admitir también que las consecuencias que se derivan de este cambio en los roles tradicionales pueden ser muy beneficiosas para la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en un ámbito tan mediatizado por la palabra y la comunicación como la literatura.

En esta línea y desde el ámbito de la educación literaria, Laura Borràs se refiere al hipertexto como «una nueva modalidad de comunicación y recepción de los conocimientos, que ya no se presentan como el registro de verdades establecidas, sino que permiten apuntar hacia una construcción colectiva del conocimiento basada en el intercambio» (Borràs, 2005: 31). Si ese centro que la teoría postestructuralista develó como ficticio estaba puesto en el terreno de la educación tradicional en la figura del profesor, el hipertexto también entra aquí para cuestionar este lugar, para desplazarlo o atomizarlo en los distintos elementos implicados en el proceso de aprendizaje: el profesor reparte su acción con el propio aprendiz, con los otros aprendices, con la voz de otros especialistas, de otros documentos, etc. Y no es que estas posibilidades de trabajo sinérgico quedaran excluidas de la educación anterior al hipertexto, sino que gracias a él se multiplican en calidad y cantidad. La implicación más directa es que enseñantes y aprendices deben resituarse en ese nuevo marco formativo. En palabras de Landow,

El hipertexto didáctico redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene el potencial para hacer que el enseñante sea más un entrenador que un conferenciante, que sea más un compañero mayor y con más experiencia que un líder reconocido. (Landow, 1995: 157)

De este modo, Landow (quien dedica un apartado especial de su *Hypertext* a los hipertextos didácticos) ha seguido justificando las posibilidades de potenciar el pensamiento asociativo y crítico que esta herramienta pone en nuestras manos:

Una de las presuposiciones características del hipertexto, especialmente cuando se destina a usos educativos, es que los materiales enlazados activan hábitos de pensamiento relacional en el lector. Tal énfasis intrínseco en la interconexión (o

conectividad) proporciona un medio poderoso para enseñar pensamiento crítico sofisticado, particularmente el que construye análisis multicausales y diferentes tipos de datos relacionados. (Landow, 2009: 200-201)

Laura Borràs aporta una acepción adicional de hipertexto que lo equipara con un proceso: «un hipertexto, en definitiva, más que un texto –que, de serlo, es siempre virtual porque nunca será aprehendido por los lectores del mismo modo, puesto que, la implicación personal, la elección de cada uno, lo imposibilita—es más bien un proceso de lectura» (Borràs, 2005: 33). Y precisamente porque se trata de un proceso de lectura, en el que el lector debe aprehender los textos, recorrerlos guiado por su implicación personal y por su elección, y porque se trata de un proceso de construcción en el que el lector actúa más bien como *lectoautor*, el pensamiento y el análisis críticos pueden ser desarrollados más ampliamente.

Así pues, lo que proponen Borràs y Landow es un planteamiento de la educación que se acerca más a los postulados constructivistas que a aquel modelo tradicional de instrucción en el que el profesor es considerado poseedor de una verdad única que debe transmitir a sus alumnos y que estos deben recibir pasivamente y sin opción a réplica.

Y, en esa misma orientación, actualmente se están ponderando las posibilidades de las nuevas tecnologías para el aprendizaje dentro del paradigma constructivista: aspectos como el favorecimiento de la implicación personal, la relevancia de la interacción social, la construcción conjunta del saber, el trabajo en contextos y actividades que los aprendices puedan valorar como significativas y motivadoras, etc. son facilitadas y promovidas en buena medida por las nuevas tecnologías. Hernández Requena, por ejemplo, en un artículo en el que conecta explícitamente constructivismo y TICS, centra su análisis en tres herramientas que considera cruciales en este ámbito, blogs, wikis y redes sociales (Hernández Requena, 2008). No es casual que se trate de plataformas que se caracterizan por presentar habitualmente una estructura hipertextual.

Desde el ámbito específico de la didáctica de la literatura autores como Mendoza (2010, 2012b) y Leibbrandt (2008), por ejemplo, llaman la atención sobre las posibilidades del hipertexto electrónico para acercar la formación literaria a enfoques que podrían ser considerados como constructivistas.

De modo que podría considerarse que la capacidad de asociación/relación pone en activo las relaciones entre esquemas de conocimiento y que, paralelamente, el despliegue de un hipertexto incidiría en el aprendizaje por descubrimiento, ya que apoya y potencia la capacidad de reconocer y de establecer relaciones, porque el despliegue o expansión del texto, en muchos de sus aspectos, viene a ser similar a la “explicación” (en su etimología: *explicare*, desplegar) y al desglose en un análisis crítico, proyectándose su función en el apoyo de una lectura significativa. (Mendoza, 2010: 146)

Leibrandt ha planteado similares argumentos, incorporando además como elemento de atracción hacia los hipertextos literarios la común afición de los jóvenes por las nuevas tecnologías y por el diálogo a través de medios electrónicos:

Aprovechando el potencial y la afición de los jóvenes por las herramientas de comunicación social se puede fomentar un trabajo cooperativo entre alumnos y profesores ejerciendo tanto el rol del receptor como productor. Las posibilidades creativas del hipertexto para analizar, interpretar y contextualizar por ejemplo un texto literario integrando sonido, imagen o vídeo sin duda ofrece nuevas formas de producir intertextos por los alumnos y así adquirir nuevos y más abiertos accesos a la comprensión literaria. (Leibrandt, 2010: 137-138)

Sin embargo, como la propia Leibrandt ya advierte, aún se requieren muchos estudios para calibrar apropiadamente las posibilidades y los efectos de la enseñanza de la literatura a través de un medio hipertextual (Leibrandt, 2008: 191). En este sentido, de nuevo Pajares Tosca contiene el entusiasmo y las expectativas pedagógicas que alrededor del nuevo medio se han ido creando y señala que el hecho de que «representemos unos ciertos conocimientos en un hipertexto no es una garantía de que los que lo naveguen vayan a acabar pensando asociativamente», ya que esto dependerá más bien de cómo se integre la navegación de hipertextos en un esquema educativo más general (Pajares Tosca, 2004: 61).

Y, en efecto, la competencia hipertextual no es una capacidad que surja espontáneamente, sino que también debe ser entrenada y desarrollada a través de una formación específica que atienda al desarrollo de la literacidad múltiple:

La presencia de nuevas modalidades discursivas, gracias a las herramientas que las generan y/o incorporan en el espacio de la Web 2.0 se impone vertiginosamente en el contexto escolar, de forma que las textualidades multimodales son un referente transversal e interdisciplinario en todos los ámbitos de comunicación y relación personal y de la educación (Jewitt y Kress, 2003; Kress, 2010a y 2010b), razones por las que el desarrollo de una *multiliteracy*⁸ es una prioridad escolar. (Arbonés *et al*, 2015: 97)

Así, el hipertexto está acaparando actualmente una gran atención en la investigación y en la innovación didáctica en literatura, de manera que poco a poco se van obteniendo más respuestas sobre cómo se enfrenta el lector a los hipertextos literarios, a la vez que se va incrementando el número de propuestas didácticas que los incorporan.

⁸ Como indican Bill Cope y Kalantzis (2001), «The Multiliteracies argument runs like this: our personal, public and working lives are changing in some dramatic ways, and these changes are transforming our cultures and the ways we communicate. This means that the way we have taught literacy, and what counts for literacy, will also have to change».

Ya en trabajos anteriores (Mendoza & Romea, 2010; Mendoza & Amo, 2012; Mendoza, 2012a y 2012b; Cleger & Amo, 2015; Arbonés, Prats & Sanahuja, 2015) los investigadores del grupo Formación Receptora y Análisis de Competencias (*FRAC*) hemos analizado los distintos tipos de correlaciones que establece el discurso literario con el concepto de hipertexto, arguyendo que esta perspectiva potencia y mejora su recepción. Pero todavía resulta necesario continuar analizando cualitativamente en la práctica del aula y en el marco educativo el potencial del hipertexto digital, desde el uso de sus propios espacios y recursos, en redes de conectividad.

Por otro lado, esta investigación e innovación educativas deberán articularse en propuestas metodológicas más amplias, en consonancia también con el enfoque comunicativo, tal como sostiene Rovira:

En la actualidad, con las últimas novedades de la Web 2.0, (como el uso de redes sociales o microblogging), y dentro de la perspectiva didáctica del desarrollo de las competencias, debemos partir de las premisas del enfoque comunicativo social ya citado, donde se implementan las nuevas dinámicas de uso con la inabordable cantidad de información que nos ofrece la red para desarrollar la competencia lectoliteraria a la vez que la digital. Todas estas premisas teóricas serán imprescindibles para la adecuada implantación del proyecto Escuela 2.0 que se está desarrollando en todo el Estado español con desigual éxito y que con él se amplíe el concepto de competencia lectoliteraria. (Rovira, 2012: 188)

Ya para finalizar, cabe recoger cuatro puntos esenciales que deben ser tenidos en cuenta en el planteamiento de la formación literaria en el marco actual (Arbonés *et al*, 2015: 100-101).

1. La necesidad de lograr un equilibrio entre los tipos de texto y los sistemas semióticos usados en el aula (Anstey & Bull, 2010a y 2010b).
2. El interés que conlleva el hipertexto para los estudios literarios y para la educación literaria (Borràs, 2005; Mendoza, 2012b; Amo, 2012a y 2012b).
3. El hecho de que el hipertexto es una lectura y una escritura cuyo orden es impuesto por el lector, y de que en él se integran a la vez la conectividad y la linealidad / no linealidad / multilinealidad.
4. La interacción y la comunicación que se derivan de los soportes 2.0 en los que se fusionan diversos códigos (semánticos y semióticos) que confieren especial significación a cada acto de comunicación.

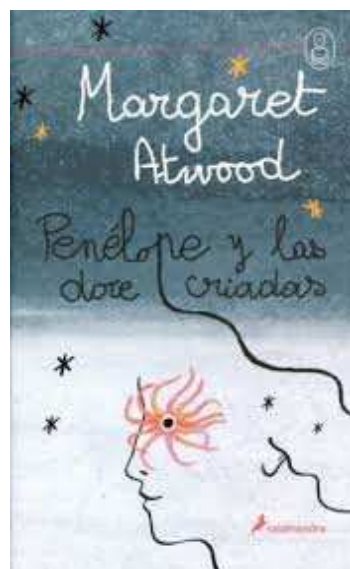
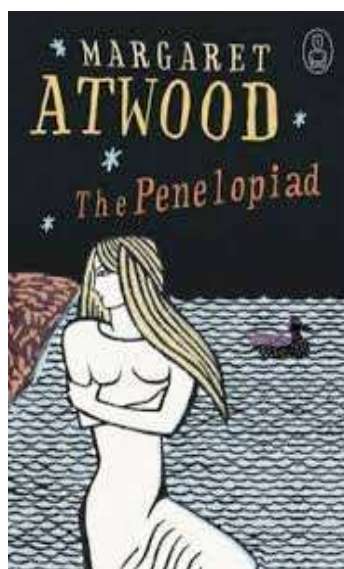
2.5. SOBRE LAS MUESTRAS LITERARIAS Y LOS TEXTOS DE REFERENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

2.5.1. El texto de la primera fase del estudio:

Penélope y las doce criadas, de M. Atwood⁹

En este apartado se presentará el texto que fue objeto de lectura y comentario por parte de los doce participantes implicados en la primera fase de este estudio, de carácter eminentemente intertextual (recuérdese que el hipertexto electrónico y la web 2.0 no serían introducidas en el diseño del estudio hasta la segunda fase, “Hiperminificcionando mitos en *Facebook*”). En esta obra confluyen tres de los pilares que fundamentan esta investigación: mitología clásica (mito de *La Odisea*), intertextualidad y estética posmoderna.

- *Sobre Penélope y las doce criadas*



Figuras 2 y 3: Portada idioma original y portada traducción española

En la obra de Margaret Atwood *Penélope y las doce criadas*, quedan reflejados dos de los aspectos más relevantes de la producción de esta escritora canadiense: por un lado, su compromiso literario con los derechos de las mujeres y, en especial, de aquellas que se encuentran en una situación más desfavorecida; y por otro, el gusto por la recreación de temas de la mitología griega. Publicada en 2005 con el título original de *The Penelopiad*, en esta novela Atwood se propone una reescritura crítica de *La Odisea* de

⁹ Salamandra, 2005.

Homero. En ella, Penélope explica su propia versión de la historia, de su vida y de algunos de los hechos más relevantes de *La Ilíada* y *La Odisea*; pero lo hace ya muerta, desde el Hades y situándose en la época actual.

La obra despliega una versión subversiva, paródica, irónica, posmoderna y femenina, en la que se van desacreditando buena parte de los mitos que aparecen en la literatura canónica sobre el tema: las proezas de Ulises, la entereza y lealtad de Penélope, la honorabilidad de los distintos personajes de *La Odisea*... Para ilustrar el tono general que inunda la obra, basta como ejemplo la descripción física que hace Penélope de Ulises, en la que no lo presenta como el apuesto y legendario héroe que se describía en *La Odisea*, sino como un tentetieso, por sus piernas excesivamente cortas.

Así, en *Penélope y las doce criadas* el protagonista ya no es Ulises. Si en *La Odisea* se halla al héroe en primer plano y todos los personajes y acciones que en ella se describen giran a su alrededor, en la novela de Atwood quienes aparecen en el centro de la escena son Penélope y sus criadas. La esposa de Ulises va relatando su versión de los hechos con un discurso mordaz que ridiculiza a su marido, a su suegra, a su propio hijo, etc. y que incluso mina su propia imagen de mujer firme que resiste con entereza y resignación los envites del destino.

Pero Penélope no está sola en la ardua tarea de desmentir la versión de Homero: la acompañan, como conarradoras, sus doce criadas, aquellas que tejían el eterno sudario que debía entretener a los pretendientes y las mismas que fueron asesinadas a sangre fría a manos de Ulises al final de *La Odisea*, acusadas de traición. Y es que en esta novela las doce criadas tienen una voz complementaria a la de la protagonista; su discurso se va alternando con el de Penélope para ir desvelando una verdad paralela a la que esta explica. Esta verdad tiene que ver con la esclavitud a la que se las sometió desde su nacimiento, con las violaciones, la utilización como objetos y el menosprecio que debieron soportar, que culminó con su asesinato injustificado al final de la obra. Si en el texto de Homero su ahorcamiento se atribuye a una supuesta traición a sus amos, en *Penélope y las doce criadas* las muchachas se defienden y reivindican su inocencia arguyendo que solo habían fingido simpatía por los pretendientes en complicidad con una artimaña urdida por Penélope. El ardid que la reina orquestaba consistía en entretener a los pretendientes con la compañía de las jóvenes y la excusa del eterno sudario para posponer la elección del sucesor de Ulises, no solo para ganar tiempo hasta que este regresara, como sostenían las versiones tradicionales del mito, sino sobre todo, para poder disfrutar sexualmente de cada uno de los muchachos.

- ***Sobre las facetas de la estética de la posmoderna en Penélope y las doce criadas***

Como ya se ha expuesto, Linda Hutcheon definió la posmodernidad como un fenómeno fundamentalmente contradictorio, que hacía de la paradoja su razón de ser. En *The Canadian Postmodern*, Hutcheon analiza la producción de Atwood, junto con la de otras escritoras canadienses, y defiende que la narrativa de la autora se sirve

continuamente de “dicotomías irresolubles”, pues es gracias a su poder y a su significado que puede extraer las contradicciones posmodernas.

En efecto, si se atiende a las características tanto formales como de contenido repasadas anteriormente, se puede considerar que *Penélope y las doce criadas* es un texto posmoderno (o que se podría hacer fácilmente una lectura posmoderna de él, siendo fieles a la distinción de Lauro Zavala). Son múltiples los rasgos y temas que en ella aparecen que permiten hacer esta afirmación, desde la paradoja constante hasta el poder que el texto traspasa al lector. Se subrayarán a continuación los que resultan más importantes para este estudio.

En primer lugar, esta obra sigue la saga de otros textos de Atwood con un marcado componente de crítica social, pues en ella el interés por los “ex-céntricos” propio de la estética posmoderna se hace patente ya desde el título: Homero hizo del relato de las aventuras del gran héroe Odiseo su *Odisea*; Atwood hace de las vicisitudes de la excelsa Penélope y sus doce criadas su *Penelopiad* (título original en inglés). En este caso, esta inversión viene a poner el acento sobre una cuestión fundamental: en la obra de la escritora canadiense las protagonistas son las mujeres, marginadas por su condición genérica, y, en el caso de las criadas, también por su condición social.

La elección del intertexto mítico como exponente de una mentalidad androcéntrica no es arbitraria: Atwood se adhiere a la línea de buena parte de los escritores posmodernos que retoman temas de la mitología clásica, en tanto repertorio de símbolos, estructuras, motivos, etc. que han pervivido durante siglos, con más o menos variaciones, y que han contribuido a perpetuar unas estructuras sociales y culturales que relegaban a las mujeres a un segundo plano y que las representaban como meros objetos, nunca como dueñas de su propia enunciación. Como sostiene la propia Penélope al inicio de su narración de la historia:

Aquí abajo todo el mundo llega con un odre, como los que se usan para guardar los vientos, pero cada uno de esos odres está lleno de palabras: palabras que has pronunciado, palabras que has oído, palabras que se han dicho sobre ti. Algunos odres son muy pequeños, y otros más grandes; el mío es de tamaño mediano, aunque muchas de las palabras que contiene se refieren a mi ilustre esposo. (Atwood, 2005: 19-20)

Penélope siempre había sido presentada en la tradición cultural como la “esposa de”, de modo que su identidad y su carácter (fiel y paciente, fundamentalmente) eran siempre puestos en relación con su ingenioso esposo. Del mismo modo, se había presentado a las criadas desde una perspectiva sesgada, externa, que siempre las había concebido como objetos de intercambio sin voluntad ni voz. En este sentido, es interesante la valoración que hace Yolanda Beteta de las reescrituras de los mitos que subvierten el esquema genérico tradicional:

Las revisiones literarias de los mitos dotan de voz a los personajes femeninos que quedaron silenciados bajo el yugo simbólico y social de un sistema patriarcal que invisibilizaba la individualidad femenina bajo la categoría artificial y homogénea de

“feminidad”. Una feminidad planteada por un sistema falocéntrico para satisfacer las necesidades y fantasías masculinas. Conocemos el mito troyano a través de las voces de los héroes homéricos, las calamidades del regreso de los héroes a Ítaca mediante la perspectiva de Odiseo, nos sumergimos en el reino de Camelot y la búsqueda del Grial bajo la percepción de los caballeros de la corte artúrica y nos adentramos en la historia de Medusa bajo el prisma de Perseo. Pero, ¿qué tendrían que decir los personajes femeninos de los mitos si les cedemos el papel de narradores? (Beteta, 2009: 175)

Penélope y las doce criadas viene a responder a esta pregunta: en ella hablan las mujeres de los mitos, son las narradoras de su propio relato y ofrecen una visión sobre los aspectos obviados o silenciados de la historia por la tradición, desde Homero hasta la actualidad.

La intertextualidad es en esta obra un rasgo más que evidente y esencial. Como la propia Atwood declara, su *Penelopiad* se escribe fundamentalmente sobre el hipotexto de *La Odisea*. Es necesario resaltar que la intertextualidad aquí se conjuga siempre con planteamientos de parodia e ironía. Numerosos aspectos de *La Odisea* son desmitificados, representados como exageraciones y tergiversaciones de situaciones prosaicas y a veces embarazosas para sus protagonistas, como se puede comprobar en el siguiente fragmento:

Un día tras otro, yo subía a lo alto del palacio y oteaba el horizonte, pero no había ni rastro de Odiseo. A veces veía barcos, pero nunca el que anhelaba ver.

Llegaban otros barcos que traían rumores. Odiseo y sus hombres se habían emborrachado en el primer puerto de escala y los hombres se habían amotinado, decían algunos; no, explicaban otros: habían comido una planta mágica que les había hecho perder la memoria, y Odiseo los había salvado haciéndolos atar y transportar a las naves. Odiseo había luchado contra un cíclope, afirmaban unos; no, solo se había peleado con un tabernero tuerto, desmentían otros, y el motivo de la discusión había sido una cuenta que no se había pagado. (Atwood, 2005: 86-87)

Toda la obra es una desmitificación sarcástica de la historia oficial que deconstruye unos hechos fantásticos al desnudarlos de su aura mítica y reducirlos a meras exacerbaciones épicas de sucesos banales. Los personajes, asimismo, comenzando por el propio Odiseo, son frecuentemente ridiculizados y mostrados en las miserias que los hacen más humanos y terrenales. Pero esta desmitificación, no obstante, es ironía intertextual, invita a la risa, o como mínimo a la sonrisa, y puede leerse como una reescritura lúdica -no como un pastiche desencantado, como podría sostener Jameson.

También a través del procedimiento de la intertextualidad —que ya está presente desde el título (*La Odisea- The Penelopiad*)—, el texto literario se pone a la misma altura que los textos de la historia, en un proceso de hibridación ficcional. A la autora *La Odisea* le sirve como testimonio de una situación histórica de marginalidad y opresión que afectaba a las mujeres, en especial, a aquellas que ocupaban los puestos más bajos en la escala social. Así, *La Odisea* en cuanto obra concreta tiene su aparición específica e intencionadamente destacada en el capítulo 26 de *Penélope y las doce criadas*, en el que

en un tribunal de justicia del siglo XXI Ulises es juzgado por la matanza de los pretendientes al final de la historia. En este juicio, el texto homérico es tomado por el juez como prueba irrefutable de los hechos que se juzgan, como si se tratara de un documento histórico, pretendidamente objetivo, cuya verdad es incuestionable.

Esta asimilación de un documento literario con un documento histórico pone de relieve la idea posmoderna apuntada anteriormente: los textos de la historia, como los de la literatura, son revisados desde el convencimiento de que se trata de construcciones del lenguaje y del pensamiento, no exentos de las limitaciones y los condicionantes que estos imponen, como sucede con cualquier otro sistema de representación. Se trata este de un tema recurrente en la narrativa posmoderna y también en la producción literaria de Atwood, como lo demuestran las reflexiones que hace la protagonista de *El cuento de la criada*, una obra de la autora muy anterior a la que nos ocupa.

Es imposible contar una cosa exactamente tal como ocurrió, porque lo que uno dice nunca puede ser exacto, siempre se deja algo, hay muchas partes, aspectos, contracorrientes, matices; demasiados detalles que podrían significar esto o aquello, demasiadas formas que no pueden ser totalmente descritas, demasiados aromas y sabores en el aire o en la lengua, demasiados colores. (Atwood, 1987 : 125)

La exigencia de implicación que se impone al receptor es otra constante posmoderna que está presente en la obra de Atwood. La narradora, Penélope, es consciente en todo momento de que se dirige a un lector del siglo XXI, quien seguramente posee referencias o conoce la historia o parte de la historia de *La Ilíada* y *La Odisea*, eso sí, en su versión más tradicional:

Seguramente habréis oído decir que mi padre echó a correr tras nuestra cuadriga cuando nos marchamos, suplicándome que me quedara con él, y que Odiseo me preguntó si me iba a Ítaca con él por mi propia voluntad o si prefería quedarme con mi padre. (Atwood, 2005: 61)

Así, incluye constantemente al lector en su discurso, interpellándolo a través de preguntas sobre lo que le va narrando, con consejos, comentarios, opiniones, etc.:

Desde que estoy muerta –desde que alcancé este estado en el que no existen huesos, labios, pechos- me he enterado de algunas cosas que preferiría no saber, como ocurre cuando escuchas pegado a una ventana o cuando abres una carta dirigida a otra persona. ¿Creéis que os gustaría poder leer el pensamiento? Pensadlo dos veces. (Atwood, 2005: 19)

Ese lector es un tú, un vosotros –o más bien un vosotras- al que constantemente la narradora desea convencer de su propia versión de la historia, consciente de que será difícil desmontar un relato armado y apuntalado a través de los siglos:

Sabía que mi esposo era astuto y mentiroso, pero no esperaba que me hiciera jugarretas ni que me contara mentiras. ¿Acaso no había sido yo fiel? ¿No había esperado y seguido esperando pese a la tentación –casi la obligación- de hacer lo contrario? ¿Y en qué me convertí cuando ganó terreno la versión oficial? En una leyenda edificante. En un palo

con el que pegar a otras mujeres. ¿Por qué no podían ellas ser tan consideradas, tan dignas de confianza, tan sacrificadas como yo? Esa fue la interpretación que eligieron los rapsodas, los recitadores de historias. «No sigáis mi ejemplo», me gustaría gritaros al oído. ¡Sí, a vosotras! Pero cuando intento gritar parezco una lechuza. (Atwood, 2005: 20)

Esta es una de las formas en las que la literatura posmoderna diluye la ilusión de que el arte podía ser independiente de la vida y de la política, como consideraba la modernidad. Pero los textos posmodernos empujan al compromiso y a la reflexión sobre nuestro propio contexto social, histórico, cultural, etc. Como Hutcheon ya anticipaba en su obra *The Canadian Postmodern* refiriéndose a la narrativa de Atwood:

Readers of Atwood's novels do, of course, see (literally and figuratively), and we are rarely allowed to lapse into passivity or literary consumerism. We are constantly being made aware of the fictive nature of the world we create through our reading, and of the fact that our participation in that act involves us willy-nilly in the process of creation that we share with the author. And here is the core of Atwood's postmodernism: with that participation comes responsibility –political, moral; public, personal. (Hutcheon, 1988b: 156)

Aunque se trata de un texto muy anterior a la escritura y publicación de *The Penelopiad*, se aprecian ya en el análisis que hace Hutcheon en *The Canadian Postmodern* algunas certeras intuiciones sobre la poética de la escritora, que pueden rastrearse incluso en la obra que nos ocupa ahora. Cabe resaltar aquí una constante que la crítica canadiense advierte en la narrativa de Atwood: la obsesión por las dualidades. Estas dualidades eran «body/mind; female/male; nature/culture; instinct/reason; time/space; lyric poetry/prose narrative» (Hutcheon, 1988b: 4). En efecto, estas mismas dualidades persisten en *The Penelopiad*, en especial las de poesía lírica/ prosa narrativa, mujer/ hombre y cuerpo/ mente. Ya se ha visto cómo la dualidad hombre/mujer era tratada desde el protagonismo que se le concede a las mujeres de la historia y a cómo estas van interviniendo para contraponer su suerte a la de los hombres del mito. La dualidad cuerpo/mente también está presente a través de las reflexiones de una Penélope que habla desde el Hades siendo ya solo un alma, una mente, que añora su corporeidad.

Pero la dualidad que más interesa aquí es la de poesía lírica/ prosa, puesto que es especialmente notable en este texto: esta dualidad conforma la macroestructura de la obra. Pues en la novela existe una narración principal, la de Penélope explicando su *Odisea* particular en prosa, que de manera regular, cada uno, cada dos o cada tres capítulos, es interrumpida por un relato paralelo, en verso casi siempre, en forma de breve pieza literaria de distinto género, narrado por las criadas. A estas partes específicas de la obra, Margaret Atwood las denomina ‘coros’, en un guiño a los coros de la tragedia clásica. Su función, tal como la autora sostiene, es parodiar la acción principal (Atwood, 2005: 186).

Esta dualidad formal sostiene y articula una dualidad de significado, dos verdades que confluyen en la novela de Atwood: las criadas a través de su poesía ofrecían una versión

de los hechos que ponía en cuestión la que estaba relatando la protagonista con su prosa. Asimismo, a través de estos coros, Atwood realiza un verdadero ejercicio de experimentación posmoderna, pues cada uno de ellos está escrito en un género distinto: canción, lamento, canción popular, idilio, saloma, balada, drama, conferencia, escena teatral, canción de amor, epílogo. Como comenta Antonia Cabanilles:

El coro de las criadas tendrá desde el principio un registro mucho más amplio que Penélope. La reina, que reconoce que en su época no había nada más ridículo que un aristócrata metido a artista, sólo sabe tejer su versión con un hilo, el del relato retrospectivo. (Cabanilles, 2007: 127)

Esta variedad formal descontextualizada, que interrumpe la linealidad del relato retrospectivo de Penélope, subraya la idea de discontinuidad y fragmentación propia de la estética posmoderna, a la vez que imprime a la obra un carácter poético e híbrido. Por otro lado, contribuye a la creación de una sensación de provisionalidad, sorpresa e incertidumbre que será buscada a través de distintas vías, como se verá a continuación.

La posmodernidad rehúye las certezas y persigue la multiplicidad de sentidos, no dando prioridad a ninguno. Es el lector en última instancia (Fokkema, 1984; Lozano, 2007) quien tiene la última palabra a la hora de decidir qué final, qué versión o qué sentido prefiere. En *Penélope y las doce criadas* se presenta una superposición de versiones, una sobre otra, que genera una amalgama de sentidos entre los cuales el lector debe escoger el que más le convence. Por un lado aparece el texto principal, *La Odisea*, un palimpsesto sobre el que se escriben los siguientes textos: primero, en el eje diacrónico, el que teje Penélope con su relato en prosa, que se contrapone al relato histórico y tradicional del mito; segundo, en el plano sincrónico, el texto que se superpone al de Penélope, el de los coros de las criadas, quienes puntualmente van glosando, desde su perspectiva particular, los hechos que Penélope describe. Este solapamiento de textos, y la ironía intertextual que de él se deriva, presenta una estructura de cajas chinas, recursiva, cíclica, metafictional: es un texto que se escribe sobre otro texto que se escribe sobre otro texto; una ficción que se escribe sobre una ficción que se escribe sobre una ficción, tal como muestra la siguiente imagen.

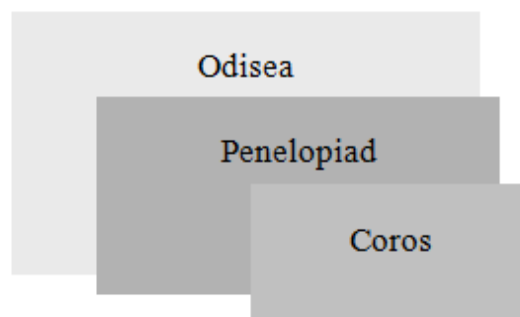


Figura 4. Narraciones superpuestas en *Penélope y las doce criadas*

La función del narrador clásico tradicional es uno de los principios que transgrede la obra de Atwood, con lo que también contribuye a minar la noción de unidad y seguridad. Al principio de la novela la narradora, protagonista además de la historia que cuenta, a través de una serie de estrategias (presentarse como un “patito feo”, no amada ni por sus padres ni por su esposo, condenada a la soledad y al aislamiento familiar, etc.) se ha ganado la confianza, la empatía y muy probablemente también la identificación del lector, especialmente si este es una mujer. Todo transcurre de manera normal en la lectura, esto es, de manera clásica (el narrador cuenta la verdad de la historia y el protagonista es alguien honesto, en quien se puede confiar), hasta que en un momento dado, las criadas, a través de uno de sus coros (capítulo 21, “Penélope en peligro”) desvelan una faceta oculta de su ama, que pone en cuestión la integridad moral de esta e incluso el relato que hasta el momento ha venido construyendo. «Ahora que nos acercamos al clímax, sangriento y macabro, digamos la verdad: hay otra historia» (Atwood, 2005: 139), anuncian las muchachas antes de representar una escena en la que se observa a una Penélope lujuriosa que mantiene relaciones sexuales con sus pretendientes.

En esta escena, ante la llegada inminente de Odiseo, Penélope y Euriclea deciden acusar a las criadas de traición y complicidad con los pretendientes, para así eliminar la amenaza que suponían como únicos testigos y colaboradoras de la reina en sus infidelidades constantes: Penélope preservaba así su seguridad física y moral y Euriclea protegía a su amado Odiseo de una afrenta a su honorabilidad. La autora hace así confluir en un mismo texto otras versiones paralelas a la oficial, que ya circulaban en época clásica, que refutaban la fidelidad de Penélope, tal como registra Robert Graves (Graves, 2011: 554), en quien Margaret Atwood declara haberse basado (Atwood, 2005: 185).

Resulta impactante y peculiar, sin embargo, que después de desvelar estos hechos, la narración principal, incluso el resto de coros de las criadas, prosiguen su línea argumental habitual: Penélope continúa con su discurso victimista de esposa aburrida y las criadas no vuelven a señalarla de manera directa como culpable de sus muertes. Esta estrategia de decir para después hacer ver que no se ha dicho nada guarda relación con una de las características de la ficción posmoderna que señalaba Lozano, basándose en las propuestas de McHale:

La pregunta que se hace McHale es si puede haber un mundo regido por la imposibilidad, es decir, un mundo cuyas proposiciones sean al mismo tiempo falsas y verdaderas. La respuesta afirmativa viene de la mano de la narrativa posmoderna: ese es el mundo ontológico que propone el cambio de dominante, un mundo en el que las cosas existen y no existen, ocurren y no ocurren, se dicen y no se dicen, un mundo de paradojas lógicas que no tienen solución. (Lozano: 2007: 158-159)

Se trata de versiones paralelas, pero que no quedan invalidadas en el texto que nos ocupa, pues son puestas a la misma altura; de nuevo aparece el efecto de multiplicidad, fragmentación, provisionalidad, falta de certezas y de unidad, tan usual en la poética

posmoderna. Es el lector finalmente quien tiene la potestad de decidir qué narración escoge, si es que desea escoger alguna, o si, por el contrario, acepta la invitación que el texto le hace a tolerar la coexistencia de distintas verdades que entran en contradicción. Porque al igual que en buena parte de los textos literarios posmodernos, el final de la obra de Atwood tampoco resolverá esta cuestión: la novela habrá finalizado porque narrativamente ya no resta nada por decir, pero no porque se haya cumplido con el principio teleológico de desvelamiento de una verdad argumental, tal como podía suceder con un texto clásico o moderno.

Otro de los aspectos formales de la estética posmoderna que también se producen en *Penélope y las doce criadas* es la mezcla de códigos, el *double coding*. Sobre la base del intertexto mitológico, perteneciente a un ámbito más culto, se instalan toda una serie de temas y motivos que guardan relación con la cultura de masas, los medios de comunicación y el sistema capitalista del siglo XXI. Así al lado de Helenas, Orestes, Clitemnestras, dioses y diosas, etc., cuyo conocimiento puede quedar más alejado del gran público actual, se sitúan una infinidad de elementos que el lector contemporáneo incluso sin disponer de una profunda formación literaria, puede identificar y disfrutar: Marilyn Monroe, Las Vegas, operaciones de cirugía estética, cuestiones de plagio editorial, médiums y videntes del siglo XXI, dopaje deportivo, televisión y otros medios de comunicación, cámaras de vídeo, el mercado de valores, etc. El efecto de mezcla es irónico y paródico, siguiendo la línea discursiva del resto de la novela.

Como ya se ha indicado, la autora ha estructurado su obra a través de la dualidad entre prosa y poesía y esta articulación no es arbitraria, sino que responde a una clara intención de separar los discursos de ama y criadas y de jugar con una architextualidad genérica que sitúe la novela claramente del lado de la literatura posmoderna. Ya Linda Hutcheon, en *The Canadian Postmodern*, había anticipado una serie de características de la narrativa de Atwood que ponían el acento sobre el uso especial que la autora hace del código lingüístico. Uno de los aspectos que más llamó la atención de Hutcheon fue el hecho de que la escritora tratara la escritura como un proceso, no como un producto final acabado en el tiempo, y que buscara aquellas formas retóricas, temáticas y textuales que pudieran representar este carácter procesual.

Her novels are thematically and formally obsessed with the tension between art as kinetic process (its writing and, again, its reading) and the final result- 'Art'- as inevitably a fixed and final product. And this tension remains unresolved. There is no dialectic or even real dichotomy, just postmodern paradox. (Hutcheon, 1988b: 138)

Las formas retóricas que realzan la escritura como proceso son, por un lado, las dualidades referidas anteriormente, sobre todo la alternancia de poesía y prosa, como afirma Hutcheon: «Her short and powerful lyric poems have always continued to be written alongside her longer narrative pieces –almost a kind of allegory of the tension between product and process that persists in her work» (Hutcheon, 1988b: 140). Por otro lado, también contribuyen a forjar la sensación de escritura como proceso las

contradicciones que se van planteando en la obra y que no se resuelven, ni siquiera al final.

Pero, sobre todo, uno de los elementos que aporta mayor refuerzo a esta idea es la reflexión metaficcional que, como sostiene Hutcheon, ya estaba presente en una de las primeras producciones de Atwood, *El cuento de la criada* (1987), y que en la novela que nos ocupa es una constante que vertebra la obra. Así, desde el mismo comienzo del texto, la protagonista reflexiona sobre el arte de contar historias, como actividad que ella ahora emprenderá por primera vez.

Ahora que todos los demás se han quedado ya sin aliento, me toca a mí contar lo ocurrido. Me lo debo a mí misma. No me ha resultado fácil convencerme de ello: la narración de cuentos es un arte menor. A las ancianas les encanta, como a los vagabundos, a los cantores ciegos, a las sirvientas, a los niños: gente con tiempo. En otra época se habrían reído si yo hubiera intentado convertirme en aedo, pues no hay nada más ridículo que un aristócrata metido a artista, pero ¿qué importa ahora la opinión pública? ¿Qué valor tiene la opinión de la gente que hay aquí abajo: la opinión de las sombras, de los ecos? Así que voy a tejer mi propia versión. (Atwood, 2005: 21)

Los textos posmodernos hacen de su escritura y de su lectura, así como de los contextos en que ambas acciones tienen lugar, procesos autorreflexivos y autoconscientes (Hutcheon, 1988b: 17). No es de extrañar, por ello, que nuestra Penélope se interrogue constantemente sobre el arte de la narración, sobre la selección de las informaciones que ofrece, sobre el modo en que lo hace e incluso sobre los conocimientos previos de sus receptores potenciales.

Como cierre de este apartado se recogen aquí dos versos del poema “Spelling” de Margaret Atwood que sintetizan la importancia que la autora atribuye a las palabras y a la escritura como constructoras de realidad, de sentido y de poder.

A word after a word

After a word is power

M. Atwood, 1981

Una palabra tras una palabra tras una palabra..., pero en un proceso recursivo que acentúa la idea de proceso siempre sin final.

2.5.2. Los textos de la segunda fase del estudio:

Sobre las minificciones y otras textualidades

La selección de los materiales literarios para esta segunda fase, “Hiperminificcionando mitos en *Facebook*”, se hizo con la intención de proseguir la línea argumental del texto de Atwood, esto es, el tratamiento de los mitos del ciclo troyano, poniendo de nuevo el acento en las figuras femeninas de este. Así, las nueve obras seleccionadas ofrecen un recorrido desde los hechos de la guerra de Troya hasta el regreso de Ulises a Ítaca. Además se ha incorporado el personaje de Andrómaca que se suma a las otras protagonistas femeninas ya presentes en el texto de la primera fase, Penélope y Helena.

1. Tráiler de la película <i>Troya</i> de Wolfgang Petersen
2. Microrrelato “El origen de la guerra” de Marco Denevi
3. Fragmento de <i>La Ilíada o el poema de la fuerza</i> de Simone Weil
4. Pintura <i>Andrómaca cautiva</i> de Frederic Leighton
5. Minificción “Traducción femenina de Homero” de Marco Denevi
6. Primeros 7 minutos del documental <i>Héroes de la Antigua Grecia</i> de Jean Claude Bragard
7. Microtexto “La tela de Penélope o quién engaña a quién” de Augusto Monterroso
8. Primeros 8 minutos del capítulo de <i>Los Simpsons</i> “Cuentos del dominio público”
9. Escena del tercer acto de <i>La tejedora de sueños</i> de Antonio Buero Vallejo

Estos nueve recursos se introdujeron, siguiendo este mismo orden, en nueve entradas diferentes del blog creado expresamente para este trabajo, *Tejiendo Mitos* (www.tejiendomitos.blogspot.com.es).

Como puede observarse, el conjunto de los materiales que se emplearon en “Hiperminificcionando mitos en *Facebook*” es multimodal: textos (literarios mayormente, pero también un texto filosófico), imágenes y vídeos. Convergen también

aquí diversos géneros: literarios (minificciones y una obra de teatro), ensayísticos, audiovisuales (tráiler de película, documental, serie de animación) y artísticos (pintura).

La secuenciación de los diferentes recursos no es aleatoria, sino que requiere el seguimiento del orden explicitado, quebrantándose conscientemente así una de las condiciones que autores como Adell (2015) habían postulado para el hipertexto, esto es, la falta de orden en que se leen sus nodos. Esta transgresión se justifica por un criterio investigador, pues interesa conservar el efecto de contraste que supone la recepción primero del mito en su versión tradicional (y que se corresponde con los textos 1, 4 y 6) y la del mito en su reelaboración innovadora posteriormente (y que se muestra en los textos 2, 5, 7, 8 y 9). Así, la alternancia del tratamiento conservador del mito y del tratamiento subversivo articula todo el conjunto.

A continuación se describen uno por uno los recursos empleados, haciéndose especial hincapié en las minificciones de estética posmoderna, pues son los textos a cuya recepción interesa atender más intensamente en este trabajo.

2.5.2.1. Tráiler de la película *Troya*, de Wolfgang Petersen¹⁰

Se ha elegido esta película por tratarse de una de las creaciones cinematográficas sobre el asunto de *La Ilíada* más recientes y cercanas a la estética contemporánea. El tratamiento que se hace en ella del tema del ciclo troyano, aunque supone una idealización de los hechos de *La Ilíada* en algunos aspectos, podría decirse que es de carácter tradicional, en la medida en que sigue, a grandes rasgos, el argumento principal, introduciendo, eso sí, numerosas variantes.¹¹

Se ha situado este material al inicio del blog para atraer y motivar a los alumnos con una producción audiovisual actual y cuidada estéticamente, que previsiblemente la mayoría ya conocerá. El film está disponible on-line, en varias plataformas de descarga, y también dividido en escenas y fotogramas en *Youtube*, lo que permitirá a los

¹⁰Petersen, W. (dir.) (2004). *Troya*. EEUU: Warner Bros. Pictures. Tráiler disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=3x6Gzunf0a0>

¹¹Algunas dignas de mención como el hecho de que Menelao muera a manos de Héctor o que Agamenón sea apuñalado por Briseida, acabando así con la posibilidad de que sobreviva a la guerra y regrese a su reino para ser asesinado por su esposa y dé lugar de este modo a la Orestíada, uno de los ciclos de tragedias más importantes en el mundo antiguo.

informantes que no hayan visualizado la película que puedan hacerlo al completo si lo desean o que puedan repasar algunos de sus momentos estelares.

La función prevista para este material es la de servir a los alumnos / informantes para actualizar un mito que posiblemente hayan leído o estudiado durante su etapa académica de Secundaria y Bachillerato. Asimismo, para el caso de aquellos que desconozcan el mito completamente, este tráiler, junto con los comentarios, enlaces y discusiones con los compañeros, debe servir para situarse en la historia y manejar algunos de los nombres y referencias más importantes del ciclo troyano, puesto que después reaparecerán a lo largo de las siguientes entradas del blog. Asimismo, el haber inaugurado el blog con esta versión tradicional no es arbitrario: interesa potenciar con él el efecto de contraste con las versiones más subversivas que lo sucederán.

2.5.2.2. Minificción “El origen de la guerra”, de Marco Denevi¹²

EL ORIGEN DE LA GUERRA

Un lugar solitario al pie de los muros de Troya. Entran por distintos lados Menelao y Elena.

-¡Detente!

-¿Quién eres?

-¿No me reconoces?

-No. Y quítate del paso. Me aguardan mis camaradas. El combate se ha reanudado alrededor del cadáver de Patroclo.

- Soy Elena, tu mujer. Ahora me llaman Elena de Troya.

- Troya, Troya. Hace diez años que la sitiamos.

- Porque hace diez años Paris me raptó y me trajo aquí. ¿No recuerdas?

- Pero hoy tomaremos la ciudad.

-Te diré, jamás me acosté con Paris. Con otros puede ser. Pero jamás con Paris. Estoy pura ante tus ojos.

-¿Oyes? Ese que gritó es Aquiles. La muerte de Patroclo le sacudió la modorra. ¡Y yo aquí perdiendo el tiempo!

-La familia de Paris no desperdiciaba oportunidad para humillarme. La madre nunca me dirigió la palabra. Y las hermanas para qué contarte. Odiosas como todas las cuñadas.

-Nuestras fuerzas se han concentrado en un punto estratégico. La tierra se estremece bajo los carros lanzados a la carrera. El bosque de lanzas hace oscurecer la luz del sol alrededor de las murallas. ¡Sublime espectáculo!

- El único amable conmigo ha sido Héctor.

¹² Falsificaciones, Obras Completas, IV, Corregidor, 1984.

-¿Héctor? Ese es otro que tiene las horas contadas. Mató a Patroclo y Aquiles se la juró.

-Pero yo me di mi lugar. Cuando comenzó el sitio de Troya me encerraron en mi dormitorio. Ahora, aprovechando la confusión, pude escapar.

-Nadie escapará. Troya está irremisiblemente perdida. Tenemos veinte mil soldados, trescientos carros de asalto y, por si fuera poco, tenemos el caballo de Troya.

- Pude escapar y aquí estoy. Ya no necesitas seguir combatiendo.

-¿Qué dice esta insensata? Debemos vengar la muerte de Patroclo.

-¿Qué te importa Patroclo. Es asunto de Aquiles. La guerra se hace por mí. ¿No te acuerdas? Paris me raptó y entonces tú...

-¿Yo? ¿Qué tiene que ver conmigo toda esa historia de Paris y de tu rapto?

- Cómo, qué tiene que ver. Soy Elena.

-¿O te enviaron los troyanos para que me distraigas con tu cháchara?

-¡Soy tu esposa!

-Basta de cacareos. Debo ir a combatir.

-Combates para rescatarme. Y aquí me tienes. Se terminó la guerra.

-Esta mujer se ha vuelto loca. Miren si una guerra que ya dura diez años la vamos a hacer por una muñequita como tú.

-Y entonces. ¿Por qué la hacen, puedes decirme?

-¿Por qué? Ya no me acuerdo. Tampoco interesa. Una vez comenzada la guerra se justifica por sí misma. No hay que buscarle excusas.

-Pues bien, te lo diré yo. Cuando Paris me raptó...

- Y dale con Paris. Paris está muerto.

- ¿Muerto? Vaya, y era hermoso ese babei. ¡Paris está muerto pero yo estoy viva!

- Suéltame.

- No te soltaré. No dejaré que te maten como a Patroclo.

-¡Suéltame te digo! Mis camaradas me esperan.

- Yo te esperé diez años.

-¿Quieres convertirme en un desertor?

- ¿Y tú a mí en una pobre viuda?

- ¡Apártate!

-¡Bésame!

Los dos gritan y forcejean rabiosamente. Hasta que él la mata de un lanzazo. Elena cae con una gran mímica teatral. Menelao salta por encima del cuerpo de Elena y, antes de salir, se detiene, mira el cadáver.

Me parece haber visto esa cara, alguna vez, hace ya mucho tiempo. Pero ya no recuerdo. ¿Elena? ¿Quién podría ser esta Elena? Quizás alguna espía troyana. Por algo se llamaba Elena de Troya. Hice bien en matarla.

Se va blandiendo la lanza. Y en tanto el ruido de las armas crece, en tanto el cielo arde con el fuego de los incendios y las murallas vacilan y las torres se hunden, Elena duerme plácidamente boca arriba.

Se trata esta de una pseudo-escena teatral fugaz en la que se reencuentran Helena y Menelao a los pies de los muros de Troya. En un diálogo que tiene mucho de surrealista y onírico, Helena comunica a Menelao su deseo de regresar con él para que se acaben por fin el asedio y la guerra, pero el hombre asegura no reconocerla y estar dispuesto a continuar con la contienda aunque no recuerde exactamente por qué la comenzó. El diálogo desemboca en una escena esperpéntica y grotesca en la que una Elena (cuyo nombre ha perdido la H habitual) arrepentida y amante de su esposo, intenta detenerlo para que este no vaya a combatir y en la que él, para zafarse de ella, finalmente la mata de un “lanzazo”. Seguidamente se puede leer que Elena queda muerta y que Menelao, justo antes de incorporarse a la masacre final de Troya, mira el cadáver sin conseguir recordar quién era en realidad la mujer. A continuación el texto sorprende con las palabras finales: «Y en tanto el ruido de las armas crece, en tanto el cielo arde con el fuego de los incendios y las murallas vacilan y las torres se hunden, Elena duerme plácidamente boca arriba».

La explicación más breve de este microrrelato es que la intención del autor es cuestionar el origen de la guerra de Troya y extrapolar este cuestionamiento al de cualquier otra guerra. Una idea que, por otro lado, se recoge explícitamente en una de las afirmaciones de Menelao: «una vez empezada la guerra se justifica por sí misma». Sin embargo, si se analiza más detenidamente el texto, y sin excluir esta primera interpretación, aparecen una serie de matices que pueden explicarse desde una lectura posmoderna del texto y teniendo en cuenta el género minificcional al que pertenece. Se revisarán a continuación los distintos componentes y características que lo emparentan tanto con la minificción como con la estética posmoderna.

- **Título:** Como es habitual en la minificción, el título en sí mismo ya constituye una pieza clave en la interpretación del relato y particularmente en este caso, además de generar distintas expectativas, perfila el sentido del texto una vez que este ya ha sido leído completamente. En este sentido, se puede decir también que la guerra de Troya, desde la versión homérica hasta nuestros días, y tanto en el ámbito de la literatura como en el de la cultura en general, ha sido a menudo vista como La Guerra en mayúsculas, el gran paradigma clásico de lo que supone un conflicto bélico, desde su gestación, hasta su desenlace y consecuencias.
- **Inicio *in medias res*:** El texto comienza creando un escenario -«un lugar solitario al pie de los muros de Troya. Se acercan por distintos lados Menelao y Elena»- que, para que tenga sentido para el lector, requiere que este reconozca los tres elementos que pone en juego, Troya, Menelao y Elena, esto es, que recupere la referencia de estos nombres y, que, por tanto, se disponga a leer e interpretar el texto en clave intertextual.

- **Intertextualidad:** Es la característica que constituye la esencia del relato, el cual solo se sostiene en base a su diálogo con el mito tal como se recoge en *La Ilíada* y en otras fuentes clásicas. La caída de la H en Helena, que pasa a ser Elena, puede también entenderse como un elemento más de la desvirtuación que Denevi opera en la historia tradicional.
- **Parodia:** Esta intertextualidad, en tanto el mito queda subvertido y en tanto se pone en cuestión, de manera inverosímil y casi esperpéntica, ese origen romántico y noble del origen del conflicto de Troya, se convierte en ironía intertextual. Además, la absurda amnesia de Menelao, la indiferencia absoluta con que se dirige a su esposa y diversas notas de humor que salpican el texto, refrendan esta idea.
- **Hibridación genérica:** El juego con el género teatral es esencial y explícito en este microrrelato, tanto por la forma dialógica del texto como por las acotaciones que se van ofreciendo sobre la escena.
- **Double coding:** Junto a las referencias del ámbito clásico y culto a la guerra de Troya, al célebre episodio del caballo, a la muerte de Patroclo, etc., aparecen expresiones coloquiales de la actualidad (“cacareos”, “muñequita”, “cháchara”, etc.) y situaciones fácilmente identificables con los tópicos de nuestra sociedad, como una esposa que se queja del desprecio de su suegra y del trato de sus odiosas cuñadas, por ejemplo.
- **Juego con los mundos posibles (transworld identity):** En un mundo paralelo al de la ficción canónica y completamente invertido, Elena decide regresar con Menelao pero este no la reconoce y acaba asesinandola. El microrrelato vendría a responder a la pregunta de: ¿Qué hubiera pasado si finalmente Elena hubiese decidido regresar con su esposo? ¿Se hubiera detenido la guerra de Troya, evitando el trágico final que tuvo para sus habitantes?
- **Final sorpresivo:** Cuando al final del microrrelato se dice que «Elena duerme plácidamente boca arriba», después de haber afirmado que Menelao la acaba de matar de un lanzazo y que de ella solo ha quedado su cadáver, se introduce un elemento de contradicción en la narración que el lector debe resolver de algún modo. Una opción podría ser, tras la sorpresa final, intentar buscar la congruencia de esta frase con la muerte de Elena y, considerar, por ejemplo, que el autor buscaba con esta expresión un sinónimo del conocido “descanse en paz”. Sin embargo, parecen más plausibles otras posibles lecturas en la línea de una interpretación posmoderna:
 - Que todo lo anterior era un sueño de Elena, aunque en este caso también el adverbio “plácidamente” pueda resultar difícil de conciliar con el

contenido del texto, pues resulta extraño que, tras un sueño de contenido violento en que uno mismo es asesinado, se pueda dormir plácidamente.

- Que se entrecruza en este texto una versión alternativa sobre Helena de Troya que, tal como la recoge Graves, consiste en que «Hermes raptó a Helena por orden de Zeus y la confió al rey Proteo de Egipto; entretanto, una Helena fantasma, que Hera (o según algunos Proteo) había formado con nubes, fue enviada a Troya junto a Paris, con el único propósito de provocar el conflicto» (Graves, 2011: 407–408). Esta variante del mito es recogida por Estesícoro, Apolodoro y Eurípides, entre otros.
- Que Denevi ha jugado explícitamente con la contradicción y la ambigüedad que ya estaba presente en la mitología clásica, en que la multiplicidad de versiones sobre un mismo mito y su relación con mitos aledaños era habitualmente contradictoria. Estas incongruencias y esta multiplicidad de versiones ya estaban incluso presentes en los textos homéricos, y a menudo se atribuyen a efectos de la transmisión de los poemas o a lapsus de memoria del autor, así como en otras ocasiones se consideran como incoherencias deliberadas. Por ejemplo, Emilio Crespo subraya cómo en *La Ilíada* se explica que Pilémenes muere a manos de Menelao y más tarde reaparece lamentando la muerte de su hijo, atribuyendo esta incongruencia a un fallo de memoria del autor (Crespo, 2006: 29).
- Que se debe aceptar la contradicción inherente a que Menelao mate a su esposa y que, a pesar de esto, ella continúe viva, y entenderlo como un posible significado metafórico de que las guerras siempre sobrevivirán por más que se intenten identificar y erradicar sus causas.
- Que Elena sea a la Guerra lo que la figura de la Parca con la guadaña es a la Muerte, una personificación inmortal y ubicua, que si sobrevive a un lanzazo para quedar durmiendo “plácidamente”, como el texto dice, es porque queda satisfecha tras haber cumplido su sempiterno cometido de provocar la guerra, sabedora además de que esta culminará en una batalla cruenta inminente.

Como obra posmoderna, admite distintas lecturas sin preferir ninguna, hasta el punto de que tolera incluso la contradicción. Aunque se trate de hipótesis más o menos personales y susceptibles de diferentes objeciones, resulta evidente que en este microrrelato, el que Elena quede muerta o viva es una incógnita que el texto no resuelve, y que por lo tanto, solo encontrará su solución más allá de los límites textuales. Lo que conduce a la siguiente característica de la minificción.

- **Lector activo:** El sentido de esta escena trasciende las fronteras de lo dicho en el texto y la conciliación de este final con el resto del texto debe hacerla el lector, el cual, además habrá tenido que recuperar previamente el hipotexto en que se sustenta el microrrelato. Deberá conjugar, por último, todos estos elementos con el título del texto y, si se anima a ello, podrá encontrar otras obras del mismo tipo de Marco Denevi (disponibles en la red), que le permitan leerlo en serie y descubrir el estilo personal del autor para acabar de perfilar su sentido.

2.5.2.3. Fragmento de *La Ilíada* o el poema de la fuerza, de Simone Weil

¹³El verdadero héroe, el verdadero tema, el centro de *La Ilíada* es la fuerza. La fuerza manejada por los hombres, la fuerza que somete a los hombres, la fuerza ante la cual la carne de los hombres se crispa. El alma humana sin cesar aparece modificada por sus relaciones con la fuerza, arrastrada, cegada por la fuerza de que cree disponer, doblegada por la presión de la fuerza que sufre. Los que soñaron que la fuerza, gracias al progreso, pertenecía ya al pasado, pudieron ver en este poema un documento; los que saben discernir la fuerza, hoy como antes, en el centro de toda historia humana, encuentran en él el más bello, el más puro de los espejos.

La fuerza es lo que hace de quienquiera que le esté sometido una cosa. Cuando se ejerce hasta el fin, hace del hombre una cosa en el sentido más literal, pues hace de él un cadáver. Había alguien y, un instante después, no hay nadie. Es un cuadro que *La Ilíada* no se cansa de presentar:

... los caballos haciendo resonar los carros vacíos por los caminos de la guerra, en duelo de sus conductores sin reproche. Ellos sobre la tierra yacían, de los buitres más queridos que de sus esposas.

El hombre es una cosa arrastrada tras un carro en el polvo:

Alrededor, los cabellos negros estaban esparcidos, y la cabeza entera en el polvo yacía, antes encantadora; ahora Zeus a sus enemigos había permitido envilecerla en su tierra natal.

La fuerza que mata es una forma sumaria, grosera, de la fuerza. Mucho más variada en sus procedimientos y sorprendente en sus efectos es la otra fuerza, la que no mata; es decir, la que no mata todavía. Matará seguramente o matará quizá, o bien está supeditada sobre el ser al que en cualquier momento puede matar; de todas maneras, transforma al hombre en piedra. Del poder de transformar un hombre en cosa, matándolo, procede otro poder, mucho más peligroso aún; el de hacer una cosa de un hombre que todavía vive. Vive, tiene un alma, y sin embargo es una cosa.

Tan implacablemente como la fuerza aplasta, así implacablemente embriaga a quien la posee o cree poseerla. Nadie la posee realmente. En *La Ilíada* los hombres no se dividen en vencidos, esclavos, suplicantes por un lado y en vencedores, jefes por el otro; no se encuentra en ella un solo hombre que en algún momento no se vea obligado a inclinarse ante la fuerza. Los soldados, aunque libres y armados, no reciben menos órdenes y ultrajes.

¹³ *La Fuente Griega*, Sudamericana, 1961.

A todo hombre del pueblo que veía y gritaba golpeaba con su cetro reprendiéndolo así:

"Miserable, mantente tranquilo, escucha hablar a los otros, a tus superiores. No tienes ni valor ni fuerza, no cuentas para nada en el combate, para nada en la asamblea..."

Pero el mismo Aquiles, ese héroe altivo, invicto, aparece en el comienzo del poema llorando de humillación y de dolor impotente, después que le han arrebatado ante sus ojos la mujer que quería hacer su esposa, sin que haya osado oponerse. Agamenón ha humillado a Aquiles con un propósito deliberado, para demostrar que es el amo:

Así sabrás que puedo más que tú, y cualquier otro vacilará antes de tratarme como igual y levantar la cabeza ante mí.

Pero algunos días después el jefe supremo llora a su vez y se ve obligado a rebajarse, a suplicar, y siente el dolor de hacerlo en vano.

La vergüenza del miedo tampoco es perdonada a ninguno de los combatientes. Los héroes tiemblan como los otros. Basta un desafío de Héctor para consternar a todos los griegos, sin excepción, salvo Aquiles y los suyos que están ausentes.

Dijo, y todos callaron y guardaron silencio; tenían vergüenza de rehusar, miedo de aceptar.

Pero desde que Áyax avanza el miedo cambia de lado:

A los troyanos, un estremecimiento de terror hizo desfallecer sus miembros; a Héctor mismo, su corazón saltó en el pecho: pero no tenía derecho a temblar ni a refugiarse...

Dos días más tarde, Áyax a su vez siente terror:

Zeus padre, desde lo alto, en Áyax hizo subir el miedo. Se detiene, sobrecogido, abandona el escudo de siete pieles, tiembla, mira completamente extraviado la multitud, como un animal...

Este texto es un ensayo que la filósofa francesa Simone Weil escribió en un periodo convulso, en los albores de la Segunda Guerra Mundial, y tras haber vivido la experiencia de la Guerra Civil española como combatiente voluntaria. La autora escoge *La Ilíada* de Homero como espejo de la guerra, como el gran paradigma de esta. Los versos homéricos le sirven como texto y contexto para ir desgranando, línea por línea, las características y las consecuencias que tienen la fuerza y la violencia para el ser humano.

Se ha escogido este ensayo de carácter ético-filosófico para poner en práctica una de las potencialidades que la mitología griega tiene desde un enfoque interdisciplinar. Concretamente, desde el ámbito del pensamiento, no son pocos los filósofos que se sirven de un tema mítico para exponer sus teorías, desde Camus con su Sísifo hasta Freud con Edipo, por ejemplo. En este caso, para no salir del tema de *La Odisea* y *La Ilíada*, se han seleccionado estas palabras de Simone Weil porque permiten darle la vuelta a la visión de *La Ilíada* que se exponía en la entrada primera de esta selección, el tráiler de la película *Troya*. Si en esta película la fuerza viene acompañada de un halo heroico, idealizado, si es lo que granjea la gloria y la eternidad a los héroes, y se

presenta casi como algo deseable para el espectador, Weil con su ensayo muestra el realismo y la crudeza que contienen las palabras de Homero, en las que lo épico no era tan maravilloso como en la versión fílmica del mito.

Las claves de intertextualidad que se plantean en este texto son distintas a las del resto de los materiales del blog, pues la obra se trata de un comentario sobre *La Ilíada* en el que se van citando diversos pasajes de esta, sin constituir una reescritura ficcional del mito.¹⁴ No obstante, el lector de las primeras líneas de este ensayo, como el lector de las minificciones posmodernas del blog, deberá disponer de unos conocimientos mínimos sobre *La Ilíada* o los hechos de Troya. De otro modo, será difícil que las citas que la autora aporta puedan ser contextualizadas y comprendidas en su justa medida.

2.5.2.4. *Andrómaca cautiva*, de Frederic Leighton¹⁵



La inclusión de una obra de arte en el conjunto de estos recursos se explica por el argumento de la interdisciplinariedad y de comparación interartística que se ha empleado en páginas anteriores para ponderar el valor del mito en el marco de una formación literaria y cultural integral.

Siguiendo la idea de la alternancia de un texto clásico con un texto subversivo, este cuadro –representativo del estilo academicista y esteticista, con conexiones de la pintura prerrafaelita— viene a representar la imagen de víctima, triste y melancólica, que tradicionalmente se ha atribuido a Andrómaca en la mitología clásica. Recuérdese que Andrómaca, era esposa de Héctor, príncipe de Troya, y madre de Astianacte, y que su

¹⁴ Siguiendo la taxonomía de Genette, el ensayo de Weil se situaría en la primera categoría de las relaciones transtextuales, la intertextualidad (Genette, 1989: 10).

¹⁵ Manchester Art Gallery, 1888.

desgracia no consistió solo en soportar el asedio de su pueblo y ser esclavizada tras la derrota troyana, sino que además debió afrontar la muerte de su esposo e incluso el asesinato cruel de su propio hijo cuando este era aún muy pequeño.

Como la Manchester Art Gallery sostiene en su página web, la pintura muestra la premonición de Héctor antes de la batalla final con Aquiles en *La Ilíada* (Canto VI, v. 440-465). La escena representa a una Andrómaca ya cautiva, esclava de los griegos, en el centro de un amplio patio en el que hay una fuente a la derecha, ante la cual se organiza un grupo de mujeres: unas cuantas forman fila para recoger agua y otras aparecen directamente inclinadas sobre la fuente. Algunas de estas mujeres están acompañadas por sus hijos aún pequeños y completamente desnudos. También esperando su turno, la exprincesa troyana se muestra cabizbaja y vestida de luto integral. Resulta significativo el contraste entre el negro casi absoluto de la indumentaria y los tonos pastel del resto del cuadro -azules, naranjas, ocre, dorados, verdes...

También cabe resaltar la aparición de tres figuras a la derecha y a los pies de Andrómaca: coloreándolos en unos tonos notablemente más luminosos que el resto del cuadro, el pintor consigue dirigir la mirada hacia una mujer joven y el que parece su esposo, ambos jugando en actitud cariñosa y entrañable con un niño que aparenta tener un año de edad aproximadamente. El resto de personajes, situados a la izquierda y a los pies de Andrómaca, son tres hombres y una mujer anciana, los cuales dirigen la mirada hacia la princesa troyana. El conjunto de personajes se organizan en la escena alrededor de la protagonista, pero dejando un vacío entre ellos y esta, lo que además de realzar aún más la figura central del cuadro, transmite unas connotaciones de aislamiento, tristeza y soledad.

El cántaro cobra protagonismo en la escena; todas las mujeres en edad fértil de la pintura aparecen sosteniendo uno en distintas posturas. Las únicas mujeres que no portan ánfora son la anciana y la joven que juega con su bebé y con su esposo. Andrómaca también tiene su propio cántaro, pero este reposa en el suelo, a sus pies, escondido parcialmente, camuflado entre el luto de su túnica negra, la cual cae por encima del recipiente, dejando al descubierto solo la mitad de este.

La recurrencia de este elemento en el cuadro, su forma antropomórfica y femenina, y el que en el caso de Andrómaca se represente de un modo peculiar, distinto al del resto de mujeres, induce a pensar que se trata de un elemento cargado de simbolismo. El cántaro,

además de ser un símbolo de feminidad¹⁶, también es, metafóricamente, un símbolo de maternidad: el cántaro como continente de agua-la mujer como continente de vida, con una forma que además se asemeja a la de las caderas femeninas, la parte del cuerpo de la mujer más directamente relacionada con su fertilidad¹⁷.

Esta lectura quedaría refrendada por la falta de este recipiente en dos figuras también femeninas: la anciana no posee su propio cántaro pues representa una maternidad ya caduca; la joven que juega con su hijo simboliza una feminidad y una maternidad colmadas por su relación con su esposo y con su niño. Por otra parte, las tres figuras masculinas que desde la izquierda del cuadro miran a Andrómaca no llevan ánfora sino varas, lo que, especialmente en oposición al elemento femenino del cántaro, puede ser leído como una representación de lo masculino, en tanto se asocia más comúnmente con el ámbito masculino del trabajo y la lucha, y en la medida en que también puede ser considerado un símbolo fálico. Dos de estas figuras masculinas, dos jóvenes y fornidos muchachos, miran directamente a Andrómaca, pero ella mantiene la mirada y el torso recogido en una actitud de tristeza.

Toda la narrativa pictórica que encierra esta obra permite leer estos elementos como símbolos de una feminidad y una maternidad en duelo. El cántaro en el suelo, y no en los brazos de Andrómaca, medio velado por el luto, en contraste con las otras mujeres que lo portan abierta y ostensiblemente, puede remitir a la situación actual de tristeza de la princesa troyana: un duelo como mujer y un duelo como madre. Además, la figura de los niños desnudos, de edad similar a la que tenía Astianacte cuando fue sacrificado, refuerza esta idea, trayendo al escenario actual elementos de su pasado. Incluso se observa al trío formado por la mujer joven, su esposo e hijo, evocando a su familia perdida en Troya.

¹⁶ El cántaro históricamente ha estado ligado a las tareas que antes desempeñaban las mujeres: eran ellas las encargadas de recoger el agua en las fuentes y las que quedaban recluidas en el ámbito de la cocina y el hogar, en el que habitualmente se suele situar este utensilio. Son numerosas las representaciones, tanto en la literatura, ya sea culta o popular, como en la pintura y otras manifestaciones artísticas, en las que una muchacha se representa portando este elemento. Por esa continuidad física (lo llevaban pegado al cuerpo o a la cabeza) que se establece entre la mujer y el cántaro, puede decirse que, metonímicamente, el cántaro es una representación de lo femenino. Además, sus formas curvas recuerdan comúnmente a la silueta de la mujer.

¹⁷ «El cántaro y, en general ciertas vasijas a menudo antropomórficas, han sido atributo de la mujer por su especial vinculación al agua, llegando por ello a representar a la Gran Madre (receptáculo de vida). El cántaro roto simboliza la pérdida de la virginidad y es rito nupcial de diversos pueblos, entre ellos todavía el pueblo gitano. Como tema poético aparece a menudo en el folclore amatorio. Es el agua uno de los cuatro elementos en las cosmogonías tradicionales. Se le atribuye un carácter femenino y fecundante» (Revilla, 2012: 134-135). «El agua conecta también simbólicamente con la mujer, la luna, la inmortalidad, etc.» (Revilla, 2012: 25)

No hay intención aquí de dar esta interpretación del cuadro como correcta, o como la única válida, pues además hay posibles lecturas de otros elementos que en él aparecen pero que aquí, por una cuestión de espacio, no se han considerado. Tampoco se sabe exactamente qué versiones de la historia manejaba Leighton cuando creó esta obra, pues por ejemplo, en la *Andrómaca* de Eurípides, se la representa nostálgica y ultrajada en Esparta, pero manteniendo, aparentemente, una buena relación con su amo Neoptólemo y como madre amorosa del hijo que tuvo con él. En todo caso, lo que sí parece innegable es que para poder hacer la lectura que se ha elaborado aquí, para reconstruir a partir de esta imagen el pasado y el presente de Andrómaca y para articular estos elementos en una descripción interpretativa, era necesario conocer la historia de su protagonista y tener unas referencias mínimas sobre la guerra de Troya. Si estas referencias no preexistieran en la mente del espectador, la causalidad que ha sido atribuida a los elementos que aparecen en escena, a su distribución, al uso de los colores, etc. no podría establecerse del mismo modo.

2.5.2.5. Minificción “Traducción femenina de Homero”, Marco Denevi¹⁸

Toda la Odisea, con sus viajes, sus sirenas, sus hierbas mágicas, sus animales míticos, sus palacios misteriosos, sus aventuras y sus desastres es, para Penélope, una inútil y tediosa demora en sus amores con Ulises.

Mientras tanto Andrómaca refunfuña: “Que el viejo Homero cuente la historia a su manera. Yo daré mi versión. Yo que la he vivido. Yo, una pobre mujer desdichada. Primero, recuerdo, fue la prohibición de salir de la ciudad. Después tuve que pulir escudos, coser sandalias, fabricar flechas hasta que las manos se me llagaron. Después vendar heridas que sangraban y supuraban y enterrar a los muertos. Después escasearon los víveres y nos alimentamos de ratas y raíces. Después perdía a mi marido y a mis hijos. Después el ejército invadió la ciudad y abusó de mí y de mis hijas. Por fin el vencedor me hizo esclava”.

Se recurre de nuevo a una creación minificcional del escritor argentino Marco Denevi, esta vez, para centrar definitivamente el interés del hipertexto en dos mujeres, Penélope y Andrómaca. Con la inclusión de este texto se buscaba el contraste con el cuadro *Andrómaca cautiva* inmediatamente anterior: si en la obra de Leighton la mujer se mostraba afligida y triste, en este texto de Denevi muestra el reconocimiento sarcástico y mordaz que hace la mujer de que la esclavitud como esclava “oficial” era preferible a la esclavitud que vivió como princesa en su propio reino.

En este microrrelato destacan las siguientes características en la línea de la estética posmoderna:

¹⁸ *Falsificaciones, Obras Completas, IV*, Corregidor, 1984.

- **Intertextualidad e ironía intertextual:** Con una visión mordaz y cargada de escepticismo, en esta minificción se pone el acento en lo que las obras de Homero a veces soslayaban: eterna espera, soledad y desencanto en el caso de Penélope; guerra, muerte del marido y del hijo y esclavitud en el caso de Andrómaca. Aunque de extensión notablemente más reducida que el texto de Marco Denevi anterior, solo ocho líneas, este microrrelato consigue condensar dos hipotextos tan importantes como *La Ilíada* y *La Odisea*. Su subversión se hace desde la ironía intertextual.
- **Parodia:** Las notas de humor salpicadas en el texto, la ironía intertextual, el *double coupling* y el tono de protesta general imperan hasta, aproximadamente, la cuarta línea. A partir de aquí, cuando Andrómaca comienza la enumeración de sus padecimientos, este tono puede tornarse más acre y triste para el lector, de forma que puede provocarle, desde una sonrisa cómplice y comprensiva, muy en la línea de la captación de la ironía amarga que traslucen las palabras de Andrómaca, hasta un sentimiento de pena y compasión.
- **Metaficción y metaliteratura:** El recurso metaliterario se inscribe y se anuncia desde el propio título. Como “traducción”, el microtexto se proclama como una versión, en femenino, de las obras de Homero, el poeta oficial de *La Ilíada* y *La Odisea*. Más adelante, continúa la alusión explícita a *La Odisea* en relación con Penélope -«Toda la *Odisea*, con sus viajes, sus sirenas, sus hierbas mágicas»- y a Homero, puesta en boca de la mismísima Andrómaca -«Que el viejo Homero cuente la historia a su manera. Yo daré mi versión»-.
- **Los excéntricos:** Si Homero ofreció una versión masculina, en la que el interés estaba puesto en los héroes de la guerra, Ulises, Héctor, Aquiles, Áyax, etc., ahora Denevi establece un paralelismo solidario entre Penélope y Andrómaca, pues su relato, aunque compatible con el del gran poeta griego, presenta los asuntos de los hombres de *La Odisea* y *La Ilíada* como divertimentos egoístas que las mujeres de los héroes padecían. Asimismo, la voz que se escucha en este microrrelato no es la de los vencedores, los que habitualmente escriben la historia oficial, sino la de otra de las minorías contempladas por la estética posmoderna, la de los vencidos.
- **Historia y verdad:** Indirectamente, se juega desde el propio título con la noción de verdad, expresada en la idea de la traducción como una versión que imprime un sesgo muy personal a la historia oficial, la cual queda manifiestamente en entredicho. Destaca, en este punto, la reivindicación de Andrómaca cuando, antes de ofrecer su propia versión dice «yo que la he vivido». Este relato en primera persona se presenta, si no para desautorizar completamente la versión oficial homérica, al menos para hacer patente que Homero solo la podía narrar como una construcción ficcional externa a la “verdadera” historia.

En páginas anteriores se ha mostrado que el juego con la historia, tanto la real como la literaria, era uno de los principales pasatiempos de la literatura posmoderna, y, por extensión, del género del microrrelato. En el texto que nos ocupa, son varios los elementos del mito alrededor de la figura de Andrómaca que Denevi manipula deliberadamente: más allá de que Homero pudiera soslayar los duros trabajos a los que, según su texto, en realidad se sometió a la princesa troyana en su propio reino, cuando Andrómaca sostiene que vio morir a sus hijos y que sus hijas fueron violadas su relato entra en contradicción con la historia oficial, pues esta cuenta tradicionalmente que Andrómaca y Héctor solo tuvieron un hijo, Astianacte. El recurso de estos hijos muertos y estas hijas violadas extrema el dramatismo del calvario que atravesó Andrómaca y a la vez puede hacer sospechar que el relato que está haciendo la mujer es exagerado o poco fiable. Y, sin embargo, ella se presenta como testimonio directo de los hechos. Así, al presentar otra escritura de los hechos, históricos o literarios, puesta al mismo nivel que la historia oficial, el microrrelato se sitúa en un ámbito de incertezas y de multiplicidad de versiones que contribuye a minar la idea de una historia unitaria y estable.

- **Double coding:** Los temas, normalmente tenidos por sobrios y nobles, de *La Ilíada* y *La Odisea*, quedan salpicados aquí por unas notas léxicas coloquiales que le restan dramatismo y solemnidad al texto. Así, la larga *Odisea* se describe como «una inútil y tediosa demora» para Penélope de sus amores con Ulises. Asimismo, el onomatopéyico “refunfuñar”, es el verbo de dicción que escoge Denevi para preludiar la queja de Andrómaca.
- **Final:** El final de este microrrelato puede suponer un elemento de sorpresa para el lector y en sí puede contener distintas posibilidades de interpretación. Tras enumerar las penurias que tuvo que soportar durante la guerra de Troya -prohibiciones, hambre y miseria, duros trabajos, violaciones, muerte del marido y del hijo...- Andrómaca concluye: «Por fin el vencedor me hizo esclava». Se exponen a continuación dos lecturas de estas palabras que parecen coherentes con el resto del texto y con la historia de Andrómaca:
 - En primer lugar estas palabras reflejan que el hastío y la desesperación de la princesa troyana llegaron a tal punto que incluso la derrota y la esclavitud podían resultar, irónicamente, un alivio. Es significativo el contraste, sobre todo, con la imagen tradicional de la Andrómaca nostálgica de su pasado en Troya y fiel a este incluso en el peor de los recuerdos, tal como quedaba representada en el cuadro de Leighton.
 - Del mismo modo, se puede considerar que esta frase final significa que aunque fuera oficialmente princesa en Troya, la vida que allí tuvo durante el asedio griego era más propia de una esclava que de la

realiza y que tuvo que ser, “por fin”, el enemigo quien le asignara el nombre que mejor le correspondía.

- **Repliegue sobre el código:** El cuidado en la selección léxica de este microrrelato es extremo. Cada palabra está perfectamente calibrada, desde el título hasta el final, siendo también un mérito lingüístico y literario el que no se pueda conferir una significación exacta y unívoca a las palabras finales de la mujer.
- **Lector activo:** Este microrrelato exige un lector especialmente activo, tanto para recuperar los hipotextos que se ponen en juego en el relato, como para conciliar estos con la visión transgresora y mordaz que propone y poder atribuir así una significación a las palabras finales de Andrómaca.

2.5.2.6. Documental *Héroes de la antigua Grecia: La Odisea*, Jean-Claude Bragard¹⁹

De este documental se ha seleccionado un fragmento de siete minutos disponible en *Youtube* en que se explica el principio del regreso de Ulises a Ítaca y en el que, a través de una analepsis, se representa la despedida de los esposos: un Ulises, amoroso, amable y generoso, obliga dulcemente a una devota y angelical Penélope a que le prometa que si él no regresa cuando su hijo sea un hombre elegirá a un nuevo esposo, pues no quiere que se quede sola. Ella, reticente, finalmente accede a su petición, aunque espera no tener que cumplir su promesa.

Aquí interesa en especial esta versión porque supone una idealización de la relación entre los esposos, puesto que se presenta aún más romántica y perfecta que en la versión homérica. Como ya se hizo con el tráiler de la película *Troya*, el objetivo es que los alumnos, antes de enfrentarse a las versiones más revolucionarias, puedan recordar o conocer el mito en su versión más difundida y tradicional, siempre más idealizada incluso que en los textos homéricos. Recuérdese a modo de ejemplo que en *La Odisea* Ulises se muestra menos abierto y tolerante, pues exige a su mujer fidelidad absoluta hasta su regreso.

¹⁹ Bragard, J.C. (dir.) (2004). *Héroes de la antigua Grecia: La Odisea*. Reino Unido: BBC. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rrV8pcTgYn4>

2.5.2.7. Minificción “La tela de Penélope o quién engaña a quién”, de Augusto Monterroso²⁰

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.

De nuevo esta minificción aparece en contraste con el recurso inmediatamente anterior, el documental *Héroes de la Antigua Grecia*. Si este último constituía una idealización romántica de la relación entre los esposos, este microrrelato de Monterroso busca el efecto contrario; la desmitificación absoluta de la historia oficial y de la supuesta honestidad de los cónyuges. Las características más relevantes de esta minificción de Monterroso para los intereses de este trabajo son las siguientes:

- **Título:** El título es, como buen microrrelato, sumamente relevante, pues anticipa la tesis del texto, que se irá construyendo desde las primeras líneas y que se confirmará definitivamente en las últimas.

Puede dividirse este título en dos partes: la primera, “La tela de Penélope”, un sintagma nominal que toma como núcleo, como elemento protagonista, la tela. Recuérdesse que el engaño que la reina de Ítaca había urdido para postergar la elección de un marido entre los pretendientes consistía en la fabricación de un sudario que tejía durante el día y que destejía por la noche. La tela, metonímicamente se asocia a Penélope, pues la mujer pasaba el día pegada a ella. De hecho, la predilección de las artes plásticas por la imagen de una Penélope concentrada en la labor se manifiesta en multitud de cuadros. Así, el sudario que tejía, esa tela, representa la fidelidad hacia Ulises, pero también el engaño, el ardid respecto a los pretendientes.

²⁰ *La oveja negra y demás fábulas*, Seix Barral, 1983.

La segunda parte de este título “quién engaña a quién”, recupera la idea del engaño que contiene la primera parte pero introduce una duda, un enigma, a través del pronombre interrogativo “quién”, que aparece por duplicado, tanto en posición de agente como de paciente de la acción del verbo “engañar”. Recordemos, además, que Ulises es el rey del engaño, "experto en ardides" como dice Homero al principio de *La Odisea*. Así, la pregunta que puede hacerse el lector tras leer este título es qué personajes ocupan la posición de esos dos “quién”: quién engaña y quién es engañado. Como posibles anticipaciones quizás se podrían proponer los nombres de Penélope, los pretendientes, quizás Ulises u otros personajes de *La Odisea*.

- **Intertextualidad:** Con esta ambigüedad ya creada y con la inclusión del hipotexto desde el propio título, el texto se centra ya definitivamente en la figura de Penélope y Ulises y en la relación existente entre ambos. En él, en unas pocas líneas, se sintetiza de manera irónica y paródica la historia de *La Odisea*: la virtud de la paciente Penélope y su buen hacer respecto al tejido del sudario se transforman en la prosa de Monterroso en obsesión, pues en su Penélope, el «único defecto era su desmedida afición a tejer». La reina de Ítaca ya no es la resignada y triste esposa que vive en vilo por el regreso del marido, sino que es ella quien, indolente, propicia con su obsesión por el tejido el aburrimiento y la consecuente partida del esposo en busca de aventuras, lo cual es aprovechado además por la mujer para coquetear con sus pretendientes. Ulises, pasa de ser el flamante héroe troyano, respetado por su esposa y seguro de sí mismo, a convertirse en un marido ignorado y desobedecido, que se marcha a hurtadillas, temiendo el enfrentamiento con su propia esposa, para emprender un viaje «para buscarse a sí mismo».
- **Parodia:** la ironía intertextual es una constante que va desde el juego intertextual con los tradicionales géneros del mito, la leyenda, el cuento, etc., hasta la caricaturización de las habilidades más conocidas de los protagonistas de *La Odisea* para ridiculizarlos a ellos y para poner también en evidencia la versión oficial, que ahora desde la perspectiva de Monterroso suena demasiado edulcorada e inverosímil.

Al igual que hunde la figura de un Odiseo autoritario y respetado, el texto también destruye el pilar básico sobre el que se erigía Penélope como símbolo de la fidelidad conyugal, pues señala una continuidad entre la tela y el coqueteo de la mujer con los famosos pretendientes, ya que el tejido era aquello que conseguía ahuyentar a Odiseo y le granjeaba la libertad a ella. Esta intertextualidad es, además, múltiple: a la vez que se opone al relato de *La*

Odisea recoge también otras tradiciones literarias que ofrecen alternativas a la fidelidad de la mujer.²¹

- **Metaficción y metaliteratura:** Hay varias marcas metaficcionales y metanarrativas que, tal y como están introducidas, constituyen notas irónicas en el texto. Comenzando por las primeras palabras del cuerpo del texto, «Hace muchos años» se trata de un comienzo prototípico del género narrativo tradicional, atribuible a un cuento, a una leyenda o incluso a un mito. Sin embargo, este convencionalismo genérico no puede ser leído sino en clave paródica, tanto por el título que lo precede, como por el texto que lo sucede, así como por el género textual en que está enmarcado, un microrrelato. Asimismo, el segundo párrafo, comienza con otro inicio de texto narrativo prototípico, el «Dice la leyenda». Tras haberle dado un giro importante a la imagen de Penélope y Ulises en tan solo tres líneas, el texto sostiene, paródicamente, la apariencia genérica de leyenda, con todo lo que este género literario implica, es decir con un gran componente de ficción pero también con ciertos visos de historia. Finalmente en el último párrafo, y como cierre del microrrelato hay una alusión directa a Homero: tras subvertir explícitamente el sentido de la espera de Penélope -«De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía»- esta minificción cuestiona directamente la omnisciencia de Homero respecto a los hechos de *La Odisea*, así como su capacidad para conocer el verdadero sentido de la historia que él mismo narra. Su ignorancia queda justificada por un error, por un descuido, pues, como aparece en el relato, Homero «a veces dormía y no se daba cuenta de nada». Esta frase, a su vez, introduce otro guiño intertextual, en este caso con la conocida frase de la *Poética* de Horacio, «*Quandoque bonus dormitat Homerus*», extendida después al lenguaje corriente para expresar la idea de que incluso los grandes genios se equivocan.
- **Repliegue sobre el código:** En este microrrelato destaca, además de la precisión léxica, pues todas las palabras están perfectamente medidas, el retruécano de las líneas finales del microrrelato: «que tejía mientras Ulises viajaba y no que

21 Al mismo ciclo posthomérico pertenecen las tradiciones que hacen referencia ya a los amores adúlteros de Penélope, ya a sus aventuras posteriores al regreso de Ulises. Entre las primeras, figura especialmente la leyenda según la cual Penélope habría cedido sucesivamente a los 129 pretendientes, y que de estos amores habría concebido al dios Pan. O bien Ulises, a su regreso, se habría dado cuenta de que su esposa le había sido infiel y la habría desterrado [...] O bien Ulises le habría dado muerte para castigarla por sus amores adúlteros con Anfínomo, uno de sus pretendientes (Grimal, 1981:420)

Ulises viajaba mientras ella tejía», en el que a través de estructuras similares pero invertidas se subvierten los roles tradicionales de estos personajes.

- **Double coding:** Un ejemplo de la hibridación estilística se percibe en la exageración del gusto por el tejido que se atribuye a Penélope. Tejer, en su justa medida y con la discreción pertinente, era considerado por la moral de la época como una virtud en la mujer. El exceso de placer que parece encontrar Penélope en esta actividad conlleva la casi patologización de esta afición, muy en sintonía con los tiempos actuales, en los que la psicología da rienda suelta a su afán por categorizar y diagnosticar síndromes y complejos por doquier. Los tópicos de las relaciones conyugales que esta minificción muestra están más en la línea de una obra cómica que de una epopeya: por ejemplo, la presentación de un Odiseo que quiere imponer un orden patriarcal, una prohibición (en este caso que cese de tejer, para que no desvíe la atención de sí mismo), y el consiguiente caso omiso que hace Penélope de esta ley - «se disponía a comenzar uno de sus interminables tejidos a pesar de que sus prohibiciones»-. Del mismo modo la idea que se materializa hacia el final del texto de que era Ulises quien viajaba mientras Penélope se dedicaba a tejer, nos acerca, también desde la comicidad, al tópico de que, en realidad, es la mujer quien a pesar de las apariencias y de la versión oficial impone el orden en la casa. De nuevo se presenta un tema popular sobre la sobriedad de un fondo clásico.
- **Los excéntricos:** La visión de la mujer que se presenta en este microrrelato es absolutamente transgresora, al mostrar a una Penélope ya no como devota de su esposo, sino como un ser que, a diferencia de la Penélope homérica, tenía una pasión más allá de un hombre, en este caso el tejido. Pero si en Homero el tejido del sudario también estaba ligado al marido, y a su vez al padre de este (recuérdese que tejía el sudario para el entierro de Laertes, su suegro), por lo que lo masculino en *La Odisea* articulaba y mantenía un orden, en este microrrelato el tejido queda ligado al puro disfrute de la mujer. Un disfrute que va más allá de lo sexual, pero que es también sexual, pues tejido y seducción de los pretendientes van de la mano en esta historia. El orden es ahora matriarcal.

2.5.2.8. Capítulo “Cuentos del dominio público” de la serie *Los Simpsons*²²

Se trata este de un episodio de la serie con un marcado carácter intertextual en el que se hace una reelaboración paródica, al más puro estilo de *Los Simpsons*, de algunos de los textos más célebres de la literatura, comenzando por la historia de *La Odisea*, a la que se le dedican ocho minutos aproximadamente.

La inclusión de este material en el blog se explica por varios motivos. En primer lugar porque, aunque se trata de una producción audiovisual, puede ser considerado una minificción audiovisual por la condensación que consigue lograr del conjunto de la historia en tan solo unos minutos. Asimismo, se incorpora este recurso a sabiendas de que, dado el éxito de la serie y su amplia difusión entre el público juvenil, es probable que este capítulo no suponga ninguna novedad para los alumnos y que incluso estos ya lo hayan mencionado e hipervinculado en sus comentarios.

Aprovechando esta circunstancia, interesa comprobar qué lectura hacen de la versión de *La Odisea* que se muestra, teniendo en cuenta que la mayoría son seguidores de la serie, por lo que están acostumbrados a su estética y al tipo de discurso que construye. Un discurso que, como las otras minificciones, se adscribe a la línea de la estética posmoderna, por diversas características.

- **Intertextualidad:** este es un rasgo sobresaliente de *Los Simpsons*, hasta el punto de que ha sido objeto de estudio académico desde distintos ámbitos. Jonathan Gray señala la capacidad de la serie de televisión de trascender sus propias fronteras y de hacer confluir en ella multitud de géneros, textos y discursos, acercándolos, así de manera indirecta al lector:

Much of its humor is deeply transitive, pointing outside the borders of *The Simpsons* to all manner of other genres, texts and discourses. To laugh at these jokes is frequently to read those other genres, texts, and discourses as much it is to read *The Simpsons*. (Gray, 2006: 10)

Los datos numéricos que en cuanto a intertextualidad en la serie extrae Enríquez Veloso, en un análisis que abarca únicamente las dos primeras temporadas del total de veintisiete que ya se han editado, resultan pertinentes y destacables en este sentido. El autor señala que «*The Simpsons* es una serie que basa parte de su génesis en la intertextualidad. En tan sólo dos temporadas, 35 episodios, hay 171 intertextos» (Enríquez Veloso, 2012: 1756). Además, de entre las numerosas referencias indirectas que el autor de este artículo detecta en estas dos temporadas (definidas como aquellas que se producen cuando un personaje nombra una película,

²² Matt Groening. EEUU: FOX. Capítulo de la temporada 13, 2002. Disponible en <http://tu.tv/videos/los-simpsons-cuentos-del-dominio-publico>

una canción, etc.) las más abundantes también son las literarias (Enríquez Veloso, 2012: 1755)

La presencia intertextual es especialmente patente en este capítulo, que se articula como la recreación paródica de dos de los textos más célebres de la literatura occidental: *La Odisea* y *Hamlet*. Son numerosos los pasajes de *La Odisea* que aparecen representados en tan solo unos minutos de manera sintética pero inconfundible: las sirenas, el encuentro con Circe, la metamorfosis de los compañeros de Ulises, el viaje al Hades y el paso por la laguna Estigia, los pretendientes de Penélope, el regreso de Ulises, la gran matanza final, etc.

- **Parodia:** Una reelaboración de *La Odisea* en la que Homer es Ulises no puede ser sino irónica y paródica. El padre de familia de la conocida serie de televisión representa el papel del héroe griego despojándolo, como es de prever, de los atributos que solían caracterizarlo, esto es, inteligencia, prudencia y astucia, y mostrándolo como un ser primitivo cuya irracionalidad y concupiscencia lo llevan a comerse a sus propios compañeros metamorfoseados en cerdos, o a irse tranquilamente al bar a beber cerveza justo después de cometer la sangrienta matanza de los pretendientes. Marge y Bart, en los papeles de Penélope y Telémaco respectivamente, también hacen su papel con notas cómicas y desmitificadoras, al igual que los pretendientes de *La Odisea*, suplantados por los distintos habitantes masculinos de Springfield. Entre los otros elementos paródicos y desmitificadores se puede resaltar, por ejemplo, la imagen de una Helena decrepita y desdentada (representada por la madre del director Skinner), un pretendiente pederasta más interesado en Telémaco que en Penélope o unas sirenas encarnadas por las hermanas Patty y Selma. Como se puede comprobar, parodia e intertextualidad están profundamente imbricadas en este capítulo en particular y en la serie en general, pues, como el mismo Matt Groening, el creador de *Los Simpsons*, señala en relación con su serie audiovisual: «That's one great thing about the *The Simpsons*: if you have read a few books, you'll get more of the jokes» (Doherty, 1999).
- **Double coding:** Subrayan Irwin y Lombardo que la serie de «los Simpsons echa mano de referencias de alta cultura y a la cultura popular por igual, tejiendo una trama intrincada, digna de ser vista más de una vez y con estrecha atención» (2009: 115-116). Para evidenciar el contraste entre cultura popular y alta cultura, valgan de ejemplo los casos que cita Enríquez Veloso en su análisis:

Las referencias indirectas pueden ir desde citar a los Yankees de Nueva York, como a Mammon, personificación de la avaricia en el Nuevo Testamento, o a Cresco, último rey de Lidia en el siglo VI a.C., cuyo reinado estuvo marcado por los placeres y la riqueza. Tanto Mammon como Cresco son el nombre de las dos calles en cuya esquina tiene Mr. Burns su mansión, definiendo de este modo tan sutil la psicología del personaje. Podemos ver, de nuevo, que las referencias pueden ser completamente evidentes, como en el caso del equipo de baseball, o reservadas para una elite intelectual, como en el segundo caso. (Enríquez

Este recurso es especialmente notable en este capítulo, pues sobre el fondo literario Homérico se van introduciendo notas de la cultura popular, desde vocabulario, hasta objetos, referentes y costumbres.

Un ejemplo significativo de esto —y que además da cuenta del nivel de cuidado en el tratamiento intertextual que los creadores de la serie persiguen— es la banda sonora que suena mientras Homer (Ulises) rema en la laguna Estigia, para conseguir entrevistarse con los muertos: no es casual que se trate de una canción del grupo de música rock estadounidense llamado *Styx* (Estigia en inglés). Este elemento de la cultura popular aparece aquí en complicidad con una alusión tremendamente culta y crucial en la literatura clásica occidental, pues la laguna Estigia y el viaje a los infiernos en busca de respuestas están en Homero, pero también en Virgilio o en Dante, por ejemplo. Otros ejemplos de esta hibridación cultural son: el buzón de correos rebosante de cartas a las puertas de Troya, la metáfora que emplea Ulises (Homer) de “sacar la basura” como el asesinato de los pretendientes, la música “disco” que acompaña al desfile de estos ante Penélope, etc.

Uno de los motivos por los que el uso de alusiones en *Los Simpson* funciona en un plano estético es que no suele ser disruptivo. Los guionistas saben que no todos los espectadores captarán las referencias, de modo que las utilizan de tal manera que aumenten el disfrute de quien las detecta y no entorpezcan la diversión del público para el que pasan desapercibidas. La rica y sutil trama de las alusiones en *Los Simpson* permite divertir al joven y al anciano, al sofisticado y al ingenuo, a la persona instruida y a la ignorante. (Irwin & Lombardo, 2009: 124)

- **Metanarratividad:** En este episodio no hay marcas de metanarratividad o metaliteratura, más allá del marco del capítulo que precede a la historia de *La Odisea*, en el que Homer Simpson anuncia el título del libro que leerá para dar pie a la narración, que es *Clásicos para niños*. Se advierte así de que se trata de una adaptación de la historia, y además con carácter infantil, aunque esto último luego se revelará como más que dudoso.
- **Final sorpresivo:** Concretamente, el final sorpresivo, tan marcado en los microcuentos, no es tan evidente en el capítulo: aunque este acabe con la broma final de Homer Simpson marchándose a la taberna después de acabar de matar a los pretendientes y de reencontrarse con su esposa tras veinte años de ausencia, este final no resignifica el resto del episodio ni rompe con su línea argumental.

2.5.2.9. Escena del tercer acto de *La tejedora de sueños*, de Buero Vallejo

²³ULISES [a Penélope]: ¿No te has percatado de que Telémaco empezaba a odiarte, por tus amores con ese iluso? Pero ahora ya estoy yo aquí, y mi hijo no será otro Orestes.

PENÉLOPE: Te he sido fiel.

ULISES (gritando): ¡Con el cuerpo solamente!

PENÉLOPE: ¿Y qué más querías? Yo era muy joven cuando partiste.

ULISES: ¿Y eso qué importa?

PENÉLOPE: ¿Por qué te fuiste?

ULISES: ¿Por qué has desconfiado de mi vuelta?

PENÉLOPE: Han pasado veinte años...

ULISES: ¿Y qué? No podemos nosotros suprimir las guerras.

PENÉLOPE: ¿Ah, no podéis? Vosotros las hacéis para que nosotras suframos las consecuencias. Nosotras queremos paz, esposo, hijo..., y vosotros nos dais guerras, nos dais el peligro de la infidelidad, convertís a nuestros hijos en nuestros asesinos.

ULISES: También morimos.

PENÉLOPE: Morir no es nada.

ULISES: ¿Tendré que recordarte que esta guerra se hizo por causa de una mujer?

PENÉLOPE: ¡Mentira! Fue vuestra torpeza de hombres la causa.

ULISES: Fue Helena, una mujer, un ser loco, frívolo, peligroso..., como tú. Como tú, que la has envidiado y que te has dedicado a soñar y tejer estérilmente ahí

dentro, en vez de cuidar de los ganados y las viñas; en lugar de convertirte en la fiel esposa que aguarda el regreso del marido y que aumenta durante su ausencia las riquezas de los dos. En cuanto a Helena... (Pausa. Penélope se adelanta un paso, expectante.) Te he mentado. ¡Ya no hay Helena, mujer! ¡Ya no existe!

PENÉLOPE: ¿Murió?

ULISES: No. (Mordiendo las palabras). Pero está fea, y vieja.

PENÉLOPE (bajando la cabeza): Ya no me queda ni eso.

ULISES: Por eso te lo digo. La has envidiado inútilmente.

(Penélope se separa con un gemido de pena).

²³ Cátedra, 1982.

Este fragmento corresponde al tercer acto de la obra de teatro de Antonio Buero Vallejo, *La Tejedora de sueños*, de 1952. Se trata de una versión del mito de *La Odisea* que centra su atención en la figura de Penélope. En ella aparece la reina de Ítaca cansada de esperar a Ulises y enamorada de uno de sus pretendientes, Anfino, el único que le profesaba amor sincero y a quien Penélope intentaba favorecer para que ganara la competición del arco, la prueba final que decidiría quién sería su nuevo esposo. La escena que se ha recortado tiene lugar tras la matanza de los pretendientes, incluido Anfino, a manos de Ulises, después de que este último revelara su verdadera identidad, pues, como se sabe, se había presentado en palacio disfrazado de mendigo para poder comprobar cuál era la situación en su reino y urdir su venganza. La llegada de Ulises no hace sino desbaratar los sueños de amor de la mujer. En esta escena, Ulises reprocha a Penélope su enamoramiento y ella le recrimina a él su larga ausencia.

La selección de este fragmento se justifica porque, por un lado, permite matizar y ampliar la línea de la intertextualidad respecto al tema de *La Odisea* y al protagonismo que una estética más contemporánea concede a Penélope, pero desde un punto de vista distinto al de los textos posmodernos anteriores. Si el humor y la parodia eran la tónica dominante en estos, en la subversión que propone Buero Vallejo impera una desmitificación seria y triste. Del mismo modo, la tragedia que el escritor español construye supone un seguimiento fiel de las normas genéricas que regían en la tragedia, por lo que el juego con los géneros, tan del gusto tanto de la minificción como de la literatura posmoderna, no se produce en esta obra.

Por otra parte, este texto ofrece interés particular por la alusión que se hace en él a Orestes y el paralelismo que se establece entre este y Telémaco. El fragmento comienza con el reproche de Ulises hacia Penélope: «¿No te has percatado de que Telémaco empezaba a odiarte, por tus amores con ese iluso? Pero ahora ya estoy yo aquí, y mi hijo no será otro Orestes». En escenas anteriores de la obra, había quedado explicada muy sintéticamente la suerte de Agamenón al volver de la guerra: su asesinato a manos de su esposa Clitemnestra y del amante de esta así como la posterior venganza y asesinato de ambos llevada a cabo por Orestes, hijo de Clitemnestra y Agamenón. Las implicaciones de la frase «mi hijo no será otro Orestes» son demoledoras: asimilar Orestes a Telémaco significa asumir, primero, la infidelidad de Penélope con uno de sus pretendientes (Anfino, para el caso) y una intención por parte de esta de asesinar a Ulises, su esposo, del mismo modo que Clitemnestra mató a Agamenón engañándolo con malas artes. Recuérdese además que a diferencia de este último, quien llegó triunfal y abiertamente a Esparta, Ulises se presenta en Ítaca disfrazado de mendigo para tantear el terreno y verificar la fidelidad de su familia -y esto es así tanto en la versión homérica como en la vallejiana. Asimismo, sentenciar que su hijo no será otro Orestes supone decir que Telémaco, a diferencia de Orestes, no tendrá que vengar a su padre, pues será este, el propio Ulises, quien evitará que su esposa y el amante de esta lo asesinen.

La alusión a Orestes y la dicotomía que se establece entre él y Telémaco permiten introducir la figura de este personaje clave del universo de la mitología clásica, pues interesa observar cómo se desarrolla el proceso de lectura considerando que esta oposición no puede entenderse si no se dispone de la referencia pertinente. Es por eso que se pretende comprobar cómo reacciona el lector específicamente en un contexto hipertextual: si conoce la referencia y consigue entender sus implicaciones, si al no conocerla busca la información en alguna fuente, o si directamente hace caso omiso de ella.

Aunque este fragmento seleccionado no sea una minificción propiamente dicha, el objetivo al recortarlo del conjunto de la obra era el de reconvertirlo en un microrrelato, pues, como se ha visto anteriormente en el capítulo sobre minificciones, un texto, recortado y desgajado de su contexto habitual, puesto en otro ámbito y en combinación con otros textos puede funcionar como microrrelato, más allá de la intención original del autor (Roas, 2010). Se trata del mismo procedimiento que aplicó Alberto Manguel en la recopilación de una serie de microrrelatos que había obtenido del recorte de fragmentos de grandes obras de la literatura y que, aun separados de su marco inicial, tenían sentido completo y podían leerse como minificciones (*Revista Ñ, diario Clarín*, 6 de marzo de 2004)²⁴.

Así, el texto de *La tejedora de sueños* puede ser entendido por el lector a pesar de su carácter fragmentario por estar puesto en relación con los otros textos del blog. Igualmente, este texto forma serie con los anteriores, con los que comparte una estructura fractal como diría Zavala (2007a), en la medida en que todos suponen escenas fugaces en las que se recupera el mito de manera subversiva, por lo que el lector ya está preparado para su efecto transgresor y para afrontar las claves intertextuales y metaliterarias que se presentan.

²⁴ <http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2004/03/06/u-719478.htm>

3. METODOLOGÍA

3.1. JUSTIFICACIÓN

Educators can guide students to be successful Internet readers by helping them recognize their experiences with various types of text and applying this knowledge to Internet reading. Literacy and technology are converging in classrooms where teachers provide opportunities for students to gain information from reading on the Internet. Through modeling and instruction, teachers can begin to build the bridge connecting literacy and technology. (Schmar-Dobler, 2003: 85)

En el diseño de esta propuesta, se ha considerado que la concepción, la finalidad y el análisis de datos de la investigación estuvieran determinados por un enfoque de innovación que, contemplando claves del constructivismo, se apoyara en la reflexión sobre la actividad didáctica-docente, en la innovación que conectara las nuevas orientaciones sobre el hipertexto 2.0 con la nueva praxis, en la potenciación de las nuevas metodologías, estrategias, recursos y dinámicas de aprendizaje y, especialmente, en el análisis cualitativo de la ‘praxis innovadora’ que se pretende aportar.

Por ello, el desarrollo de esta investigación ha contado con el apoyo y la implicación activa e interesada de buena parte de sus participantes, especialmente en el desarrollo de la fase 2. Su implicación, basada en la misma actividad de formación y de (meta)aprendizaje, ha dado lugar a algunas facetas, aunque muy tenues, de investigación cooperativa, surgida de cierto grado de corresponsabilidad entre la investigadora y los participantes, estos últimos conscientes de que desarrollaban actividades en el marco de un estudio y de un proceso de innovación potencial, cuyos efectos se mostrarían en la transformación de la práctica de la recepción de textos intertextuales e hipertextuales surgidos de los referentes de la mitología y de la literatura clásica. Además, esta proyección de las actividades objeto de la investigación pretendía incidir en la formación docente a través de la valoración y del análisis de las propias actividades y prácticas de lectura y aprendizaje¹.

¹ Recogiendo las valoraciones de Mendoza (2011a: 64), esta orientación tiene ciertas correspondencias con diversas funciones que Cohen y Manion (1990: 274) señalan sobre investigación cooperativa e investigación acción: 1) es un medio para remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o para modificar un conjunto dado de circunstancias; 2) es un medio de adiestramiento en el servicio, equipando con ello al maestro con nuevas técnicas y métodos, que agudizan sus capacidades analíticas y eleva su autoconocimiento; 3) es un medio de introducir métodos adicionales o innovadores a la enseñanza y aprendizaje, en un sistema en marcha que normalmente se inhibe de la innovación y el cambio; 4) es un medio de mejorar las comunicaciones, normalmente pobres, entre el maestro en ejercicio y el investigador académico, y de remediar el fracaso de la investigación tradicional para dar recetas claras; y 5) aunque carente del rigor científico de la verdadera investigación científica, es un medio de proporcionar una alternativa preferible al método impresionista, más subjetivo para la resolución de problema en las aulas.

La investigación educativa, su funcionalidad, está en estrecha relación con la práctica y adquiere eficacia y proyección cuando persigue la mejora de la metodología, de las orientaciones y de los recursos pedagógicos. Así, como señalan Carr y Kemmis «el objeto principal de la investigación es hacer de la práctica un referente de carácter en cierto modo teórico, siempre vinculado con la práctica» (1988: 136). De esta manera, la finalidad esencial de la investigación en el ámbito de la didáctica específica se orienta hacia analizar las prácticas habituales y las innovaciones en sus facetas teóricas, metodológicas, prácticas, interactivas, etc. con el objetivo de entender la complejidad de la problemática de determinadas materias y aprendizajes, proponiendo, además, renovadas perspectivas de observación y de aplicación metodológica.

Desde hace varias décadas se viene reconociendo la necesidad y la conveniencia de que la investigación en una didáctica específica surja de la misma actividad de enseñanza-aprendizaje, así como que incluya y se refiera a los diversos componentes, procesos y agentes que intervienen en la práctica de aula y que, además, contemple las facetas relacionadas con el desarrollo curricular². Con ello se puede prever que los resultados de la investigación efectivamente tengan una clara incidencia en las aportaciones de nuevas propuestas contrastadas y validadas, así como de revisiones críticas (teóricas y/o metodológicas). En este sentido, Carr y Kemmis (1988) destacaron que la investigación educativa siempre implica la ejecución de un riguroso proceso de evaluación de la realidad de la enseñanza- aprendizaje para transformar la actividad docente, con el fin de aportar innovaciones que expliquen y mejoren los planteamientos didácticos y, especialmente, los procesos de aprendizaje.

Ya en el ámbito de investigación concreto de la web 2.0, tal y como señalan Ambròs *et al.* (2015: 122), la investigación sobre el hipertexto y la funcionalidad de este para la construcción de aprendizajes continúa siendo hoy en día un terreno lleno de aspectos que se deben tratar y analizar, y que, para ello, exige la atención de docentes y formadores, tanto para la renovación y la adecuación de las metodologías y de los procesos de aprendizaje y de formación receptora, como para la integración de diversas competencias, siempre desde la perspectiva del enfoque comunicativo, social y participativo (Lara 2009; Llorens & Rovira, 2012; Rovira & Llorens, 2015).

La investigación en este ámbito particular no está exenta de dificultades, interrogantes, retos y promesas. En palabras de Niederhauser:

² En este sentido J. M. Vez señala que en la actualidad hay «un nuevo movimiento o una nueva dirección en DLL que promueve la idea de que el profesorado debe tomar buena nota de su propia práctica de aula - tal cual esta es- y analizar y debatir (con uno mismo y de forma colaborativa) lo que esta práctica oculta en forma de teorías personales e implícitas con la finalidad de convertirlas en formulaciones explícitas que permitan hacer avanzar la relación teoría-práctica en ese ámbito de “*didactique complexe*” de la DL-C que tan bien ha descrito Puren (1994: 166)» (Vez, 2009: 27).

Hypertext research continues to be a challenging but fruitful area. The numerous interacting and at times confounding variables contribute to the difficulty of building our knowledge base for learning with hypertext, and measures of learning for conceptual knowledge continue to pose challenges in this and many other areas[...] Current theoretically advanced work in coherence and self-regulated learning holds great promise for the future. (Niederhauser, 2008: 208)

Para afrontar esta promesa para el futuro a la que se refiere Niederhauser, no se pueden obviar las necesidades que plantea la alfabetización multimodal, las cuales, como Anstey y Bull señalan, suponen un desafío tanto para los profesores como para los escolares:

Teachers who begin to engage with multimodal texts and more sophisticated technologies will find that their concepts about literacy, definitions of literacy and their literacy-related pedagogies are challenged; which can be confronting. When supporting teachers through this professional learning it is important to actively talk and learn about the change process as a topic in its own right, including how it affects us and how we can prepare ourselves for working through change. Teacher leaders can also work with teachers in identifying the types of challenges they might encounter and support mechanisms that will help them address and meet these challenges. (Anstey & Bull, 2010a)

Este desafío para profesores y estudiantes es consustancial a la innovación, puesto que esta siempre lleva aparejado algún tipo de cambio para la mejora de determinadas necesidades o problemáticas educativas o didácticas. Así, en este estudio se asume la idea de que «la innovación en la educación es un proceso deliberado de transformación de las prácticas mediante la introducción de un nuevo plan de estudios, de educación o de organización que es objeto de difusión y que tiene como objetivo la mejora sostenible del éxito escolar de los estudiantes»³ (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2006: 26).

Si innovación e investigación están vinculadas e intrínsecamente proyectadas en la finalidad de mejorar la educación, de esta unión debe surgir un cuerpo de conocimientos que sirva al educador para articular las mejores condiciones posibles para la formación de sus discentes. Es lo que señala Mendoza recogiendo las palabras de Travers (1986):

En sentido amplio y genérico, puede decirse que la investigación educativa es el conjunto de actividades sistematizadas que tienen como finalidad ampliar y generar nuevos conocimientos que sirvan para valorar y mejorar la formación de alumnos y profesores. Y, en esta línea de concepción, Travers (1986) ha indicado que la investigación educativa es una "actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores que atiende de manera esencial a las pautas de conducta de los alumnos (...)". Y añade que: "un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación

³ La traducción es nuestra.

debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza y demás condiciones de aprendizaje que debe proporcionar para producir aspectos deseados de conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. Presumiblemente, las condiciones de aprendizaje tendrán que ser también adecuadas a las aptitudes y a otras características del educando”. (Mendoza, 2011a: 36-37)

La atención a las condiciones y características del educando que defiende Travers implica hoy en día tener en cuenta la forma y los espacios en que los alumnos se comunican y se expresan, siendo la web 2.0 uno de los ámbitos en los que están más presentes, fundamentalmente a través de las redes sociales y de otras plataformas de comunicación. Requerirá, por tanto, acceder a esos lugares con propuestas y metodologías didácticas que consigan hacer de ese medio un lugar para el aprendizaje y la formación. Se trata, en definitiva de que los cambios que están completamente instalados en la sociedad calen también en el ámbito de la investigación y la innovación educativas. Sin olvidar, como sostienen Peraya y Jaccaz que estos cambios siempre deben perseguir una meta, un objetivo:

Globalement, l’innovation est un changement qui, dans le but d’améliorer une situation, peut porter sur une pratique, une méthode, une façon d’enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil ou de nouvelles clientèles, etc. Cette amélioration peut toucher un produit, un processus (en le rendant plus productif ou plus facile), elle peut également permettre d’atteindre de nouveaux objectifs ou objets qui n’auraient pu être abordés sans un changement de la situation. (Peraya & Jaccaz, 2004)

No obstante, convendrá recordar, como dijera Erickson, que la investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente en la investigación educacional y que las preguntas clave en dicha investigación son: ¿Qué está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos? (Erickson, 1989: 208). Estos acontecimientos a los que se refiere Erickson, para el caso que nos ocupa aquí, tienen que ver fundamentalmente con la actividad de la lectura de hipertextos, ya sean estos hipertextos textuales (Eco, 2006) o «hipertextos de papel» (Mendoza, 2012a), como los de la primera fase de esta investigación, o ya sean estos también hipertextos electrónicos, como los implicados en la segunda fase. Así, los interrogantes que formula Erickson podrían traducirse en este estudio del siguiente modo: ¿Qué significa la práctica de lectura de estos hipertextos para estos participantes, cómo la afrontan, cómo la perciben y cómo la valoran?

En este sentido, hay que considerar que la actividad del lector de hipertextos es la de construir coherencias entre los textos/textualidades y los contenidos de los diferentes nodos hipertextuales, porque de su interacción y de sus decisiones depende la determinación del sentido de lo leído, así como la construcción de su comprensión e interpretación, que debieran resultarle significativas. Leer hipertextos cuya temática eje son los referentes de la mitología clásica reelaborados desde nuevas perspectivas estéticas, como es la revisión posmoderna, requiere del lector actual desarrollar y aplicar

conocimientos y estrategias, habilidades y competencias para re-construir el significado del macrotexto hipertextual; requiere también saber leer, por consiguiente, cada uno de los distintos textos –incluso de algunos textos en distintos códigos— que integren la cadena de nodos del hipertexto. Leer obras actuales de temática mítica implica una compleja actividad de recepción, de construcción del significado, de integración significativa y crítica de conocimientos y de referencias a partir de las aportaciones del texto, de la web y del lector.

La cuestión es que aún no se ha prestado suficiente y específica atención a una cuestión tan trascendental como es la de observar, analizar y valorar la capacidad del lector para activar sus conocimientos previos, para gestionar y regular sus trayectorias de búsqueda y de elaboración de la propia lectura en los espacios del hipertexto digital. Y tampoco se han analizado suficientemente las necesidades de formación cultural y receptora que conlleva la lectura literaria de temática relacionada con los mitos clásicos.

3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación principales a la que se pretende dar respuesta en este estudio constituyen una reformulación y una ampliación del título de la presente tesis doctoral. Así, considerando el mito clásico como intertexto fundamental, se pretende indagar sobre cómo reciben los alumnos obras que subvierten temas propios de la mitología clásica. De manera más específica y detallada, para dar cuenta de la complejidad de esta investigación, las preguntas de investigación que se pretenden abordar son las siguientes:

¿Cómo perciben y valoran los alumnos las temáticas de la mitología clásica a partir de la recepción de obras que las han reelaborado desde diferentes perspectivas estéticas?

¿Desde el marco hipertextual, cómo reaccionan los lectores y en qué aspectos receptivos el hipertexto electrónico favorece la interacción con el texto y la cooperación entre lectores durante la lectura de textos basados en la reelaboración de mitos clásicos?

De estas preguntas se derivan dos objetivos generales:

- Analizar los intereses y las reacciones de los informantes ante las distintas particularidades que plantea la lectura de los textos mitológicos reelaborados y valorar si estas interfieren o colaboran en el proceso de comprensión e interpretación.
- Observar, analizar y determinar las diferentes modalidades de dificultad de lectura que estas obras plantean a los lectores y, de manera especial, cómo interactúan para resolverlas.

En un segundo nivel de concreción, estos dos objetivos globales se desglosan en diversas finalidades:

- Describir los rasgos de la recepción de los informantes respecto a los diferentes textos y otros recursos incluidos en el blog, teniendo en cuenta la singularidad temática y genérica de las diferentes textualidades.
- Comprobar en qué medida el conocimiento o desconocimiento de las referencias intertextuales implicadas en las obras repercute en la interpretación general de estas.

- Verificar en qué grado las relaciones intertextuales e hipertextuales forman parte de los intereses de lectura de los lectores.
- Determinar categorías, a partir del análisis de datos, respecto a las interpretaciones, valoraciones y opiniones, respecto a la percepción de carencias, a la activación de conocimientos previos, a la aportación de referentes del intertexto lector de los participantes, a las estrategias de resolución de dudas y dificultades, etc.
- Determinar la incidencia que el discurso y la estética posmoderna (subversiva e irónica) tienen sobre la recepción de estos textos.
- Considerar las repercusiones que el tipo de soporte implicado en la lectura (el libro convencional o el hipertexto 2.0) puede tener para la interpretación.
- Ponderar la incidencia que tiene la actividad cooperativa de lectura que se desarrolla en el hipertexto 2.0 (blog-red social) en el proceso de comprensión, interpretación y valoración de los textos implicados.

Considerando que hoy en día buena parte de las prácticas de lectura cotidiana y académica se producen a medio camino entre el libro de papel y el soporte electrónico, y que en esta investigación se pretende atender a estos dos ámbitos de lectura por igual, resulta pertinente desglosar las preguntas de investigación generales en dos subpreguntas, que se corresponderán con las dos fases del estudio, cada una de las cuales se producirá en dos entornos diferentes: el del libro de papel y el digital.

A su vez, cada una de las facetas del estudio, por la especificidad y la complejidad de los textos y recursos implicados y por los diferentes espacios y tipos de lectura que comportan, requieren de unos subobjetivos de investigación particulares de cada una.

3.2.1. Preguntas de investigación y objetivos específicos de la primera fase del estudio (ámbito intertextual)

Esta primera fase de la investigación a la que se ha denominado “Escribir la lectura de *Penélope y las doce criadas*” y en la que se trabajará sobre el libro *Penélope y las doce criadas* de Margaret Atwood pretenderá comprobar cómo se enfrentan los alumnos a un hipertexto textual que reelabora, desde una perspectiva posmoderna, una temática mítica, en este caso la historia de *La Odisea*. Se pretenderá verificar, así, si los participantes implicados, los cuales cursan o han cursado asignaturas específicas de Griego, Latín y Mitología Clásica, realizan la lectura en clave intertextual, teniendo en cuenta los referentes hipotextuales que la obra pone en juego, y si esto es así, si esta lectura en paralelo con la obra de referencia afecta al proceso de comprensión e interpretación, enriqueciéndolo con los diversos matices que se desprenden del juego intertextual.

Así, en la primera fase (faceta intertextual) se dará respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo reciben los alumnos una obra (hipertexto textual) que reelabora, desde una estética subversiva, un tema de la mitología clásica en el soporte del libro impreso?

Este interrogante específico a su vez implica las siguientes cuestiones:

1. *¿En qué grado los alumnos activan su intertexto lector para comprender la obra y alcanzar una correcta interpretación de la misma?*
2. *¿Tienen presente el texto en el que se basa o consideran la nueva obra de manera independiente?*
3. *¿Qué nivel de atención e interés muestran por las relaciones intertextuales y por la innovadora perspectiva que la nueva versión propone?*

Para atender a estas cuestiones se ha establecido una división y concreción de **objetivos específicos de esta primera fase del estudio**:

A.

A.1. Describir la recepción de *Penélope y las doce criadas* por parte de los participantes, atendiendo a los rasgos que caracterizan las intervenciones de cada uno en el cuaderno de lectura.

A.2. Observar en qué grado los alumnos señalan las relaciones intertextuales como parte importante en su proceso de lectura.

A.3. Apreciar si reparan en las diferencias entre el mito original y su reelaboración.

B	B.1. Comprobar si la detección de estas relaciones intertextuales les sirve para formular hipótesis e inferencias. B.2. Determinar si pueden articular la diferenciación intertextual para alcanzar una interpretación adecuada de la obra. B.3. Observar cuáles son las dificultades de lectura que se les plantean y, más concretamente, si estas tienen que ver con las deficiencias del intertexto lector y cómo las resuelven.
C	C.1. Apreciar cuáles son los intereses o los distintos enfoques que plantea la lectura y si estos interfieren o colaboran en el proceso de comprensión e interpretación. C.2. Establecer distintos perfiles de lectores en función de la capacidad de activación del intertexto lector dentro del marco de la competencia literaria y sus repercusiones en este.

3.2.2. Preguntas de investigación y objetivos específicos de la segunda fase del estudio (ámbito hipertextual)

En esta segunda fase de la investigación, “Hiperminificcionando mitos en Facebook”, implementada con el grupo de 81 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, al hipertexto textual de las muestras literarias minificcionales empleadas en el estudio y reunidas en el blog *Tejiendo mitos* se le suman las posibilidades del hipertexto electrónico.

Dado que el objetivo principal de esta parte del proyecto continúa siendo, como en la anterior, analizar y valorar la recepción que se hace de estas obras de carácter intertextual y posmoderno, se conserva casi intacta la pregunta de investigación de la primera fase, completándola, eso sí, con un complemento circunstancial referido al nuevo soporte hipertextual en el que se trabajará y del que se extraerán los datos. Se espera que este cambio de espacio no sea una mera traslación a un soporte digital, sino que tenga unas importantes repercusiones para la recepción de los textos.

Así, se observará si el hecho de que la lectura de este tipo de producciones literarias se produzca en el marco de un soporte 2.0, con las consecuencias de conexión hipertextual, de interacción y de conectividad que este lleva aparejadas, comporta una mejor recepción de estas obras al poderse desvelar, comprender, relacionar e integrar los referentes que en ellas hay implicados y al poder hacerlo con la colaboración de la arquitectura en línea que habilita el nuevo soporte.

Así, la segunda fase de la investigación (faceta hipertextual) que se produce ya en el marco de la web 2.0 y que pretende explorar las posibilidades de la lectura hipertextual 2.0 en la recepción del tipo de obras como las implicadas aquí, estaría guiada por la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo reciben los alumnos textos que reelaboran desde una estética subversiva temas de la mitología clásica en el soporte del hipertexto electrónico?

Del mismo modo, este interrogante lleva implícita una subpregunta de investigación:

- *¿En qué medida el hipertexto electrónico 2.0 favorece la recepción de estos materiales?*

Para responder a las cuestiones anteriores se plantean diversos **objetivos específicos de esta segunda fase del estudio**:

A	A. Describir la recepción de los diferentes recursos intertextuales del blog, teniendo en cuenta la singularidad genérica y disciplinaria de cada recurso.
B	B. Valorar la recepción concretamente de los recursos de naturaleza posmoderna incluidos en él (los tres microrrelatos y el capítulo “Cuentos del dominio público” de la serie <i>Los Simpsons</i>). Para ello se pretende comprobar: B.1. En qué medida el desconocimiento de los referentes intertextuales interfiere en la comprensión e interpretación de estos textos. B.2. Qué recursos se activan para solucionar las dificultades de comprensión que la falta de estos referentes puede acarrear. B.3. Cómo reaccionan los lectores ante los cambios radicales que estos textos imprimen en los mitos. B.4. Si captan la ironía intertextual presente en estos contenidos. B.5. Si comentan las características propias de la estética posmoderna y del microrrelato presentes en los textos (<i>double coding</i>, final sorpresivo, reivindicación de las minorías, juego con la historia, mundos posibles, etc.) y cómo estas características influyen en la interpretación.
C	C.1. Contrastar la recepción de estos textos del blog de naturaleza posmoderna con la de las entradas 1, 4 y 6, las cuales mantienen el mito de <i>La Ilíada</i> y <i>La Odisea</i> en sus coordenadas básicas. C.2. Confrontar la recepción de los textos posmodernos, de carácter marcadamente irónico, con las entradas restantes del blog, la 3 y la 9, las cuales suponen una revisión y una subversión respectivamente de <i>La Ilíada</i> y <i>La Odisea</i>, pero desde un punto de vista serio y de apariencia más trascendental que las anteriores.
D	D.1. Verificar si existe correlación posible entre este tipo de intertexto mítico y la implicación y el compromiso con la lectura de los textos del blog, o si aparecen otras variables que intervienen de manera más decisiva. D.2. Determinar si existe relación clara entre el intertexto lector mitológico y la lectura hipertextual que se ejerce en el blog.
E	E.1. Verificar si la lectura en un soporte hipertextual compartido puede suplir las carencias que este intertexto lector puede presentar ante los referentes intertextuales presentes en los textos. E.2. Comprobar en qué medida la lectura 2.0 promueve la recepción hipertextual (si el hecho de leer textos relacionados en un soporte

	como este promueve la búsqueda de relaciones, paralelismos, comparaciones, etc.)
F	F. Observar cuáles son los intereses lectores que los textos despiertan en los informantes, y en qué medida la lectura hipertextual participa de estos.
G	G. Ponderar los beneficios e inconvenientes que la arquitectura en un soporte como este puede suponer para la lectura y la interpretación literarias.

3.3. METODOLOGÍA

3.3.1. Carácter y orientación metodológica: el paradigma cualitativo

De entre las dos grandes opciones metodológicas establecidas, la investigación de tipo cuantitativo y la de tipo cualitativo, la temática y los objetivos que se persiguen en la presente investigación inducen a escoger la segunda, pues, por sus peculiaridades, el paradigma cualitativo de investigación se postula como el más adecuado para estudiar las temáticas de las ciencias sociales, entre las que se cuenta la educación, y dentro de esta, el ámbito implicado específicamente aquí: la formación literaria (Mendoza, 2004a: 43). Y se selecciona este paradigma considerando que, a diferencia de la investigación cuantitativa cuyo ideal es la aproximación al modelo técnico de conocimiento científico de las ciencias físico-naturales, de corte positivista, la investigación cualitativa favorece un acercamiento hermenéutico a la realidad de los sujetos aprendientes y de los lectores en formación. Esto, además, permite atender a la singularidad de cada individuo y de cada colectivo particular.

De este modo, Schumacher y McMillan (1993) matizan que la investigación cualitativa se plantea como una búsqueda naturalista, basada en el uso de estrategias de recogida de datos que no interfieren para descubrir el fluir natural de acontecimientos y procesos, en relación a cómo los interpretan los participantes.

Debido a sus características, la investigación cualitativa constituye un proceso activo, sistemático y riguroso que progresa según las sucesivas decisiones que va asumiendo el investigador ante la realidad de los datos que obtiene. De modo que la investigación cualitativa, por lo que atañe a las facetas de formación, desarrollo y competencias lingüístico-comunicativas, y en especial a todo el ámbito de la recepción literaria, suele seguir una trayectoria no lineal; en realidad suele progresar en fases sucesivas que emergen en función de los datos, de las reacciones, del tipo de informaciones y de las valoraciones resultantes de cada fase previa. Así, como sostienen Schumacher y McMillan (1993), los estudios cualitativos son particularmente apropiados para desarrollar estudios exploratorios, que se ocupen de cuestiones y temáticas poco investigadas, como puede suceder con muchos temas del ámbito de la educación literaria.

Como se irá matizando a lo largo de las siguientes páginas, el enfoque cualitativo resulta pertinente en tanto que se centra en el conocimiento, la reflexión y la actividad orientada hacia el cambio o la transformación de la realidad educativa a través de la participación directa y en tanto que está totalmente implicado en esta realidad. (Mendoza, 2004a: 40). En palabras de Gimeno:

Quizá esta investigación cualitativa, comprometida en el cambio y mejora del sistema escolar, tenga menos atractivo o peso científico, por considerarla menos rigurosa. Pero la captación de la esencia de un caso particular puede ser tan importante o más desde el

punto de vista científico que muchas generalizaciones abstractas arrojadas por un aparato estadístico que en muchos casos oculta así la vaciedad teórica y su inoperancia práctica. (Gimeno, 1985: 186)

No obstante, el cisma radical que se establece entre la metodología cuantitativa y la cualitativa, y la habitual querella entre los defensores de ambas posiciones carece de fundamento en la práctica, siendo más virtual que real, pues ambas metodologías pueden y deben complementarse a fin de contribuir a una mejor y más completa explicación de la realidad sobre la que se investiga: «la metodología cualitativa no es incompatible con la cuantitativa, lo que obliga a una reconciliación entre ambas y recomienda su combinación en aquellos casos y para aquellos aspectos metodológicos que la reclamen» (Ruiz Olabuénaga, 2007: 17).

Pues la cuestión radica en su adecuación a los distintos ámbitos de investigación (Nunan, 1990 y 2005) y, de hecho, en la práctica habitual de la investigación se suele recurrir a "modelos híbridos" (Shulman, 1989: 11), esto es, a la combinación de criterios cuantitativos, con otros cualitativos de observación e interpretación junto con recursos de la observación etnográfica (Goetz & LeCompte, 1988).

Del mismo modo, Mendoza, desde la didáctica específica de la lengua y la literatura aboga por la mitigación de la habitual dicotomía entre ambas tendencias, en pos de la consecución de los objetivos específicos de cada ámbito de estudio e investigación.

La temática y la finalidad de la investigación determinan el paradigma, la modalidad de investigación. No es preciso, pues, polemizar sobre las cualidades de uno u otro paradigma, sino más bien atender al grado de funcionalidad que cada opción cualitativa o cuantitativa puede aportarnos en el espacio del área concreta y, en ella, a una temática específica. En términos generales, el ámbito de las disciplinas relacionadas con las didácticas específicas no es pertinente hablar de la exclusividad de un paradigma ni de una metodología científica. (Mendoza, 2011a: 47)

Así es como se entiende en este trabajo, pues, aunque se sitúe claramente dentro del paradigma cualitativo, no se rechaza el apoyo de algunos de los recursos cuantitativos para la cuantificación de la aparición de determinadas categorías de análisis, comparaciones entre distintos grupos de participantes, ponderación de la implicación de alguna variable, representación visual a través de gráficos, algún dato de carácter estadístico, etc.

El planteamiento metodológico que se ha desarrollado sigue las pautas y orientaciones del paradigma cualitativo para el estudio de hechos o procesos educativos y recurre también a matizaciones propias de la etnografía educativa, para comprender y explicar aspectos sobre la reacción, interacción, actitud, capacidad o tipo de respuesta de los participantes (Woods, 1987: 18); de este modo se analizan y describen facetas observadas en el proceso de investigación que permiten comprender y explicar los

intereses, valores, motivaciones e incluso creencias que se manifiestan en unas situaciones y contextos específicos.

Mediante esta combinación cualitativa y etnográfica la investigación se sitúa en una perspectiva que permite determinar el análisis de unos determinados fenómenos tal como se producen en un proceso pragmático real de interacciones entre los participantes; para ello «el investigador ha de recurrir a múltiples estrategias (interactivas o de otro tipo) que permitan la observación y la obtención de datos ricos, significativos y matizados, evaluables en su profundidad y extensión, para captar las implicaciones internas del individuo» (Mendoza, 2011a: 56-57).

Se exponen a continuación los rasgos de la investigación cualitativa en la que se ha inscrito este proyecto.

Definir la investigación cualitativa puede ser una ardua tarea pues, tal y como señala Olabuénaga, «es más fácil describir los métodos cualitativos que definirlos» (2007: 12). Se intentará aquí, no obstante, un repaso de algunas de las definiciones que distintos autores han elaborado y que pueden alumbrar este estudio. La primera definición que cabe resaltar, propuesta por Strauss y Corbin, interesa en tanto que diluye las fronteras entre los dos grandes paradigmas de investigación. Aunque parte de una primera distinción entre ambas vertientes en cuanto a los métodos y procedimientos que utilizan, no excluye el concurso de algunos rasgos propios de la metodología cuantitativa en la investigación de base cualitativa.

By the term qualitative we mean any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means on quantification. It can refer to research about person's lives, stories, behavior, but also about organizational functioning, social movements, or interactional relationships. Some of the data may be quantified as with census data but the analysis itself is a qualitative one. (Strauss & Corbin, 1990: 17)

Pérez Serrano, por su parte, se refiere a la investigación cualitativa como «un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio» (Pérez Serrano, 1994: 46). De esta definición cabe ponderar dos cuestiones: por un lado, la referencia a la investigación cualitativa como un proceso «sistemático y riguroso», contraviniendo así la habitual crítica de los partidarios del análisis cuantitativo, los cuales, a menudo, «ridiculizan el carácter fantasmagórico y fantasioso, totalmente carente de rigor de control, de las viñetas e historias de vida de los estudios cualitativos» (Ruiz Olabuénaga, 2007: 11); por otro lado, la introducción de un elemento diferenciador de la metodología cualitativa respecto a la cuantitativa, a saber, la inmersión del investigador en el campo que está estudiando.

Resulta particularmente útil la definición propuesta por Watson Gegeo, en tanto que destaca como una importante característica de la investigación cualitativa la

incorporación de lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, y, lo más relevante aquí, que todo esto se tiene en cuenta tal y como es expresado por ellos mismos (citado por Mendoza, 2004a: 43). Es por esto que en la opción metodológica de este proyecto se incluyen herramientas que permiten dar cuenta del discurso subjetivo de los participantes, tan directo y tan poco mediatizado como sea posible. Por su parte, Taylor y Bodgan también se refieren a la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos que emergen de las propias palabras y acciones de las personas, ya sean estas palabras habladas o escritas. Los autores suman además en su definición la explicitación de la fuente de datos fundamental de la metodología cualitativa: la conducta observable (Taylor & Bogdan, 1987: 20-21).

La valoración de la metodología cualitativa que elaboran Schumacher y McMillan interesa también especialmente en la medida en que, además de las características expuestas anteriormente, incorpora la obtención de documentos relevantes como herramienta para la investigación. Además, la definición de estos autores especifica el enfoque epistémico y filosófico que debe guiar a los investigadores que se sitúan en las coordenadas de este paradigma:

Most qualitative research describes and analyses people's individual and collective social actions, beliefs, thoughts, and perceptions. Qualitative researchers collect data by interacting with selected persons in their setting (field research) and by obtaining relevant documents [...] Qualitative research is based on a naturalistic-phenomenological philosophy that views reality as multilayered, interactive, and a shared social experience interpreted by individuals. (Schumacher & McMillan, 1993: 372-373).

Por su parte y ya desde el ámbito específico de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Mendoza ofrece una caracterización de metodología cualitativa que desarrolla y concreta las definiciones anteriormente expuestas. Así, se refiere a ella como una

[...] investigación generativa, inductiva, constructiva y subjetiva. La investigación se desarrolla en un escenario limitado y se basa en la utilización de la observación participante para la recogida de datos, a través de notas de campo, descripción y explicación interpretativas de la cultura y formas de vida. Establece comparaciones controladas conceptualmente entre unidades investigadas que pueden referirse a grupos o a individuos. (Mendoza, 2004a: 42)

Ya en esta última definición se señalan algunas de las características que Taylor y Bodgan (1987: 20-21) postularon para la investigación cualitativa. Se recogen aquí, muy resumidamente, algunas de estas:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.

- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.

Pero estas características, que se hacen extensibles al conjunto de las vertientes amparadas bajo el concepto de la investigación cualitativa y que, por lo tanto, se aplican a ámbitos sociales muy diversos, son insuficientes aquí. Por ello se recuperan también las aportaciones que desde la educación y más específicamente desde la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura ofrece Mendoza. El autor, basándose a su vez en Schumacher y McMillan (1993: 386) concreta una serie de criterios a los que se ha atendido en este estudio. Los más relevantes para este son los siguientes (Mendoza, 2004a: 46-47):

- Búsqueda de la comprensión de los hechos, no de la generalización de los resultados.
- Interés por comprender de modo directo algunos aspectos de la formación lingüística y/o literaria que habitualmente plantean dificultades en algunos/muchos alumnos de un determinado grado/nivel.
- Prioridad por las descripciones e informaciones narrativas que contengan matices cualitativos más que por las presentaciones estadísticas de los datos.
- Insuficiencia de los datos estadísticos para explicar las causas o las peculiaridades de la problemática.
- Consideración de que el tamaño de la muestra depende del propósito del estudio, de las estrategias y técnicas de recogida de información y de la disponibilidad y acceso a los informantes.
- Recolección de información pormenorizada que permita un conocimiento en profundidad del hecho objeto de estudio en su contexto.
- Rigor y sistematicidad en el trabajo, para que el estudio pueda ayudar a otros a comprender el problema estudiado.

Sin embargo, la denominación de investigación cualitativa tal vez resulte limitada para poder situar este trabajo dentro de unas coordenadas metodológicas, dado que son diversos los enfoques que se encuentran bajo el paraguas del paradigma cualitativo: fenomenología, constructivismo, investigación-acción, etnografía, estudio de casos... Para Ruiz Olabuénaga, «la diversidad de términos para denotar la naturaleza de los métodos cualitativos se debe, en realidad, a la propia disparidad de los mismos» (Ruiz Olabuénaga, 2007: 20). De hecho, no existe consenso en cuanto a la composición y organización del mapa de estas diferentes ramas: Sandín ofrece un compendio de las

distintas clasificaciones elaboradas por diversos autores, las cuales muestran grandes discrepancias entre ellas (Sandín, 2003). En lo que todas estas clasificaciones coinciden, sin embargo, es en el reconocimiento de la etnografía como vertiente diferenciada y privilegiada dentro del marco cualitativo.

3.3.1.1. La investigación etnográfica

Por la propia naturaleza de su método y sus características epistémicas, «el enfoque etnográfico se muestra muy eficaz para analizar los fenómenos culturales, que son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación» (Mendoza, 2004a: 43). Dentro de estos fenómenos culturales, la educación ocupa un lugar fundamental. Ya específicamente desde este ámbito, Woods pondera el valor y la utilidad de la etnografía, en tanto «presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica» (Woods, 1987: 18). En la misma línea Latorre, Rincón y Arnal señalan que «las técnicas utilizadas por la etnografía son más manejables y se ajustan mejor a las necesidades de los profesores que les proporcionan conocimiento válido sobre las escuelas y los procesos de aula» (Latorre, Rincón, & Arnal, 1996: 230).

Se emplearán aquí las técnicas propias de la etnografía como enfoque privilegiado en el ámbito educativo. Así, se puede afirmar que el estudio se sitúa dentro del marco general cualitativo y que, más específicamente, presenta matices etnográficos.

En cuanto a la investigación etnográfica, Goetz y Lecompte la definen del siguiente modo:

Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. (Goetz & Lecompte, 1988: 28)

Además de un producto, la etnografía es para estos autores un proceso, una forma de estudiar la vida humana.

Para repasar las características y los métodos de la etnografía es útil recurrir de nuevo a Woods, quien inicia su descripción del método etnográfico recordando los orígenes y la etimología del término:

El término deriva de la antropología y significa, literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. (Woods, 1987: 18)

Más adelante va desgranando una serie de pautas de comportamiento del etnógrafo, que se recogen aquí muy sintéticamente. Así Woods (1987: 20-21) sostiene que el etnógrafo:

- Se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto –que puede tener opiniones alternativas- y la perspectiva con que este ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones o en las conductas observadas pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones.
- Tiende a representar la realidad estudiada, con todas sus capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística en cierto sentido.
- Trata de desembarazarse de toda presuposición que pueda alentar acerca de la situación que estudia.
- Se introduce en el campo para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia participación en la acción.

Goetz y Lecompte, por su parte, también sintetizan los parámetros básicos de este tipo de investigación del siguiente modo:

- Estrategias empíricas y naturalistas: la observación participante y no participante permite obtener datos de primera mano.
- Trabajo con datos de carácter fenomenológico, los cuales representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación.
- Carácter holista: construye descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos para determinar, a partir de estas, las conexiones complejas entre causas y consecuencias que inciden en el comportamiento y las creencias en relación con estos fenómenos.
- Multimodalidad y eclecticismo, esto es, uso de una amplia gama de técnicas para obtener los datos. (Goetz & Lecompte, 1988: 28-29)

De entre esta amplia gama de procedimientos de obtención de datos a la que se refieren Goetz & Lecompte, se revisarán los más representativos de la etnografía en el siguiente apartado.

3.3.1.1.1. Los métodos de la investigación etnográfica

Tres son los métodos de recogida de datos que utiliza preferentemente el etnógrafo: la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos. De estos, se emplearán aquí especialmente los dos últimos, sin desdeñar la entrevista, que será utilizada puntualmente para recabar información del contexto de la primera fase del estudio. Se expone, a continuación, una sumaria exposición de estas tres herramientas:

a). La entrevista

Latorre, Rincón y Arnal señalan que «el objetivo de esta técnica es mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación en la medida que permita a los participantes usar sus propios conceptos y términos» (Latorre *et al.*, 1996: 229). Para Woods, las entrevistas deben utilizarse en conjunción con otros métodos, como la observación participante (Woods, 1987: 77). El autor también subraya tres premisas de la entrevista etnográfica: la creación de un ambiente de confianza y de relación entre el investigador y los participantes del estudio; el deseo de saber, la curiosidad del investigador por «conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos»; la espontaneidad de las entrevistas, es decir, su escaso nivel de estructuración para «facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión» (Woods, 1987: 77-80).

No será preciso ahondar más en este método de recogida de datos, pues la entrevista en el presente trabajo tendrá un papel auxiliar: se entrevistará al profesor colaborador de la investigación como una estrategia dentro del plan global de observación participante, tal como hiciera y expusiera Woods en *The divided School* (1979) para analizar las áreas principales de experiencia y los métodos de adaptarse a la vida escolar de alumnos y maestros. El objetivo de la entrevista en este caso es, además de obtener información que pueda servir de acercamiento a los participantes y al contexto, recabar claves que luego permitan alumbrar los resultados obtenidos mediante los otros instrumentos de observación y análisis que serán aplicados.

b) Los materiales escritos

Además de constituir un apoyo útil a la observación, los materiales escritos son documentos que, como sucede en esta investigación, suelen aportar el cuerpo principal de datos (Woods, 1987: 105). Woods establece una división en estos materiales escritos entre los documentos oficiales, tales como registros, actas de reuniones, archivos, estadísticas, etc., y los documentos personales, entre los que se incluyen los diarios, ejercicios de escritura creativa, el cuaderno de los alumnos, grafiti, cartas y notas personales. El mismo autor también aclara que algunos de estos materiales pueden existir previamente, con independencia de la investigación, y que en otros casos, pueden formar parte de una estrategia de recogida de datos premeditada. Más adelante, subraya:

Entre los primeros, el trabajo de los alumnos, especialmente cuando tiene un fuerte contenido personal, puede suministrar valiosas indicaciones acerca de sus opiniones y actitudes con respecto a toda una gama de temas, así como un gran volumen de información acerca de su propio trasfondo y experiencias que en ese marco se producen. Pueden suministrar mucha más información que otros medios. Fuera del tiempo que se necesita para entrevistar a una gran cantidad de alumnos y de los problemas de relación y acceso, hay alumnos que pueden responder mejor a la situación cuando tienen tiempo

para pensar y construir, un encargo oficial (deber para la casa o lección) y una inducción (nota), y pueden sentirse orgullosos y complacidos de lo que producen. (Woods, 1987:113-114)

También se ha puntualizado que estos documentos, a pesar de tratarse de materiales escritos en los que no se produce interacción real y directa entre investigador y participantes, tienen mucho más en común con los otros métodos de la etnografía con los que se emparenta: «A todos estos “textos”, en realidad, se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar” con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular» (Ruiz Olabuénaga, 2007: 74).

b.1.) Las Historias de Vida

El interés aquí de este método de recogida de datos estriba en que este tipo de documentos constituye un relato subjetivo que refleja fielmente cómo el sujeto vive personalmente unos hechos o una determinada circunstancia vital. Bertaux sostiene que «[...] hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia vivida. El verbo “contar” (narrar) es aquí esencial: significa que la producción discursiva del sujeto ha adoptado una forma narrativa» (Bertaux, 2005: 36).

Para Ruiz Olabuénaga (2007: 279), «en la Historia de Vida, una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista y en sus propios términos». Este autor perfila su definición acercándola aún más a los objetivos que se persiguen en el presente trabajo:

Como su propio nombre lo indica la Historia de Vida se apoya fundamentalmente en el relato que un individuo hace de su vida o de aspectos específicos de ella, de su relación con su realidad social, de los modos cómo él interpreta los contextos y define las situaciones en las que él ha participado. (Ruiz Olabuénaga, 2007: 83)

Las historias de vida con frecuencia siguen un orden cronológico, de secuenciación de la narración de la experiencia vital del sujeto. Así, Bertaux se refiere a la estructura diacrónica de los acontecimientos biográficos, en el sentido de que «los acontecimientos sobresalientes se han sucedido en el tiempo y que, por lo tanto, existen entre ellos relaciones previas y posteriores que son tan reales como los acontecimientos mismos» (Bertaux, 2005:79).

Aunque normalmente se realiza como relato oral, a demanda de alguien, en una situación interactiva, por sucesivas reconstrucciones *a posteriori* sobre la totalidad de la vida o sobre dimensiones temáticas específicas (Bolívar Botía *et al.*, 2001: 36), puede también construirse a través de documentos escritos por los participantes (Ruiz Olabuénaga, 2007: 279), como se hará en el presente trabajo. Igualmente, se contempla la posibilidad de combinar oralidad y escritura:

La historia de vida puede hacerse también a modo de “autoinforme” (escrito), aunque lo más habitual es que sea hablada/recontada a demanda de un entrevistador. En ocasiones se pueden combinar ambas: a partir del documento personal se plantean las entrevistas. (Bolívar Botía *et al.*, 2001: 37)

En esta investigación no se pretende indagar sobre la biografía completa de los participantes, sino que, por los objetivos que se persiguen, el interés está puesto en una faceta concreta: la experiencia personal con la mitología clásica. Así, la historia de vida se circunscribe a una historia de conocimiento de la mitología, que aquí se denominará redacción de “Recuerdos de mitología”, en la que los alumnos deberán narrar, diacrónicamente, la evolución de su experiencia y de sus conocimientos respecto a este ámbito particular. Así, pueden hacer referencia a los primeros mitos conocidos, a quién se los explicaba, a libros u otras producciones (audiovisuales, artísticas, etc.) en que los descubrieron, a sus historias míticas favoritas, a los motivos por los cuales cursan las asignaturas de Latín y/o Griego, a los aspectos de la mitología que más llaman su atención, etc.

De entre el trabajo con historias de vida reportado en el ámbito educativo, un referente cercano a estos “Recuerdos de mitología” son los relatos de vida lectora, esto es, relatos en los que el sujeto narra su experiencia como lector literario desde sus primeros textos infantiles hasta la actualidad. En este relato cabe el recuerdo de los primeros libros, de las personas implicadas en estas primeras lecturas, profesores, familiares, etc., de los contextos en los que estas lecturas tuvieron lugar, de las emociones que despertaron, de los gustos literarios personales, de los títulos que se recuerdan, etc. Munita reporta una serie de experiencias de formación e investigación con estos relatos en universidades de Magisterio o Filología y en Educación Secundaria. Como resultados comunes a estos trabajos, subraya una serie de constantes en los relatos de vida lectora de los participantes implicados que pueden guiar el presente estudio (Munita, 2013: 19-20):

- La visión negativa del periodo escolar en relación con la motivación por la lectura.
- El recuerdo positivo de algún profesor.
- El consenso sobre el valor de las primeras experiencias familiares de lectura.
- El predominio del placer lector asociado con la identificación con los personajes o el “enganche” a la trama.
- La evidencia de que la biblioteca interior no está formada solo por una lista de títulos, sino más bien por experiencias que integran ambientes de lectura, personas significativas, fragmentos textuales diversos, maneras de socializar lo que se ha leído, etc.

En el ámbito educativo, otro tipo de historia de vida próximo a los “Recuerdos de mitología” es el relato de vida lingüística. Este es definido por Palou y Fons del siguiente modo:

el relat que una persona fa, quan una altra li ho demana, al voltant del seu repertori lingüístic. Les llengües que es coneixen, les habilitats relacionades amb cada una d'aquestes llengües, la manera com s'han après, el record i l'oblit, l'ús quotidià de les llengües, la identificació com a bon o mal aprenent de llengües, etc. són algunes de les qüestions que de manera inevitable es tracten en aquests relats. (Palou & Fons, 2011: 109)

Para Fons y Palou este tipo de relatos constituyen espacios «donde es posible narrar y, en el marco de estas narraciones, conectar el conocimiento del mundo y el conocimiento de uno mismo. En otras palabras: el sujeto existencial reclama la oportunidad de narrar su experiencia, de elaborar un relato ante un auditorio atento» (Palou & Fons, 2008).

Por otro lado, si la producción de este tipo de discursos es una «dialéctica entre narrador y entrevistador» (Bolívar Botía et al., 2001: 47), la manera en que se recuperó la interacción, el carácter dialógico de los “Recuerdos de mitología”, fue a través de los intercambios comunicativos previos entre los estudiantes y la investigadora. Al demandárseles la escritura de un relato de este tipo, género textual con el que la mayoría no estaban familiarizados, se creyó pertinente, también como una forma de estrechar lazos y de sumergirse en el contexto sociocultural de la clase, que la propia investigadora relatara oralmente a sus alumnos su propia experiencia de “Recuerdos de mitología”. Esto sirvió, además de para crear empatía con el grupo e interés por la investigación, para que los participantes tuvieran un referente previo en el que pudieran basarse. Asimismo, este relato suscitó intervenciones por parte de los alumnos en las que también fueron apareciendo los recuerdos y las experiencias de estos. Por otro lado, también se ofreció a los estudiantes una guía con sugerencias sobre distintas cuestiones que podían incluir en su relato (ver anexo 1).

En este punto puede surgir la pregunta sobre por qué se empleó una redacción de “Recuerdos de mitología” y no un cuestionario sobre el tema. En primer lugar, si esta investigación se adhiere a los postulados del paradigma cualitativo en su vertiente etnográfica, resulta mucho más coherente este método que no un cuestionario. Si de este último cabría esperar respuestas sintéticas y asépticas con pocos indicios de subjetividad, el género del relato de vida, al tratarse de una narración en primera persona que requiere de un esfuerzo introspectivo y memorístico notable potenciaba la expresión de la auténtica posición personal respecto al asunto. Por otro lado, el compromiso del participante con la investigación, en tanto se le permite conectar con su propio recuerdo y el relato que de este reconstruye, también se afianza gracias a este tipo de recursos:

A la vez, la historia de vida es una técnica que permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar. En estos casos se hace un uso heurístico de la reflexividad, transformando al sujeto informante en coinvestigador de su propia vida, pues no es solo el sujeto empírico el que se nos presenta, sino el que interpreta y analiza lo que han sido las acciones realizadas, las

decisiones tomadas o, en fin, el sentido que le otorga a su recorrido de vida. (Bolívar Botía et al., 2001: 36)

Por otro lado, como sostiene Bertaux, la particularidad y singularidad de los relatos de los informantes no impide que se puedan extraer conclusiones extrapolables al colectivo, pues «al relacionar numerosos testimonios sobre la experiencia vivida de una misma situación social, por ejemplo, se podrán superar sus singularidades para lograr, mediante una construcción progresiva, una representación sociológica de los componentes sociales (colectivos) de la situación» (Bertaux, 2005: 37).

b.2.). Los diarios

Dentro de los materiales escritos también se encuentran los diarios. Woods diferencia por un lado aquellos diarios de carácter netamente personal, a los que el investigador accede no sin dificultades, de aquellos que son encargados *ad hoc* a los participantes, para recoger unos datos específicos. Es este el uso más habitual que, según Woods, suele dársele a este tipo de documentos. El autor advierte de que aunque

pueden perder parte de su neutralidad y su falta de interferencia (serán diarios escritos “para el investigador”), pueden ganar en otros aspectos; por ejemplo, al indicar qué es lo que se necesita, los acontecimientos, las reacciones, las opiniones en las que está interesado, el investigador puede ejercer un cierto control sobre la selectividad. (Woods, 1987: 125)

Por su parte, Zabalza, en sus estudios sobre diarios de profesores, asume las dificultades que entraña este tipo de herramientas de recogida de datos: «el trabajo con documentos personales implica desde luego un notable riesgo metodológico, inherente por un lado a su inserción en el contexto de la investigación cualitativa, contexto en el que se sitúan la mayor parte de los trabajos en este ámbito» (Zabalza, 2004: 41). Aun así, el autor ve en estos materiales un material privilegiado por su potencialidad expresiva en cuatro dimensiones básicas (Zabalza, 2004: 46):

- Se trata de un recurso que requiere escribir.
- Se trata de un recurso que implica reflexionar.
- Se integra en él lo expresivo y lo referencial.
- Tiene el carácter netamente histórico y longitudinal de la narración.

Además, Woods también advierte sobre otros riesgos asociados a este tipo de documentos escritos, como por ejemplo, la posible tendencia de los participantes «a novelar, exagerar o falsificar» (1987:117). En el caso particular de los diarios, muestra alguna reserva: que los alumnos posiblemente no sean capaces de mantener el interés por la actividad durante un periodo de tiempo superior a varios días (Woods, 1987:125). En esta misma línea, Besa Camprubí, quien ha trabajado concretamente con diarios de lectura en el ámbito de la enseñanza universitaria, alerta sobre algunos problemas relacionados con esta herramienta (Besa Camprubí, 2004: 6):

- Algunos estudiantes tienen hábitos de estudio y de trabajo que chocan con el carácter extensivo y regular de la actividad: dejan que las tareas se acumulen y solo están dispuestos a esforzarse bajo presión.
- Los estudiantes tienen que vencer la paradoja que comporta practicar un género en absoluto académico (el diario) para satisfacer un requisito académico. No es fácil escribir para nosotros mismos sabiendo que aquello que escribimos lo leerá otra persona.

No obstante, Zabalza, aunque suscribe el riesgo inherente a demandar un gran trabajo por parte del sujeto participante en la investigación, pondera también los beneficios que para este puede reportar el proceso de escritura del diario:

El diario es un recurso ciertamente costoso, por lo que implica de continuidad en el esfuerzo narrativo, por lo que supone de constancia y ascesis al tener que ponerse a escribir tras una jornada a veces agotadora de trabajo en las clases [...] y por el propio esfuerzo lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de vida. Pero una vez que los profesores se “meten” dentro de la dinámica del diario suele desbordar con mucho los propósitos iniciales del investigador (el profesor lo utiliza como algo suyo y para él). (Zabalza, 2004: 46)

Yinger y Clark (1985) sostienen que la escritura de los diarios es una forma de recolección de datos personales única y muy útil y que, con las salvaguardas oportunas, pueden ser utilizados como una fuente de información válida y relevante. En este caso, los autores utilizan el diario de clase de los profesores que investigan como un sustituto del *thinking aloud*, más práctico para la investigación en tanto traspasa parte de la carga de trabajo del investigador (que debe recoger y transcribir el discurso del profesor) al propio sujeto investigado (que es quien debe ahora registrar los datos procedentes de su experiencia).

Pero a pesar de que el diario es un método de recogida de datos reconocido, se presenta la dificultad metodológica de encontrar referentes que puedan servir de punto de partida. Como señala Zabalza:

[...] en el conjunto de la bibliografía sobre las metodologías cualitativas aparece el diario como uno de sus instrumentos básicos (visto desde distintas perspectivas y con diferentes funciones dentro de los programas de investigación). Sin embargo, son mucho menos frecuentes referencias explícitas a haberlo usado, e incluso cuando tal referencia se hace, no viene acompañada por la aclaración de qué tipo de uso se ha hecho del diario y cómo se ha abordado la información que aporta. (Zabalza, 2004: 35)

Ante tal escasez de materiales previos, el trabajo del propio Zabalza es empleado también como modelo: aunque su libro *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional* se centre en los diarios de clase de los profesores, su experiencia de investigación es un espejo del presente trabajo, pues el autor aporta valiosas claves metodológicas respecto al uso de este tipo de materiales.

Por otro lado, se utilizará aquí una clase especial de diario de aprendizaje, el diario de lectura. Como su nombre ya anticipa, este tiene mucho que ver con un diario personal. En este último una persona anota con cierta asiduidad sus experiencias, sus sentimientos, sus dudas..., en definitiva, lo que se le pasa por la mente en el momento de escribirlo, lo cual tiene relación normalmente con lo vivido ese mismo día o en un periodo de tiempo reciente. El autor lo escribe de algún modo como una forma de comunicación consigo mismo, entre otros motivos, para “aclarar sus ideas”. Así, recuperando este valor de subjetividad, de recuerdo y de plasmación de la experiencia, un diario de lectura pretende ser un texto en el que se recoja todo aquello que la reciente lectura suscite, con la relajación propia de estar hablando con uno mismo, esto es, con sinceridad. Es un espacio para plasmar dudas, preguntas, comentarios, hipótesis, deseos, asociaciones, opiniones, etc. sobre la lectura. La regularidad en la escritura también es un requisito.

Al margen de esta exigencia de regularidad y de alternancia cotidiana entre lectura y escritura, un diario de lectura plantea pocas restricciones. De hecho, una de las premisas de las que se debe partir a la hora de iniciar este tipo de actividad es la libertad: para expresar lo que se le pase al lector por la cabeza a la hora de escribir; para opinar, para dibujar una idea en lugar de expresarla en palabras, para no escribir nada en cinco páginas del libro que se tiene entre manos y dedicarle toda una disertación a un único párrafo, para decir “esto no lo he entendido” y continuar la lectura sin intentar comprenderlo si así se prefiere...

La elección de este método de recogida de datos en la presente investigación también se justifica dentro de las coordenadas teóricas de la estética de la recepción. Si lo que se pretende es captar la recepción de un texto determinado, interponiendo la menor mediación posible entre el texto y el lector y captando ese diálogo personal con el texto, el diario de lectura se plantea como una opción adecuada, en tanto reflejo más directo del fluir del pensamiento del lector, aun teniendo en cuenta las limitaciones arriba explicadas. El único intermediario no es sino la propia escritura en un documento que se encuentra a medio camino entre el género académico y el personal.

Asimismo, el diario de lectura es una herramienta útil para el seguimiento de la interacción entre el lector y el texto porque no solo da cuenta del producto final, sino que permite traslucir esa interacción mientras se está produciendo, esto es, permite acceder al proceso de construcción de significado por parte del lector. Como señala Leibbrandt:

[...] el diario además enlaza y visibiliza el proceso de lectura y escritura poniendo en el centro el proceso y no solamente el resultado. Valorando la utilidad del diario podemos subrayar su peso para el fomento de procesos del aprendizaje del alumno de acuerdo con las teorías constructivistas implicando en cierto sentido una despedida del sistema educativo centrado solo en los resultados. (Leibbrandt, 2007: 7)

Por otro lado, la propuesta del diario de lectura, como reflejo de la interacción del lector con el texto, coincide en gran medida con lo que el postestructuralista Roland Barthes propuso con su “escribir la lectura” en *El susurro del lenguaje*. En esta obra, el autor explicó el proceso de lectura-escritura («texto-lectura») -muy similar al que se siguió en la presente investigación con los diarios-, que aplicó en la lectura-escritura de la novela corta *Sarrasine* de Balzac y que cristalizó en su obra *S/Z*. Las palabras del autor resultan muy representativas del proceso al que se pretendía invitar con los diarios de lectura de esta investigación:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? [...] Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse, sobre lo que intento escribir. Para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura (la de los lectores de *S/Z*), me ha sido necesario, evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno “levanta la cabeza”. En otras palabras, interrogar a mi propia lectura ha sido una manera de intentar captar la forma de todas las lecturas [...] Ese texto, que convendría denominar con una sola palabra: un texto-lectura, es poco conocido porque desde hace siglos nos hemos estado interesando desmesuradamente por el autor y nada en absoluto por el lector. (Barthes, 1987: 35-36)

Más recientemente, Alberto Manguel, también ha explorado este género de texto-escritura con su obra *Diario de lecturas (A Reading diary)*. En el prólogo de esta obra, que no es sino la recopilación de doce “texto-escrituras” (doce diarios de lectura) de diferentes libros, expresa la esencia de este ejercicio:

Reading is a conversation. Lunatics engage an imaginary dialogues which they hear echoing somewhere in their minds; readers engage in a similar dialogue provoked silently by words on a page. Usually the reader's response is not recorded, but often a reader will feel the need to take up a pencil and answer back on the margins of a text. This comment, this gloss that sometimes accompanies our favourite books extends and transports the text into another time and another experience; it lends reality to the illusion that a book speaks to us and wills us (its readers) into being. (Manguel, 2011)

Ya en el terreno de la investigación, Yin Leung (2002), desde el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, aplicó con éxito, entre otras herramientas de recogida de datos, el diario de lectura. Por otro lado, Besa Camprubí (2004) convierte los diarios de lectura en objeto e instrumento de su investigación: a través de ellos mismos pondera su utilidad para la adquisición del hábito de la escritura.

Debido a la potenciación del diálogo texto-lector que el acto consciente de escribir la lectura comporta, además de su posible explotación desde una vertiente investigadora, los diarios de lectura tienen una indudable función didáctica, de formación receptora, que ha sido señalada por diversos autores. Leibbrandt, por ejemplo, señala que

El cometido del empleo del diario durante el proceso de lectura tiene asimismo sus razones en la actual didáctica de la literatura que presenta las estrategias de

metacognición como un importante instrumento para reflexionar y autocuestionarse durante la lectura marcando así un importante desplazamiento hacia la actividad del lector. (Leibrandt, 2007: 1)

Por otra parte, desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, también se ha defendido su potencial utilidad: «una de las herramientas más útiles que fomenta la lectura extensiva y que refleja la percepción individual del lector es el diario de lectura» (Ruiz Cecilia, 2006: 191).

c) La observación participante

Esta será una estrategia de recogida de datos complementaria en “Escribiendo la lectura de Penélope...” y única y fundamental en “Hipermínificcionando mitos en *Facebook*”. Según Taylor & Bodgan (1987: 31), la observación participante es «la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo». Woods se refiere a la observación participante como el método más importante de la etnografía, y concluye que «en la práctica tiende a ser una combinación de métodos o más bien un estilo de investigación» (Woods, 1987: 49). Latorre, del Rincón y Arnal, ofrecen una definición ampliada:

El etnógrafo combina la observación con la participación; es el agente principal de la investigación; observa las pautas de conducta y participa en la cultura que está siendo observada. El grado de participación y observación varía de un estudio a otro; algunas veces el etnógrafo asume el rol de observador y en otras de participante; en ambos roles permanece atento a lo que ocurre, reflexionado y recogiendo registros de campo. (Latorre *et al.*, 1996: 229)

Hammersley y Atkinson, por su parte, describen el trabajo del etnógrafo del siguiente modo:

The ethnographer participates, overtly or covertly, in people's daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, asking questions; in fact collecting whatever data are available to throw light on the issues with which he or she is concerned. (Hammersley & Atkinson, 1983: 2)

Schensul, Schensul, y Lecompte (1999: 72) destacan la implicación física y social del investigador y el conocimiento extraído de la observación y la participación directa en las actividades cotidianas del grupo:

Ethnographic research calls for engagement in direct learning through physical and social involvement in the field setting. Knowing, for ethnographers, is first and foremost experiencing by observing, participating in conversations and daily activities of members of the community under study, and recording these observations. (Schensul, Schensul, & LeCompte, 1999: 72)

Marshall y Rossman definen la observación como la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado (1989: 79). Para los autores es útil en tanto permite a los investigadores verificar definiciones de los términos usados por los participantes en entrevistas, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, descortés o insensible, y observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas y de este modo advertirles sobre distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por estos informantes. Por otro lado, estos autores proponen que la observación participante sea usada como una forma de incrementar la validez del estudio, en la medida en que ayuda al investigador a tener una mejor comprensión del fenómeno de estudio en su contexto. Así, se refuerza la validez con el uso de estrategias adicionales, tales como entrevistas, análisis de documentos o encuestas, cuestionarios, etc.

Por su parte, Bernard (1994: 354) arguye diferentes motivos para utilizar la observación participante como método de recolección de datos:

1. La observación participante abre los contextos de investigación y permite recoger todo tipo de datos.
2. Reduce el problema de “reactividad”, esto es, el riesgo de que la gente cambie su comportamiento cuando sabe que está siendo estudiada.
3. Ayuda al investigador a realizar preguntas cualificadas en el idioma de los nativos.
4. Proporciona una comprensión intuitiva de lo que está sucediendo en una cultura y permite hablar con seguridad sobre el significado de los datos.
5. A menudo es el único medio apropiado para resolver diversos problemas de investigación.

Bernard distingue tres tipos de roles que puede representar el investigador en el trabajo de campo: el de completo participante, papel que implica cierto engaño al tener que convertirse el investigador en un miembro del grupo sin desvelar que en realidad se está ahí para estudiar un fenómeno; el de observador completo, que consiste en seguir a las personas registrando su comportamiento sin permitirse ninguna interacción con ellas; y el de observador participante, que se sitúa a medio camino entre los otros dos roles pues permite interaccionar y participar de la actividad del grupo investigado sin perder la condición de investigador respecto al grupo (Bernard, 1994: 347).

Spradley (1980: 58-62) gradúa las distintas posiciones que un observador puede adoptar en el proceso de observación. Estas serían cuatro, en una escala de menor a mayor implicación: la no-participación, en la que las actividades son observadas desde afuera del escenario de investigación; la participación pasiva, en la que las actividades son observadas dentro del escenario pero sin que haya participación directa en ellas; la participación moderada, en la que se participa moderadamente de las distintas

actividades que se producen; y la participación completa, en la que se da una total participación en la cultura.

3.3.1.2. La etnografía virtual

Si bien la observación participante que se empleará como método complementario en la primera fase de este estudio responde a los parámetros tradicionales anteriormente expuestos, la observación participante que se implementará en la segunda fase, “Hiperminificcionando mitos en *Facebook*”, presenta unas características distintas, pues se desarrollará, en buena medida, en un medio electrónico. Corresponde, por ello, al ámbito de la etnografía virtual (Hine, 2000a, 2000b y 2008).

Como defiende Hine, la etnografía siempre se ha adaptado a las condiciones en las que se encuentra (2000a: 65). Wittel describe el paso del espacio físico al virtual como algo natural e inevitable en el ámbito de las ciencias sociales, pues la etnografía debe seguir a su objeto de investigación, las personas, allí donde se encuentren:

Like the objects of ethnographic inquiry—people—ethnography itself is on the move. It is moving away from "fields" as spatially defined localities towards socio-political locations, networks, and multi-sited approaches. And it is moving from physical spaces to digital spaces. This transformation seems to be necessary. (Wittel, 2000)

Para Hine, la etnografía en internet no implica necesariamente un viaje físico, sino más bien un desplazamiento experiencial (Hine, 2000a: 45). La autora, quien explica la emergencia y la necesidad de esta nueva forma de investigación atendiendo a los cambios sociales producidos en las últimas décadas, sostiene que no se trata de la sustitución de la etnografía tradicional, sino de la convergencia de los métodos tradicionales con las nuevas tecnologías:

Virtual ethnography transfers the ethnographic tradition of the researcher as an embodied research instrument to the social spaces of the Internet. Recognition of the richness of social interactions enabled by the Internet has gone hand in hand with the development of ethnographic methodologies for documenting those interactions and exploring their connotations. Early applications of ethnography to online settings focused on demonstrating just how rich and socially patterned Internet based-interactions could be. (Hine, 2008:257)

Así, postula diez principios de la etnografía virtual (Hine, 2000a: 63-65):

1. La etnografía virtual requiere una sostenida presencia del investigador en el campo de estudio, combinada con una intensa implicación con el día a día de los participantes. 2. Los medios interactivos constituyen un desafío y una oportunidad para la etnografía al cuestionar la noción	de espacio de interacción. El ciberespacio no debe ser pensado como un lugar desligado de la vida real y de las relaciones cara a cara, sino que guarda ricas y complejas conexiones con los contextos en que es usado.

3. La etnografía virtual es móvil más que multisituada.
4. Su objeto de investigación puede ser reformulado centrándose en el flujo y la conectividad más que en la localización y las fronteras como principios organizadores.
5. Sus fronteras no son consideradas *a priori* sino exploradas mediante el curso de la etnografía.
6. La dislocación espacial lleva aparejada la dislocación temporal. La inmersión en el contexto es solo intermitente.
7. La etnografía virtual es necesariamente parcial. Una descripción holística de cualquier informante, lugar o cultura es imposible.
8. La etnografía virtual requiere una implicación intensa con la interacción mediada.
9. La etnografía virtual hace posible que los informantes puedan estar presentes y a la vez ausentes.
10. La etnografía virtual no es solo virtual en el sentido de incorpórea, sino también en tanto que se adapta a las condiciones en las que se encuentra.

Según Ardèvol, Bertrán, Callen y Pérez, esta traslación de la etnografía al espacio electrónico no se reduce simplemente a un cambio de espacio, sino que comporta modificaciones estructurales:

La etnografía virtual no es pues una mera adaptación de un "viejo" método a un nuevo "campo" de estudio [...] El aspecto textual es solo una parte más del objeto de estudio. Hay que tener en cuenta también que el propio artefacto (programa informático, interficie, recursos gráficos, etc.) no es un mero "posibilitador" de las acciones sociales, sino que en su diseño están inscritas formas de estructurar y entender la sociabilidad. Si lo tecnológico es social, nuestro objeto de estudio es entonces aquella hibridación tecnosocial que va más allá del texto y más allá de una mirada exclusivamente sociológica o psicosocial centrada en el sujeto o en el discurso textual. (Ardèvol *et al.*, 2003: 18)

Un dilema primordial que plantea la transición de la etnografía al espacio virtual y sobre el que estas autoras se interrogan es «cómo delimitar el campo de estudio, la localización empírica de nuestra investigación. ¿Dónde empieza y dónde termina el contexto de investigación?», «¿deberíamos seguir sus vidas [de los participantes] fuera de la pantalla?» (Ardèvol *et al.*, 2003: 3). Del mismo modo, Wittel sostiene que este desplazamiento al espacio de Internet no está exento de complicaciones y de nuevos interrogantes:

However, these shifts bring about severe practical implications for research. I argued that ethnographies on and in networks not only change the nature of ethnographic inquiry, they might also be difficult to realise in a methodological sense (time for research, access). Even more problematic are ethnographies mainly focusing on cyberspace. The exclusion of the material worlds, I argued, is unlikely to reveal context and complexity. So ethnography faces a dilemma. On the one hand the attempts to overcome the notion of "field" as geographically limited area are overdue. On the other hand these attempts clearly show that is hard to escape from the notions of "field" and "fieldwork". (Wittel, 2000)

A pesar de estas dificultades, la etnografía virtual ha ganado terreno en las dos últimas décadas. David Porter, por ejemplo, ya abordó la cultura virtual a finales de los noventa en *Internet Culture*. En este trabajo reunió una serie de estudios cualitativos de diversos autores, realizados a partir de técnicas etnográficas aplicadas en el marco de distintos espacios virtuales: foros de discusión, comunidades, páginas de *role playing*, chats, etc.

Sin embargo, a la hora de delimitar los espacios de “Hiperminificionando mitos en Facebook”, la cuestión del campo se complica aún más: si bien la mayoría de los datos se recogieron en el ámbito virtual, la investigadora mantenía contacto, observación e interacción directa con los participantes también en el espacio físico. Se debería hablar, entonces, de una etnografía híbrida, física y virtual.

En este sentido, la propuesta de Marcus (1998) puede servir como guía: el autor propone una etnografía multisituada (móvil para Hine), que supere la necesidad de situar el trabajo etnográfico en un solo espacio definido territorialmente y que permita al investigador estudiar a las personas y a los acontecimientos y relaciones en que estas estén implicadas allí donde se encuentren, sin quedar ligado a un espacio concreto y único.

Del mismo modo, Hine (2000b) relata una experiencia investigadora móvil o multisituada, en la que combina la observación participante tradicional, cuando se relaciona físicamente como miembro del grupo con una comunidad, y la observación participativa que ejerce virtualmente en diferentes espacios electrónicos en los que realiza entrevistas o interacciona con uno o varios informantes.

3.3.1.3. La investigación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Aunque el planteamiento de esta investigación se base en los fundamentos de la metodología cualitativa de corte etnográfico, al estar inscrita en el ámbito de la investigación educativa, aspira a algo más que a la mera descripción de una serie de hechos o situaciones. Torres advierte del riesgo en el que se puede caer como investigador en este sentido:

Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor. (Torres, 1988: 17)

Se parte en esta tesis doctoral de la convicción de que la mitología clásica es un pilar fundamental de la formación literaria, por lo que parte del interés es aportar datos y resultados que refrenden esta idea. Así, este estudio se alinearía con la investigación educativa en el sentido en que la describe Mendoza, esto es, como el conjunto de actividades sistematizadas que tienen como finalidad ampliar y generar nuevos conocimientos que sirvan para valorar y mejorar la formación de alumnos y profesores

(Mendoza, 2011a). Es decir, además de describir qué es lo que sucede cuando los alumnos se enfrentan con obras literarias que subvierten de manera posmoderna temáticas propias de la mitología clásica, se pretende también defender la necesidad del conocimiento del hipotexto mítico clásico y proponer formas de acercamiento al tipo de materiales como los que se utilizan en esta investigación.

En este sentido, Mendoza traza cinco ámbitos de investigación educativa en el área específica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Mendoza, 2004a: 22). Según este autor, la investigación puede centrarse en procesos, en metodologías, en contextos, en creencias o en contenidos. El presente trabajo aborda las dos primeras áreas, cuyos objetivos se definen del siguiente modo (Mendoza, 2004a):

- La investigación centrada en procesos se refiere a procesos de adquisición de las competencias comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, procesos de interacción, procesos de producción y recepción. En este estudio, la atención está puesta en el proceso de recepción de unas obras determinadas.
- La investigación centrada en la metodología se ocupa de los enfoques didácticos, de la secuenciación de contenidos y elaboración del currículum, del análisis y elaboración de materiales y de la evaluación de recursos. Esta investigación participa también de este interés sobre la metodología en tanto se postula como un enfoque didáctico con aportaciones sobre la selección y secuenciación de los contenidos, sumado a la elaboración, análisis y evaluación de recursos.

Aunando los enfoques y objetivos hasta ahora revisados, la estructura metodológica del estudio podría representarse a través del siguiente gráfico:



Figura 5. Enfoques e instrumentos de la investigación

Se han tenido en cuenta diversas investigaciones realizadas en el ámbito de la educación literaria y del desarrollo de la competencia literaria, en el marco específico del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que tienen conexión con algunas de las finalidades del presente estudio y que presentan intereses, objetivos y/o metodologías vecinas.

Cabe resaltar, en primer lugar, las aportaciones de Hanauer (1999) quien, a su vez, realiza una revisión de diversos estudios que indagan sobre el proceso de recepción de diferentes textos literarios. De entre estos, en el que llevaron a cabo Graves y Frederiksen, por ejemplo, se proporcionó a los ocho participantes un fragmento textual sobre el que debían ofrecer una descripción y un comentario formal y de contenido en entrevistas individuales.

Otro ejemplo de investigación de interés es el aportado por Witte, Jansen y Rijaarsdam, quienes, en un estudio longitudinal en el que pretendían medir la evolución de la competencia literaria de estudiantes de secundaria holandeses a lo largo de tres cursos académicos, hicieron uso del portafolio de lectura de los informantes en combinación con entrevistas de recuerdo estimulado (Witte, Jansen & Rijaarsdam, 2006: 13).

Y, además, otra de las investigaciones que más puntos en común tienen con el presente trabajo es la que expone Ben-Porat en su artículo "La actualización de las alusiones: el hipertexto y la investigación cognitiva literaria". La autora, interesada por la recepción

de textos con un marcado acento intertextual y preocupada por la pérdida de los referentes culturales que permitirían el desciframiento de estos, retoma una investigación que ya realizó en 1978 en formato tradicional de papel y traspone sus principios al ámbito hipertextual. Ben-Porat utiliza en su experimento un hipertexto que, como el empleado en esta tesis doctoral, «forma un multimedia de textos entrelazados en base a relaciones intertextuales explícitamente definidas: una red asociativa actualizada» (Ben-Porat, 2008: 164). Aunque los resultados de la investigación aún no se han publicado, la autora pretende demostrar la hipótesis de que «la exposición ante diferentes segmentos en forma hipertextual relacionados intertextualmente mejoraría el procesamiento y la interpretación de los textos alusivos» (Ben-Porat, 2008: 174).

Por otro lado, el hipertexto que se emplea en el presente trabajo supera las limitaciones de los hipertextos de la década de los 90, en los que el usuario era un receptor que podía, en el mejor de los casos, acceder a los diferentes nodos que el autor del hipertexto había creado. La web 2.0 ha supuesto una revolución en este sentido, en la medida que ha hecho del receptor un coautor que no solo escoge el orden en que lee los nodos, sino que también puede intervenir añadiendo sus propios enlaces, comentando, interaccionando con otros usuarios, etc. De entre los diferentes soportes 2.0 disponibles (blogs, campus virtual, wiki, etc.) la elección de una red social y concretamente de la plataforma *Facebook* que se ha hecho aquí no es, ni mucho menos, original ni novedosa. Tampoco pretende privilegiar el uso concreto de esta red por encima de otras como *Myspace* o *Edmodo*, por ejemplo. Como García Sans aclara:

[...] no queremos dejar la impresión de que *Facebook* es la única o la mejor herramienta para el trabajo colaborativo en el aula. Gracias al avance de las tecnologías, y en concreto con el desarrollo de la Web 2.0, existen muchas aplicaciones para poder implementar las TIC en el aula y fomentar el aprendizaje colaborativo. Nosotros nos hemos basado en las características de los grupos de *Facebook* y en la popularidad que tiene esta red social entre los jóvenes, para que fuera una innovación exitosa en el aula. (García Sans, 2008)

Esta investigadora reporta su propia experiencia docente con la red social *Facebook* (2008), en el marco de la carrera de Periodismo de la Universidad Andrés Bello de Chile. En su investigación, en la que jugaba el rol de profesora-investigadora y en la que dividió también a los estudiantes en grupos de *Facebook*, se ocupó de determinar la incidencia de este tipo de trabajo *on-line* en el conjunto de las actividades de la asignatura, además de especificar cuáles eran las herramientas de *Facebook* que resultaron más rentables.

Otra experiencia con *Facebook* dentro del ámbito educativo, aunque no desde la DLL, es la que recogen Piscitelli, Adaime y Binder, en su libro *El Proyecto Facebook y la posuniversidad sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (2010). En él relatan una experiencia de aprendizaje colaborativo realizado en el marco de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la

Universidad de Buenos Aires, en la que el objeto y el medio de investigación fue la red social *Facebook*. La intención de los investigadores implicados en el proyecto fue la creación de «una herramienta o plataforma en la que tuviera lugar la creación entre pares, y obtener como resultado productos textuales y audiovisuales que dieran cuenta del trabajo realizado y sus resultados». Su organización en comisiones reunidas en grupos cerrados de *Facebook* también coincide con los parámetros del presente estudio, pues se utilizaron estos grupos como un «entorno conversacional e interactivo para el aprendizaje » (Adaime, 2010: 24).

En este sentido y ya en el ámbito español, también cabe resaltar el trabajo desarrollado desde la Universidad de Murcia con alumnos de 3º y 4º de ESO en el proyecto *Cipreces*. Se trata de un estudio que investigó «los hábitos de comunicación de los jóvenes en Internet en general y en las redes sociales en particular, y que abunda además en la comprensión de cómo se conectan las redes sociales presenciales y en red (en las diferentes herramientas) que frecuentan cada uno de ellos» (Martínez & Solano, 2010: 143).

Por otro lado, son numerosas las experiencias didácticas y las propuestas innovadoras que animan a la incorporación de las redes sociales en el trabajo de aula. De Haro (2010) y Castañeda (2010) ofrecen argumentos a favor de su inclusión que tienen que ver, fundamentalmente, con la posibilidad de trabajo colaborativo y con la efectividad en la transmisión de la información que permiten estas redes.

La característica distintiva de las redes sociales frente a otros servicios es su falta de especialización en una tarea específica. Un servicio como YouTube sirve para ver vídeos, además el sistema se potencia debido a que permite relaciones sociales entre sus miembros a través de comentarios, votaciones, etc. Otro servicio como Blogger tiene la funcionalidad de leer y escribir en los blogs y, como añadido de valor, la posibilidad de que los lectores escriban comentarios e incluso se establezcan relaciones de amistad entre ellos. Un servicio como la Wikipedia permite leer artículos culturales y mediante las páginas de discusión que tienen se puede debatir sobre ellos. Sin embargo, las redes sociales no están centradas en ninguno de los aspectos anteriores, sino en lo que los otros servicios ofrecen como posibilidad de relación en torno a sus objetivos de interés, es decir, la comunicación entre las personas. [...] Así pues, las redes sociales se presentan como un mecanismo único para poner en contacto profesores y alumnos entre sí. La inespecificidad de las redes sociales es lo que las hace aptas para la educación ya que se les puede dar usos muy diversos según las necesidades educativas. (De Haro, 2010: 144-145)

Por su parte, F. Zayas, desde el ámbito específico de la DLL, señala que «la idoneïtat de les xarxes socials per complir aquesta funció es basa en la diversitat de les formes d'interacció que afavoreixen i en la capacitat que tenen de crear objectes digitals molt variats» (Zayas, 2013: 83). El autor recoge en su artículo una serie de experiencias didácticas literarias llevadas a cabo por profesores de Secundaria con plataformas como *Tuenti*, *Twitter* o *Facebook*, entre otras. Por otro lado, Llorente (2010) también repasa diversas experiencias educativas: la red social Noticias de Cartón del colegio La casa de

Cartón de Perú (4º de primaria) o la red social del colegio Amor de Dios de Barcelona, entre otras. Sin embargo, se trata de experiencias docentes, que no han sido objeto de estudio y reflexión sistemáticos.

3.4. CARACTERÍSTICAS DE LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO (ÁMBITO INTERTEXTUAL)

La primera fase de este estudio centrada en la recepción de un texto de marcado carácter intertextual y posmoderno en soporte tradicional de papel y llevado a cabo con un grupo de alumnos de 1º de Bachillerato presenta la siguiente información básica.

ESCRIBIENDO LA LECTURA DE <i>PENÉLOPE</i> Y <i>LAS DOCE CRIADAS</i>	
Participantes:	12 alumnos de 1º de Bachillerato del IES Federica Montseny de Badia del Vallès (de los cuales 4 cursaron baja)
Temporización:	Marzo-junio de 2012
Herramientas de recogida de datos:	Observación participante, diarios de lectura, relatos de recuerdos de mitología, entrevistas
Profesor colaborador:	Albert Xurigué
Rol de la investigadora:	Observadora participante

3.4.1. Participantes

En esta investigación se contó con la colaboración de doce informantes de 1º de Bachillerato del *IES Federica Montseny* de Badia del Vallès, en la provincia de Barcelona. Estos alumnos tenían edades comprendidas entre los dieciséis y los diecisiete años. Todos cursaban la asignatura de Latín (en el contexto de la cual tuvieron lugar las sesiones de observación) y casi todos también estudiaban Griego. El profesor con el que se colaboró ofreció la posibilidad de trabajar con distintos grupos de alumnos a los que impartía las asignaturas de Latín, Griego y/o Mitología (esta última en 1º de ESO). Dadas las características de los alumnos, se escogió el de 1º de Bachillerato: se trataba de un grupo reducido en el que la mayoría de los estudiantes cursaban simultáneamente las asignaturas de Latín y Griego y, además, habían sido alumnos de este profesor en cursos anteriores, en asignaturas como Mitología. Se cumplían así dos de los requisitos que se habían previsto para los informantes: que tuvieran cierto grado

de madurez lectora y personal (se pensaba en 4º de ESO o en 1º o 2º de Bachillerato) y que dispusieran de un mínimo bagaje de conocimientos mitológicos. De este modo se optó por aplicar el criterio intencional en la selección de los participantes, en lugar del probabilístico (Ruiz Olabuénaga, 2007), pues por las características que se acaban de especificar, los informantes habían sido escogidos deliberadamente.

El docente que colaboró en esta fase del estudio es Albert Xurigué, profesor de lengua y cultura clásicas con más de diez años de antigüedad en el instituto. Se tuvo acceso a él gracias a Montserrat Jufresa, Catedrática del Departamento de Filología Griega de la Universidad de Barcelona. Ya desde la primera entrevista, el docente se mostró muy flexible y receptivo a la actividad, mostrando su disponibilidad de tiempo y de sesiones de clase para realizar la observación y las diferentes actividades que había previstas.

3.4.2. Recogida de datos

En la primera visita al instituto, el profesor proporcionó datos sobre el centro (un instituto de secundaria de una zona obrera de clase media-baja) y sus características; tipo de alumnado en general y características particulares del grupo con el que se trabajaría. Asimismo, se acordaron una serie de aspectos prácticos: el número de sesiones necesarias para realizar la actividad y las fechas aproximadas de estas, seguimiento del trabajo con los diarios de lectura, etc.

Las sesiones de observación y recogida de datos en el aula fueron finalmente tres, comprendidas entre los meses de marzo y junio.

1. **Presentación del proyecto y redacción de los “Recuerdos de mitología”:** en esta primera sesión, se presentó el proyecto a los alumnos, su sentido y finalidad, y se explicaron las actividades que habrían de desarrollar. La segunda mitad de la sesión se dedicó, concretamente, a la redacción de los “Recuerdos de mitología”, aunque la mayoría de los alumnos acabaron el escrito en su casa.
2. **Presentación del libro y de los diarios de lectura:** en esta sesión se introdujo el libro y se presentó el diario de lectura, su funcionamiento, forma, finalidad, sentido, posibilidades, etc. Dado que la experiencia en el proyecto de tesis había mostrado que algunos alumnos podían convertir el diario de lectura en una experiencia demasiado introspectiva y personal, alejándolo de los actuales objetivos investigadores, se proporcionó a los estudiantes un tríptico (ver anexo 2) en el que se les explicaba qué era un diario de lectura, qué tipo de contenidos se esperaba que incluyeran en él y en el que encontrarían sugerencias sobre el tipo de comentario que podían hacer. También se les pedía que siguieran pautas de carácter formal, como escribir la fecha de cada sesión de lectura que hacían, indicar la información que buscaran en internet o en otras fuentes, especificar el capítulo y/o el número de página al que se referían en sus anotaciones, etc.

Además, se mostraron como ejemplos varios diarios de lectura realizados por otros participantes durante el proyecto de tesis. Se acordó, asimismo, que leerían el libro durante el final del segundo trimestre (ya habían acabado los exámenes) y principios del tercero, aprovechando también el periodo de vacaciones de Semana Santa. Así, en esta sesión se entregaron a cada alumno estos tres materiales:

1. El libro que debían leer, *Penélope y las doce criadas*
2. Un cuaderno de tamaño 1/4
3. El tríptico con las orientaciones del cuaderno de lectura

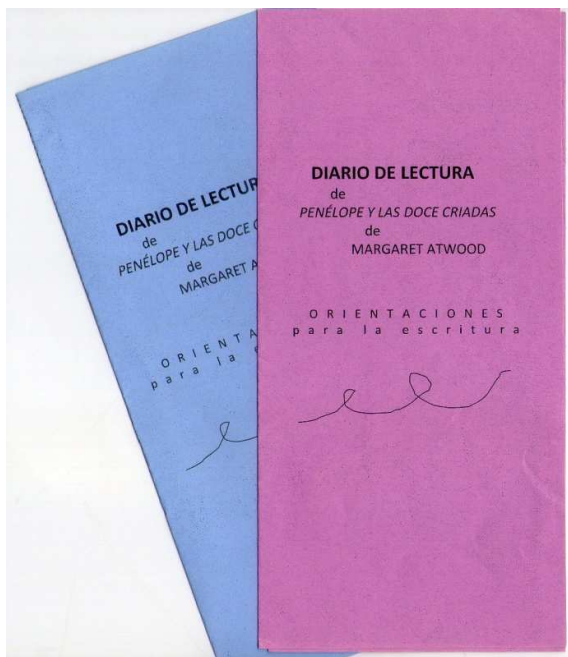


Figura 6. Tríptico de orientaciones de lectura

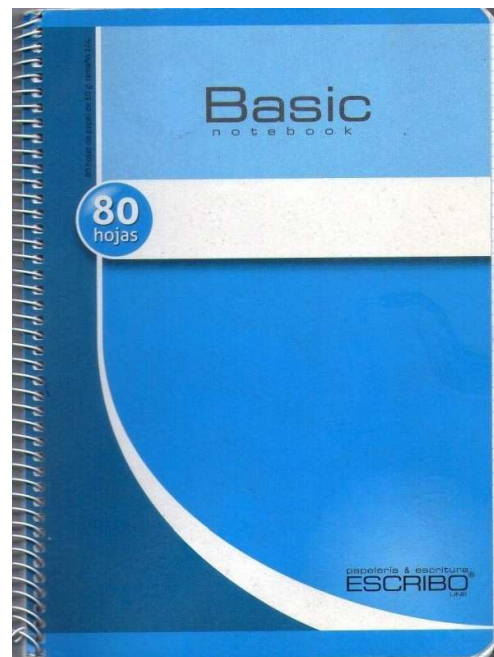


Figura 7. Cuaderno de lectura (tamaño 1/4)

Antes de la última sesión, a finales del mes de mayo se acudió de nuevo al instituto para recoger los diarios y para poder realizar una primera lectura de estos, con el objetivo de ajustar las características del coloquio-debate que se haría en la tercera sesión. Como ya había advertido el profesor que podría suceder, de los doce alumnos que comenzaron el proyecto, solo lo continuaron ocho: dos habían abandonado el instituto y otros dos no habían leído el libro ni habían escrito el diario por “falta de tiempo”, según indicaron. Uno de ellos comenzó la actividad y llegó hasta el capítulo quinto del libro, pero la escasa cantidad de datos aportados impide que se puedan incorporar sus anotaciones al análisis general o extraer conclusiones respecto al porqué de su abandono del ejercicio.

3. **Coloquio-debate sobre el libro y entrevista semiestructurada con el profesor:** durante esta última sesión, a principios de junio, se organizó a los ocho alumnos que estuvieron presentes en dos grupos de cuatro miembros cada uno, y se grabó el coloquio-debate que cada grupo mantuvo sobre la obra. Esta distribución en dos grupos debía facilitar la interacción entre los participantes y que todos dispusieran de tiempo suficiente para decir lo que pensaban. Para estructurar mínimamente las conversaciones y para obtener los datos concretos que se requerían sobre la recepción del libro, se habían creado fichas con preguntas abiertas a modo de guía que los alumnos podían seguir si lo requerían, siempre tomándolas como sugerencias (ver anexo 4). Ambos debates fueron grabados con una grabadora de audio. Asimismo, y ya fuera de grabación, participantes, investigadora y profesor intercambiaron impresiones no solo sobre la obra sino también respecto a la actividad que habían desarrollado.
- Ese mismo día se mantuvo una entrevista semiestructurada, que también fue grabada, con el profesor del grupo, en la que se pretendía indagar en cuestiones como las características y el enfoque de sus clases, las particularidades de sus alumnos, su visión de la mitología clásica en el marco de la educación literaria, etc., que aportarían una visión más global sobre los participantes y sobre el contexto del estudio (ver anexo 5).

3.4.3. Sobre el tratamiento de los datos

a). Proceso de análisis de los “Recuerdos de mitología”

Para analizar estos escritos, en primer lugar se realizó una lectura general de todos ellos, que permitió orientar la creación de una plantilla de análisis en la que se recogían los aspectos que habían ido apareciendo en las redacciones. Esta plantilla incluía los siguientes aspectos:

• Nombre del participante	• Personas que se los han explicado y cómo lo recuerdan
• Extensión del escrito	• Palabras, expresiones o frases que denotan gusto (o rechazo) por la mitología
• Mitos que recuerda, ordenados cronológicamente	• Mitos o personajes míticos preferidos
• Cómo los descubrió (series de animación infantil, explicación del profesor, narración de algún familiar, etc.)	• Motivo por el que cursan las asignaturas de Latín y Griego
	• Otros

Tras la lectura de todos los escritos se fueron marcando estas categorías en las redacciones (en una copia, no en los documentos originales) y después se pasó a completar las 8 plantillas de análisis correspondientes a los 8 informantes.

b). Proceso de análisis de los diarios de lectura

Siguiendo el proceso descrito por Zabalza (2004: 62-63) en sus diarios de clase, se establecieron dos fases en el proceso de análisis del texto de los cuadernos de lectura.

- La primera fase, de **lectura exploratoria** de todo el texto de todos los cuadernos. Se trata de una lectura que pretende construir una imagen global sin anotaciones cuyo propósito es habituarse a la línea de discurso seguida por el alumno y al universo de reacciones lectoras que se recogen: comentarios personales, asociaciones intertextuales, expectativas de lectura, etc.
- Una segunda fase, denominada **lectura de anotaciones al margen**. Se fotocopiaron los cuadernos de lectura de cada alumno (para trabajar sobre las copias y no sobre los documentos originales) y se fueron marcando sus comentarios con los códigos correspondientes a las distintas categorías de análisis. El listado de categorías (ver anexo 3) ya existía previamente, pues se había creado e implementado en la experiencia del proyecto de tesis con un grupo de alumnos, por lo que solo hicieron falta algunos ajustes ulteriores como la incorporación de nuevas categorías y su codificación. A la vez, se hicieron anotaciones en los márgenes de los cuadernos y se seleccionaron algunas intervenciones representativas de cada una de las categorías.

Tras esto, se volcaron los resultados a un archivo de Excel en el que se plasmó numéricamente la recurrencia de las diferentes categorías de análisis en los diarios de cada participante, además de otros datos como el número total de páginas que cada uno escribía. A continuación se muestra la captura de pantalla del documento, con los resultados de las aportaciones por cada participante.

c). Proceso de análisis del coloquio-debate

Aunque la investigadora tomó notas de campo correspondientes al contexto en que se produjo la sesión del coloquio (situación general, horario, posiciones y organización de los participantes, gestos, ruido ambiental, etc.) la especificidad de la información que se buscaba en esta sesión hace que los datos más relevantes provengan de la grabación de audio de los debates. Tras escuchar en repetidas ocasiones las dos grabaciones, se transcribieron y analizaron las intervenciones que arrojaban luz sobre los diarios de lectura, confirmando los resultados de estos últimos en la mayoría de los casos, o matizándolos, en otros.

3.5. CARACTERÍSTICAS DE LA SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO (ÁMBITO HIPERTEXTUAL)

A continuación se expondrán los datos correspondientes a la segunda fase del estudio, en la que se trabajó con alumnos del Grado de Educación Primaria en una plataforma 2.0 sobre un conjunto de recursos multimodales que reelaboraban los mitos de *La Ilíada* y *La Odisea*.

HIPERMINIFICCIONANDO MITOS EN <i>FACEBOOK</i>	
Participantes:	81 alumnos de una asignatura de Lengua y Literatura de 2º curso del grado de Educación Primaria
Temporización:	Marzo-junio de 2013
Herramientas de recogida de datos:	Observación participante, lectura de documentos
Rol de la investigadora:	Profesora y observadora participante

3.5.1. Participantes

La muestra de esta fase del estudio la constituyen 81 alumnos de segundo curso del grado de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona a los que la investigadora impartía clase. Antes de entrar en la descripción y justificación de la selección de estos participantes se debe puntualizar que se intentó llevar a cabo la experiencia además con otros dos grupos de Secundaria y Bachillerato de dos institutos distintos; pero el hecho de ser un trabajo de etnografía virtual condicionó el trabajo con estos grupos, hasta el punto de que apenas se produjo participación por parte de los participantes y se tuvo que dar por cerrada, sin éxito, la experiencia con ellos.⁴

⁴ Estos grupos eran doce alumnos de 1º de Bachillerato del IES Nicolau Copèrnic de Terrassa y treinta alumnos de 3º y 4º de ESO del IES Salvador Espriu de Barcelona. Con este primer grupo de alumnos, los doce informantes del IES Nicolau Copèrnic de Terrassa, al cual se accedió gracias a la colaboración con una profesora de la Universitat de Barcelona que les impartía clases de Lengua y Literatura Castellana (Asunción Herrero), la actividad no funcionó conforme a las expectativas. Se visitó a los alumnos en el contexto de su clase de Literatura habitual, se les presentó la actividad y se les animó a que participaran

Se consideró que, dadas las características del estudio, el contexto más adecuado, por proximidad e interés de la muestra, era el marco de la asignatura que la investigadora impartía en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Trabajo que, por otro lado, se había realizado paralelamente al de los otros grupos de Secundaria y Bachillerato y que, a diferencia de estos, había arrojado buenos resultados en cuanto al grado de participación de los informantes y a la riqueza de los datos obtenidos. Asimismo, las características de esta muestra no eran en absoluto desdeñables: además de tratarse de un número elevado de informantes, hecho que permitía dar cuenta de una gran variedad de respuestas lectoras, los diferentes recorridos académicos de estos permitían comparar la recepción de los materiales en función de sus conocimientos previos en el tema, algo que no hubiera sido posible en la misma medida con una muestra de estudiantes de Secundaria y Bachillerato, seguramente más homogénea en este sentido. Por otro lado, la selección de estos informantes sintonizaba con los intereses y con el proyecto de trabajo del grupo de investigación consolidado por la Generalitat de Catalunya *FRAC* (Formación Receptora y Análisis de Competencias) del

en el proyecto. Tras esto, en los días posteriores, los chicos se fueron sumando al grupo de *Facebook* habilitado para que trabajaran pero solo tres comenzaron a comentar la primera entrada. Poco a poco la propuesta fue decayendo: a pesar de que se intentó que los alumnos se comprometieran con la actividad, para lo cual se participó con preguntas directas y con más aportaciones como investigadores de las que inicialmente se habían previsto, finalmente los informantes no se animaron a participar de manera decisiva y se tuvo que dar su participación por cerrada

Con el segundo grupo de alumnos, los treinta alumnos de 3º y 4º de ESO del IES Salvador Espriu, al que se tuvo acceso gracias a la profesora de Latín y Griego de este centro, María Antonia Martínez, se repitió una experiencia similar a la anterior: algunos informantes se sumaron al grupo de *Facebook* tal como se les había pedido, pero solo un alumno realizó una intervención en la primera entrada. De nuevo la actividad se cerró sin éxito, por falta de participación en la misma.

El fracaso de estas investigaciones inicialmente previstas se debió a diversos motivos. En primer lugar, las dos se realizaron casi a final de curso, especialmente la última, en el IES Salvador Espriu, que se presentó en el aula ya a mediados del mes de mayo; aunque se había sugerido por parte de la investigadora que tal vez sería mejor comenzarla el siguiente curso escolar, la profesora de la asignatura prefirió que se hiciera en ese momento. La precipitación, los exámenes y el hecho de que no se pudiera disponer de más sesiones para conocer a los alumnos y para que estos establecieran una mayor confianza con la investigadora, condición básica de todo estudio de carácter etnográfico, pudo ser un factor determinante. Por otro lado, el planteamiento del trabajo de comentario como una actividad fuera del horario académico, es decir, como deberes que, además para este caso, no estaban controlados directamente por el profesor, también incidió negativamente en el desarrollo de la investigación. A todo esto se sumaba el *handicap* de que estos alumnos nunca habían realizado una actividad de estas características (en un soporte virtual, comentando textos y conectando documentos en un lugar que sobrepasa los límites habituales del aula). Por último, aunque se aclaró a los participantes que los grupos de trabajo serían cerrados y que solo tendrían acceso a ellos los investigadores, posiblemente también se produjo cierta inseguridad respecto a quién estaría detrás de la pantalla, observando y valorando sus intervenciones. En definitiva, se hizo evidente que una investigación como esta, con una intervención en un espacio virtual, requiere de un alto grado de confianza en el investigador y de un compromiso con la actividad que en las condiciones en que se intentó realizar no se produjeron.

que forma parte la investigadora y del cual el tutor de la presente tesis doctoral fue director hasta hace dos años.⁵

Así, el criterio seguido para seleccionar a los participantes no ha sido de tipo probabilístico, más propio de una investigación cuantitativa, sino el intencional, como acostumbra a suceder dentro del ámbito cualitativo, pues los sujetos de la muestra no han sido elegidos al azar, sino de una forma deliberada. Además de que se corresponde con el paradigma en que se inscribe la investigación, este tipo de muestreo es pertinente aquí en tanto que «exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada» (Ruiz Olabuénaga, 2007: 65). De esta manera, dentro de este tipo de muestreo, se impone, además, el criterio *estratégico*, pues estos participantes implicados eran accesibles y susceptibles de realizar un tipo de trabajo y comunicación en un espacio virtual como el que se empleó. Por otro lado, la variedad de sus repertorios lectores y de sus trayectorias académicas resultaba particularmente adecuada para la investigación.

Como ya se ha adelantado, los 81 informantes eran maestros en formación, 19 de los cuales eran hombres y 62 mujeres. La mayoría de estos participantes, 73, tenían edades comprendidas entre los 19 y los 25 años; el resto, 8 personas, tenían entre 25 y 35 años de edad. En este caso, cursaban la asignatura Didáctica de las Habilidades Comunicativas, de segundo curso del grado de Educación Primaria, de la que la investigadora era profesora.

Estos 81 informantes pertenecían a dos grupos docentes distintos, que nunca se mezclaron entre sí, y se organizaron en 17 grupos privados en *Facebook*, que aquí se han nombrado de la A a la P para facilitar su identificación. La medida de estos grupos oscilaba entre los 3 y los 6 participantes (7 grupos de 5 miembros; 4 de 6; 4 de 4; y 2 de 3). Se debe puntualizar también que los alumnos pudieron organizarse libremente para conformar los distintos grupos: en casi todos los casos se mantuvieron las mismas agrupaciones que solían hacerse a la hora de sentarse en el aula y para realizar los trabajos de la asignatura, lo que debía favorecer la sintonía y la complicidad entre ellos (la composición de los grupos se especifica en el documento anexo 6).

Dentro de la asignatura en cuestión, la actividad de lectura del blog serviría como una de las cinco evidencias de evaluación para el curso, suponiendo un 15 % del total de la nota de los alumnos. Antes de comenzar la actividad, se advirtió a los informantes de que sus comentarios y su comportamiento serían objeto de estudio e investigación por parte de la profesora de la asignatura: todos se mostraron conformes y dieron su

⁵ Proyecto SGR: *Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: análisis cualitativo de una propuesta sobre educación literaria dirigida al profesorado en formación.*

autorización. También se debe aclarar que en el caso de que algún alumno se negara a participar en el estudio, se le ofrecía la opción de realizar un trabajo alternativo, aunque esto finalmente no fue necesario.

En cuanto a la posibilidad de que el hecho de que se tratara de una actividad evaluada con una nota influyera en los resultados, se intentó minimizar este efecto advirtiéndolo a los informantes de que lo único que se valoraría en este trabajo sería la participación: no habría juicios de valor sobre el tipo de comentario que harían en los muros de *Facebook* o incluso no se penalizaría si se rezagaban en la lectura del blog. El hecho de comentar todas las entradas ya suponía una valoración positiva, pues la intención didáctica, más allá de la investigadora, era que los alumnos se familiarizaran con el concepto de hipertexto 2.0, concretamente con el hipertexto literario, y que experimentaran su lectura.

Por otro lado, se debe justificar el porqué de una muestra de este volumen, 81 personas, en una investigación que al enmarcarse en el paradigma cualitativo, debería preferir trabajar con un número más reducido de participantes. Aunque en un primer momento la intención era seleccionar, de estos 81 participantes, a los que presentaran un comportamiento más relevante para los objetivos del estudio y profundizar en estos, al ir analizando las aportaciones individuales de los lectores y de los grupos y observar cómo cada uno aprehendía los textos de una manera particular e interesante, se decidió no realizar ningún tipo de discriminación, pues valía la pena dar cuenta del conjunto de las reacciones lectoras de todos los participantes.

3.5.2. Recogida de datos

La obtención de los datos en esta investigación, al desarrollarse esta en un ámbito virtual y electrónico, requería de un soporte especial, más allá de los límites del aula o de los documentos escritos empleados en la primera fase del estudio. Así, para recoger los datos sobre el proceso de recepción de los textos y recursos explicitados en el apartado 2.5.2. (“Los textos de la segunda fase del estudio”) se produce un desplazamiento al espacio virtual de la web 2.0: se habilitó para ello una estructura doble, resultante de la superposición de dos hipertextos. Esta estructura se compone de las siguientes partes:

- Un hipertexto *off-line* (Tomás, 1999; Mendoza, 2010), el propuesto como texto de base por los investigadores, el corpus de nueve materiales multimedia dispuestos hipertextualmente en el soporte de un blog titulado *Tejiendo mitos*⁶.

⁶ <http://tejiendomitros.blogspot.com.es>

No se emplea aquí el término *off-line* como sinónimo de “no conectado a internet”, sino para denotar el carácter inicialmente cerrado de esta estructura.

Cada uno de los nueve recursos de esta investigación se incluyó en una entrada distinta del blog. Estas entradas, numeradas del 1 al 9, pautan una secuencia de lectura ordenada. Esto, que interfiere con uno de los supuestos de la lectura hipertextual, esto es, la indeterminación del orden en que se leen los nodos, tenía la intención de conservar el efecto de contraste y sorpresa de unas entradas respecto a otras. La aleatoriedad y el desorden a la hora de transitar los nodos del hipertexto quedarían relegados a una segunda fase de construcción del hipertexto.

La correspondencia entre las entradas del blog y los recursos de la investigación es la siguiente:

Entrada 1:	Tráiler de la película <i>Troya</i> de Wolfgang Petersen
Entrada 2:	Microrrelato “El origen de la guerra” de Marco Denevi
Entrada 3:	Fragmento de <i>La Ilíada</i> o <i>el poema de la fuerza</i> de Simone Weil
Entrada 4:	Pintura <i>Andrómaca cautiva</i> de Frederic Leighton
Entrada 5:	Minificción “Traducción femenina de Homero” de Marco Denevi
Entrada 6:	Primeros siete minutos del documental <i>Héroes de la Antigua Grecia</i> de Jean Claude Bragard
Entrada 7:	Microtexto “La tela de Penélope o quién engaña a quién” de Augusto Monterroso
Entrada 8:	Primeros ocho minutos del capítulo de <i>Los Simpsons</i> “Cuentos del dominio público”
Entrada 9:	Escena del tercer acto de <i>La tejedora de sueños</i> de Antonio Buero Vallejo

A continuación se presenta una captura de pantalla de la página de inicio del blog *Tejiendo mitos*:

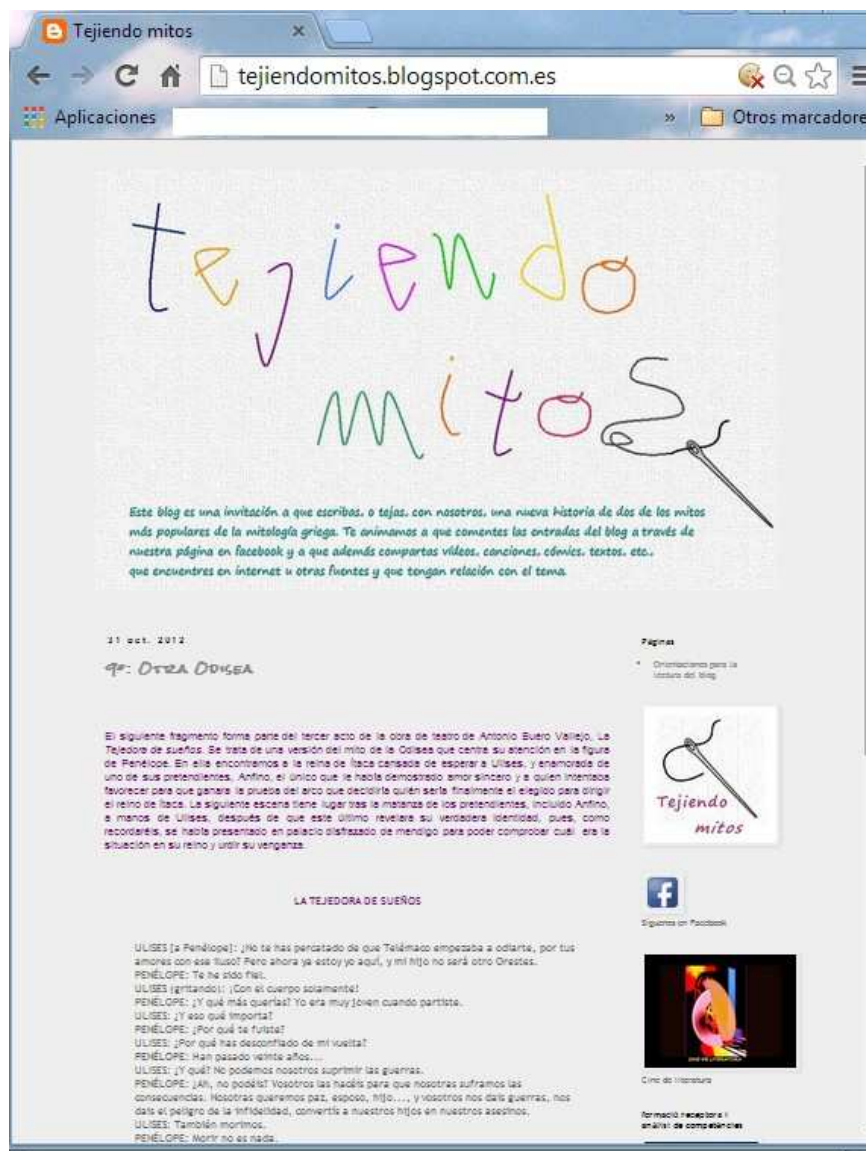


Figura 9. Portada del blog *Tejiendo Mitos*

2. El otro componente de la estructura es **un hipertexto on-line**, realizado en grupos cerrados creados en la plataforma *Facebook*, que era el que debían desplegar los participantes a partir del hipertexto *off-line* del blog. Este hipertexto consiste, fundamentalmente, en las aportaciones de los lectores sobre los materiales existentes en *Tejiendo mitos*, que aparecerían ordenadamente en el muro de *Facebook* en forma de link. Los alumnos debían hacer comentarios de todo tipo sobre estos contenidos: interpretaciones, dudas, reflexiones, asociaciones intertextuales, preguntas, etc. Podían también si así lo deseaban, adjuntar imágenes, documentos, vídeos u otros archivos además de *links* a contenidos que pudieran relacionar con los materiales del blog: información de los mitos en cuestión, relación con otros textos, obras de arte, producciones audiovisuales... o cualquier otra cuestión que en su lectura les hubiera llamado la atención o sobre la que quisieran investigar. Se trataba de recoger aquí

aquellas intervenciones que dieran información respecto al proceso de recepción lectora y de asociación hipertextual de los materiales del blog.

El aspecto de la plataforma habilitada en *Facebook* para este cometido es el siguiente:



Figura 10. Página principal del perfil de *Facebook* de *Tejiendo mitos*

La superposición de ambas estructuras, hipertexto *off-line* e hipertexto *on-line*, se puede apreciar en la siguiente imagen: sobre el muro del grupo de *Facebook* aparece el link, en este caso a la primera entrada del blog, y más abajo los participantes van añadiendo sus comentarios, los enlaces o los documentos adjuntos.



Figura 11. Imagen del muro de Facebook y del enlace a *Tejiendo Mitos*

Aunque el hipertexto *off-line*, el blog *Tejiendo mitos*, evidenciara las relaciones intertextuales existentes entre las obras y diera información sobre los diferentes hipotextos implicados, no aportaba todos los referentes intertextuales de los textos, pues se pretendía no saturar la curiosidad de los participantes con un exceso de información.

Se buscaba así que fuera precisamente la falta de desvelamiento de algunos de sus referentes lo que obligara al lector a plantearse preguntas, a compartirlas con el resto del grupo y a explorar en libros y en la red, para así ir tejiendo, desde el muro de Facebook de cada grupo, ese segundo hipertexto *on-line*. Desde un enfoque cualitativo, se quería así promover que emergiera el universo de intereses propios de los alumnos y que pudieran interrogar al texto desde su propia experiencia. En definitiva, se quería fomentar algo similar a lo que proponía Roland Barthes con la idea de “escribir la lectura” y que ya se había experimentado con los diarios de lectura de la primera fase del estudio.

Asimismo, para favorecer esta escritura de la lectura y la aprehensión del texto desde la subjetividad y los intereses de cada grupo de alumnos, las orientaciones de lectura que se ofrecían al pie de cada uno de los materiales del blog eran de carácter abierto.

Siguiendo los postulados de la investigación etnográfica, no se quiso elaborar un cuestionario a modo de comprensión lectora, el cual sin duda hubiera garantizado unos resultados más homogéneos, precisos y controlables. A sabiendas de que, siguiendo esta metodología, los comentarios y el proceder de los distintos participantes podían ser muy divergentes e inesperados, se prefirió priorizar la emergencia de la voz de los propios lectores y poder observar así de qué manera ellos daban sentido a los textos, sin condicionar su mirada sobre ellos.

En cualquier caso, había en el blog una página siempre fija y situada en el menú principal, en la que se ofrecían una serie de orientaciones para que los alumnos que se encontraran más inseguros respecto al funcionamiento de la actividad dispusieran de unos mínimos referentes. Aunque algunos grupos tuvieron en cuenta estas orientaciones, otros se lanzaron directamente a la lectura guiados por su propia intuición y por las explicaciones sobre el funcionamiento de la actividad que se habían dado en clase. Se expone seguidamente la transcripción de las orientaciones de lectura de *Tejiendo mitos*:

Orientaciones para la lectura del blog

Cómo leerlo:

Lee o mira la publicación que te propongo en el grupo en *Facebook*. Las orientaciones y preguntas que te hago son solo orientativas, por si no se te ocurre nada que decir, por si te pierdes. La idea es que el comentario que hagas en *Facebook* sea bastante libre: comenta lo que te apetezca, lo que más te llama la atención del texto, comparte lecturas o materiales relacionados haciendo publicaciones en el muro del grupo, etc.

La lectura debe ser interactiva, recuerda que estás en un grupo: es importante tener en cuenta las intervenciones de los compañeros, discutirlos, valorarlos, aportar nueva información a partir de la lectura hipertextual que cada uno vaya haciendo (links interesantes a otros contenidos relacionados con el tema) para compartirla con el resto de los miembros del grupo, etc.

Qué comentar:

En tus comentarios de *Facebook* puedes incluir:

- Opiniones sobre los textos, obras y vídeos, sobre los personajes y su actuación.
- Anticipaciones sobre la lectura hechas a partir del título de la obra, el tema, el autor, el formato, etc.
- Links a otros contenidos que encuentres en internet, que tengan relación con el tema y que te hayan servido para entender los textos y materiales, para que tus compañeros también los puedan ver y enriquezcan la lectura del grupo.
- Preguntas que te sugiera el texto o la obra en cuestión.
- Reflexiones que hagas a partir de él.
- Sorpresa o extrañamiento ante el nuevo tratamiento del mito que plantean algunos de los materiales y el porqué de esta reacción.

- Interpretación del conjunto del texto o de algunos aspectos en concreto.
- Asociación con otros textos, obras de arte, producciones audiovisuales.
- Propuestas para el debate con tus compañeros y la correspondiente discusión.
- Dudas o ambigüedades que quieras consultar y contrastar con los miembros del grupo.
- Cuestiones que te gusten o disgusten especialmente.
- Asociaciones con algún aspecto de nuestra sociedad, vivencias personales, experiencias, etc.

Especifica también:

Si compruebas que para entender el texto te hacen falta unos referentes literarios y culturales que no tienes y cómo lo resuelves: preguntando a un compañero, buscando por internet, leyendo un libro, etc.

Si buscas información interesante o necesaria para entender el texto (comparte el link en *Facebook*).

Si encuentras textos, obras de arte u otros materiales por internet en relación con el tema y los quieres compartir (los más interesantes se publicarán también en el blog).

La lectura y comentario del blog se llevó a cabo entre la última semana de febrero y la primera de junio de 2013. Los propios participantes debían marcar el ritmo de su lectura: tan solo se fijó una fecha final orientativa, el último día del mes de mayo de 2013, y una definitiva, que se correspondía con el final de la asignatura, la primera semana de junio.

Dadas las características especiales del medio en que tuvo lugar el estudio, un espacio virtual en el que los participantes interactúan no a través de su voz y de su presencia física, sino solo a partir de su discurso, el método de recogida de datos empleado no puede ser sino la combinación de la técnica de observación participante con el análisis de contenido. Se trata pues, de una observación participante en la medida en que la investigadora observa, participando en la interacción de un modo u otro, los comportamientos, las interacciones y los discursos de los sujetos implicados en el estudio. A su vez, puede ser calificado de análisis de contenido en tanto que las intervenciones, interacciones y discursos se dan solo a través de un soporte en el que se interviene solo por escrito, y al que el investigador solo tiene acceso a través de la lectura. No obstante, a diferencia de los escritos, notas, diarios y otros documentos habitualmente utilizados en investigación etnográfica, el medio electrónico permite la observación y el análisis sincrónicos, es decir, no se trata de una comunicación en diferido sino que el observador puede analizarla en tanto se construye, y a la vez estos escritos no son fruto de la acción de un solo participante, sino que se elaboran de manera conjunta y en interacción con los otros miembros del grupo.

A lo largo de los tres meses que duró el proceso de recogida de datos, los distintos grupos, con diferentes ritmos, fueron leyendo y comentando las distintas publicaciones del blog desde el muro de *Facebook*, mostrando y aportando, además, su propio

intertexto e hipertexto lector. En general no se produjo ninguna incidencia técnica relevante, ni ningún problema relacionado con la interacción entre participantes e investigadora. Normalmente, cuando los alumnos tenían alguna duda sobre cómo participar, dónde escribir, qué hacer, qué se esperaba de ellos, etc., estas cuestiones se resolvían o bien en clase, o bien a través de la comunicación *on-line* que permitía el grupo de *Facebook*. Todos los grupos que comenzaron la actividad la finalizaron.

Así, la investigadora participó activamente en el grupo de manera virtual en tanto que orientaba en caso de dudas o dificultades a los participantes y en tanto que estos eran conscientes de la observación constante de esta y del apoyo que ante eventuales problemas de carácter técnico u organizativo pudieran tener. Además, la observación participante también se produjo fuera del espacio virtual, en el ámbito de la clase habitual del curso. Como una forma de la etnografía tradicional se mantuvieron entrevistas grupales e individuales con los participantes con el objeto de enriquecer los datos que iban aflorando en el espacio virtual. Así, se pudo interrogar a los alumnos sobre la marcha de la actividad, qué dificultades estaban encontrando, cómo estaban organizando la interacción en el muro de *Facebook*, etc. También se pudo saber por qué algunos grupos o participantes se mostraban menos activos en la actividad y qué circunstancias personales afectaban positiva o negativamente al desarrollo de su participación en la misma. A la vez, se pudo indagar más sobre los conocimientos e intereses previos de cada participante respecto al tema de la mitología tratado en el estudio. Las notas de campo que se tomaron en este sentido sirvieron para contextualizar, complementar e interpretar la información proporcionada por la interacción en la web 2.0. Así, la triangulación de las fuentes de información resultante del enriquecimiento de los datos obtenidos en la etnografía virtual con los proporcionados por la observación participante constituyó un valioso mecanismo de control de calidad de esta fase del estudio.

3.5.3. Sobre el tratamiento de los datos

Una vez que los diecisiete grupos finalizaron la lectura, se volcaron todas las intervenciones en documentos de Word. Esto permitía preservar la información que se almacenaba en la plataforma *Facebook* ante eventuales cambios o incidencias técnicas y servía para trabajar directamente sobre ella: para marcar las diferentes categorías de análisis que iban apareciendo, unificar o separar los grupos en función de las necesidades de análisis que surgían, hacer anotaciones, etc.

A partir de aquí, se realizaron varias lecturas generales de todas las intervenciones de todos los grupos, para comenzar a confeccionar categorías de análisis. Después, para facilitar la comparación del funcionamiento de los distintos grupos, se organizaron las intervenciones de estos por entradas del blog, es decir, se crearon nueve documentos de Word, uno por entrada, en cada uno de los cuales se volcaron las interacciones de los diecisiete grupos por entrada.

Para analizar las respuestas lectoras de los informantes, se partía de una serie de categorías orientadas a la elucidación de las preguntas de investigación del estudio. Estas cubrían las siguientes facetas:

- Interpretación general del texto
- Dificultades de lectura
- Lectura intertextual e hipertextual
- Lectura posmoderna de los textos
- Archilectura o lectura compartida / conjunta

A su vez, estas categorías se subdividían en otras más específicas (tal y como se podrá observar al inicio del análisis de resultados de las entradas, en donde se exponen las categorías concretas aplicadas en cada una de ellas). Sin embargo, pronto se hizo evidente, que estas categorías serían insuficientes para dar cuenta de la variedad de las respuestas lectoras de los distintos grupos. Así, emergieron otras que daban cuenta de la aprehensión personal de estos textos por parte de los lectores. A grandes rasgos, estas eran:

- Focalización en el amor
- Empatía con el personaje o reflexión de carácter moral
- Reflexiones como docentes
- Rol de la mujer

Como se verá en el análisis del corpus, el peso de estas categorías es sumamente relevante en el conjunto de los datos, pues en numerosos casos las intervenciones que se corresponden con ellas desplazaron incluso al comentario sobre aspectos intertextuales, hipertextuales o posmodernos de los textos.

Como las categorías anteriores, estas también se desglosaban en otras más específicas, dependiendo también del carácter de cada una de las entradas. Además, es importante señalar que estas categorías no estaban prefijadas (aunque sí hasta cierto punto previstas), sino que se fueron concretando, modificando y ajustándose en un proceso recursivo y cíclico a tenor de lo que los datos iban mostrando. Así, el panorama final de las categorías es fruto de una reestructuración constante.

Tras asignar un código a las distintas categorías y subcategorías establecidas se fue marcando cada una de las anotaciones de los participantes con la codificación, o codificaciones en caso de que confluyera más de un aspecto en ellas, correspondiente.

Dado que se tiene en cuenta la cantidad de intervenciones que hacen los grupos como un factor importante en el estudio, en tanto que refleja la motivación de los participantes respecto a los textos y su nivel de comprensión e interpretación de los mismos, es pertinente especificar qué se entiende por intervención aquí (se emplearán los términos intervención, anotación y comentario como sinónimos):

- Se denomina intervención al comentario que realiza un participante y que se distingue en *Facebook* porque aparece con el nombre de la persona que lo hace (en un color azul y con un hipervínculo a través del cual se accede a la página de *Facebook* de la persona en cuestión), junto con su foto de perfil de *Facebook*, seguidos del texto que produce esta persona. Al final de la intervención se registra automáticamente la fecha y la hora de la intervención. Si este texto tiene una extensión de entre 1 y 5 líneas, es contabilizado como una sola intervención y por cada 5 líneas más de extensión, se cuenta una intervención más.

Por otro lado, hay participantes que dividen su discurso en 2 o 3 intervenciones seguidas, separadas visualmente en *Facebook*, aunque el transcurso de tiempo entre una y otra sea de menos de 5 minutos. Si esto se produce así, se contabiliza la intervención en función del número de líneas que ha escrito esa persona en esas aportaciones divididas. Por el contrario, ha habido comentarios que, por su poca consistencia en cuanto a contenido o extensión, no han sido tenidos en cuenta a la hora de realizar el cómputo: por ejemplo, cuando los participantes se despedían para cerrar la comunicación, cuando simplemente escribían una onomatopeya expresando risa o un emoticono, etc.

Por otro lado, dado que se ha ponderado la cantidad de intervenciones por cada grupo para valorar la adhesión a la actividad y que los diecisiete grupos de la investigación cuentan con distinto número de componentes, se consideró conveniente extraer la media de las intervenciones del grupo por participante, para obtener así una información más proporcional entre el número de participantes y el número de intervenciones.

Una vez estuvieron codificadas todas las anotaciones de los grupos, los resultados de cada entrada se volcaron en una tabla de Excel. Se contabilizó así, además del número total de comentarios por grupos, las aportaciones por categorías de cada uno de ellos, lo que ofreció una visión global, muy gráfica y útil, del conjunto de los datos, pues revelaba las tendencias más sobresalientes de cada entrada. Asimismo esto suponía una forma cómoda e inmediata de acceso a los datos del análisis más relevantes en el estudio: enlaces intertextuales e hipertextuales, comentarios sobre la ironía intertextual u otras características de la estética posmoderna, dificultades de lectura, etc.

A continuación se muestra, a modo de ejemplo, la pestaña de Excel correspondiente a la entrada 7, el texto de Augusto Monterroso “La tela de Penélope o quién engaña a quién”.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO (FACETA INTERTEXTUAL)

Una vez finalizada la etapa de trabajo de campo sobre la lectura de *Penélope y las doce criadas* en el IES Federica Montseny, se inició de manera sistemática el análisis de los datos procedentes de las tres herramientas que se habían habilitado para la recogida de información: la redacción “recuerdos de mitología”, los “diarios de lectura” y el coloquio-debate en grupo sobre la obra.

En este apartado se analizarán, por un lado, los resultados de las redacciones “recuerdos de mitología” y de los “diarios de lectura”. En el apartado posterior se expondrán los aspectos más relevantes de las discusiones en grupo y se realizará una triangulación con los datos obtenidos a través de los materiales escritos.

Las transcripciones que se han realizado de las intervenciones de los informantes son literales, respetándose la ortografía y la puntuación originales de estas. Asimismo, se ha intentado, en la medida de lo posible, representar algunos de los iconos (emojiconos) que los alumnos insertaban en las anotaciones.

Recuérdese que finalmente, de los doce participantes que iniciaron el estudio, cuatro abandonaron la actividad (dos habían dejado el instituto y otros dos no habían leído el libro ni habían escrito el diario por “falta de tiempo”, según indicaron) por lo que el análisis de los datos dará cuenta de las aportaciones de ocho alumnos. Para preservar su identidad, se identificarán aquí a través de las iniciales de sus nombres y apellidos. Estas son las siguientes:

PARTICIPANTES FASE 1			
POR (mujer)	NA (mujer)	MU (hombre)	AR (mujer)
MR (mujer)	NL (mujer)	RF (hombre)	LG (mujer)

4.1.1. Análisis y resultados de los “recuerdos de mitología” y de los “diarios de lectura”

Del análisis de los resultados obtenidos en estos documentos se desprende una división en tres niveles que puede ser operativa para organizar y representar el distinto grado de

atención a las relaciones intertextuales mostrado por los ocho participantes que finalizaron el estudio. Así, estos niveles se gradúan en una escala del uno al tres, de menor a mayor atención a la intertextualidad de la novela de Margaret Atwood.

4.1.1.1. PRIMER NIVEL: MÍNIMA ATENCIÓN A LAS RELACIONES INTERTEXTUALES

Se ubican en este nivel tres participantes, **RF, LG y NL**, los cuales, a pesar de mostrar grandes diferencias entre ellos en cuanto a la dedicación en la lectura del libro y en la escritura del diario, se comportan de modo similar respecto a la lectura intertextual que la obra propone.

Análisis de la redacción “recuerdos de mitología”

Los tres participantes (RF, LG y NL) muestran gusto por la mitología, pero sus redacciones se caracterizan por citar y explicar pocos mitos.

Redacción del informante RF	Extensión en líneas: 13
Este participante redacta un escrito en el que, en general, demuestra una inclinación positiva hacia la mitología griega, aunque focalice su atención sobre todo en un personaje, Zeus, el cual le fascina, además de por su posición privilegiada en el panteón griego y por los símbolos bélicos que lo representan, por ser muy “mujeriego” (esto lo dice hasta en dos ocasiones). Así, se refiere a él como su dios “favorito” y recuerda cómo le marcó el descubrimiento de esta figura a través de la explicación de su profesor Albert Xurigué: Me acuerdo cuando el Albert nos explico la historia de Zeus, me impacto mucho cuando el profe dijo que Zeus padre de dioses hera muy mujeriego y que se había enrollado con todas las inmortales y mortales, y en todas las transformaciones. El hecho de que tenga un dios “favorito” ya es representativo de su afición por la mitología clásica. Además, una información que no explicita en sus “Recuerdos de mitología”, pero que ha trascendido gracias al profesor de la asignatura, es que este alumno tenía pensado realizar su trabajo de investigación de final de Bachillero sobre Zeus. Del escrito de RF también resulta pertinente subrayar que los primeros contactos que tuvo con la mitología se dieron con la película <i>Hércules</i> de Disney (1997). Como para al resto de sus compañeros, este <i>film</i> supuso el comienzo de su interés por el tema.	

Como él mismo afirma:

Desde la película de Hercules me ha interesado mucho la mitología griega i latina.

Cita como sus mejores recuerdos las explicaciones de los mitos que va haciendo su profesor en clase y las películas de dioses griegos, «pero transformadas por Hollywood, como furia de titanes, el ladrón del rayo, etc.» Además de reconocer que su conocimiento en mitología clásica ha “progresado” gracias a las clases de su profesor, también admite la importancia de series de televisión de carácter infantil y juvenil como *Caballeros del Zodiaco* o *Ulises 31*.

Redacción de la informante LG	Extensión en líneas : 13
Aunque esta participante no se expone en la descripción de sus conocimientos previos y de su interés inicial por el tema, <i>a priori</i> muestra una buena predisposición respecto a la mitología clásica. A pesar de que advierte de que cursa la asignatura de Latín por obligación, puesto que en su instituto no se ofrece la de Economía que a ella le interesa, y de que la sintaxis latina se le “da mal”, confiesa que la mitología le atrae. Así, insiste en dos ocasiones en que le gusta mucho, aunque reconozca que no recuerde muchos mitos, algo que es especialmente plausible en su escrito puesto que no recoge ninguna historia mítica. Como su compañero, sus primeros contactos con el tema se remontan a la película <i>Hércules</i> de Disney. Después señala también el conocimiento en la materia aportado por películas y series de televisión, citando exclusivamente en este caso a <i>Los Simpsons</i>. También reconoce el papel de su profesor (a quien llama “Xuri” de manera familiar y cariñosa) en la transmisión de las historias mitológicas, en especial, gracias a la asignatura de Mitología que pudo cursar en 1º de ESO con él. También conozco historias mitológicas gracias al profesor que tuve en 1º de ESO. Hice la asignatura de mitología y el profesor Albert Xurigué “Xuri” nos explicaba muchas historias.	

Redacción de la informante NL	Extensión en líneas : 31
NL comienza relatando sus primeros referentes en el tema, que, de nuevo, son las películas de animación infantil <i>Hércules</i>, <i>La Atlántida</i> y <i>La Sirenita</i>, junto a otros que	

no logra recordar.

Así, la lista de los mitos que conoce o recuerda es breve y, como se puede apreciar, contiene alguna imprecisión: Edipo, el “minotauro anomeat Ícar”, el Rapto de Europa y Rómulo y Remo. A estos, se suma su mito preferido, la historia de Orfeo y Eurídice, de la que ofrece una sucinta explicación. También especifica que ha visto algunas películas relacionadas con la cultura clásica como *Troya* (film que estaban visionando en ese momento en la asignatura de Latín), *Gladiator*, *Ben-hur* y *El ladrón del rayo*.

No se hallan en esta redacción palabras o expresiones que den cuenta de la inclinación de esta informante por la mitología; sí se percibe, no obstante, el gusto por la manera de explicar los mitos de su profesor.

Mi profesor Albert, nos explica historias muy amablemente, además se le entiende perfectamente y se explica muy bien. Guardo un recuerdo del año pasado, cuando nos explico la tragedia de Edipo, que cómo el nombre indica era una trágedia, y lo explico muy divertido cuando la madre se arranca los ojos.

Caracterización general de los diarios de lectura

Diario del informante RF	Nº de páginas: 28
Este lector no señala las sesiones ni las fechas de su lectura; la organización que aplica a su cuaderno coincide con la división en capítulos del libro, por lo que, normalmente, a cada capítulo le corresponde una o media página. Aunque no se salta el comentario de ninguno de estos capítulos, en algunos declara que no tiene nada que aportar, bien por falta de interés o bien por no saber qué escribir. El tono del diario es sincero y cercano. El participante normalmente parece dirigirse a sí mismo, en una suerte de diálogo interior, y en ocasiones también habla directamente con los personajes de la novela. En momentos más puntuales, cuando se disculpa por no querer leer un capítulo o por no saber qué comentar, apela directamente a la investigadora. Tal vez este estilo de comunicación interna que se instala en la escritura, de reflejo del flujo del pensamiento, sea la causa de que muy a menudo el texto que construye carezca de signos de puntuación y sea comparable, en ocasiones, a una suerte de escritura automática, aunque esto también puede deberse a algún déficit de composición textual propio de este informante al margen del género discursivo en cuestión. Por otro lado, RF solo ha incluido texto en su cuaderno de lectura, esto es, no	

hay en él imágenes, dibujos, cambios de tipografía, color, iconos, etc. Así, a diferencia de otros participantes, la atención a la presentación del diario ha sido mínima, pues, además, a menudo se hallan tachones y la letra resulta casi ilegible en algunos momentos.

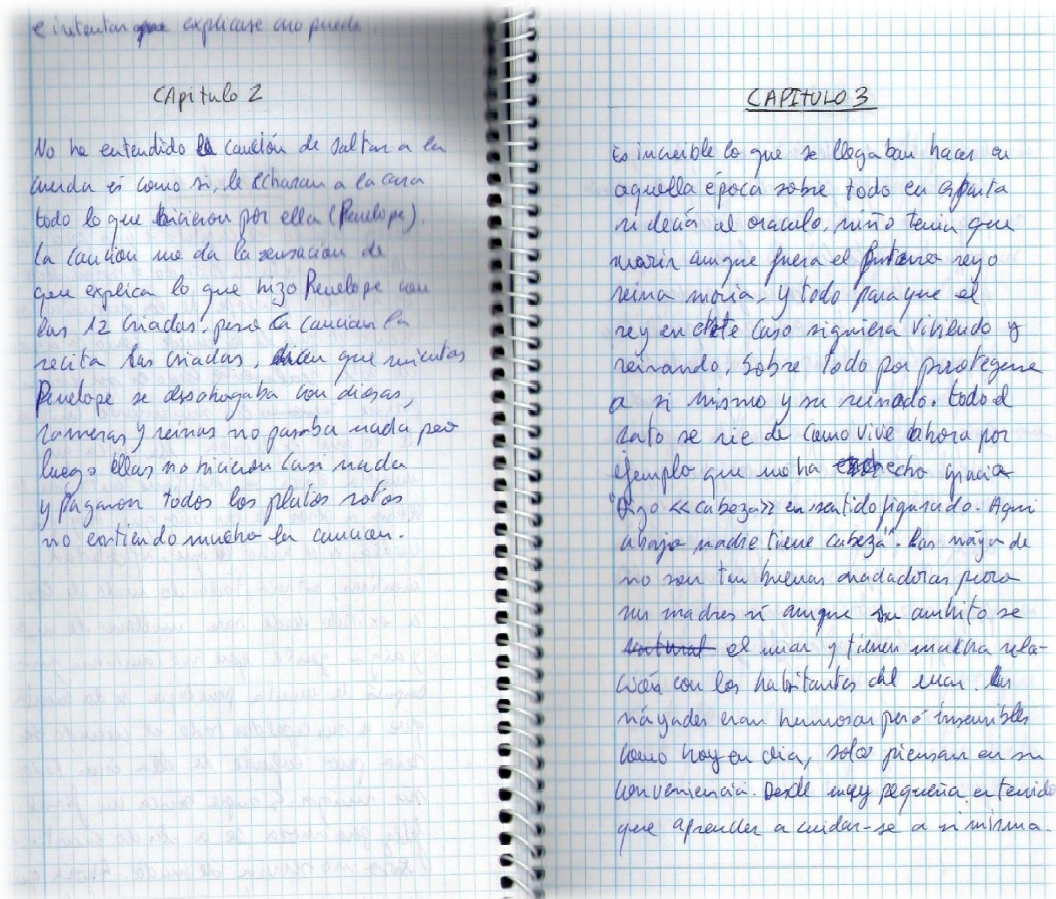


Figura 13. Primeras páginas del diario de RF

Diario de la informante LG

Nº de páginas: 12

Esta participante tampoco especifica las fechas ni las sesiones de su lectura; la única división que realiza es por capítulos y además tiende a agruparlos. De este modo, a veces resuelve la lectura de alguno con una sola frase y a otros no les dedica ningún comentario. Además, sus anotaciones son muy fugaces, de carácter casi telegráfico, normalmente entre una y tres líneas. Se impone también en sus apreciaciones la negatividad sobre la lectura y sobre los personajes y su comportamiento. Además, sus comentarios son dispersos y aleatorios, sin seguir un hilo conductor rastreable: en

muchas ocasiones obvia fragmentos cruciales para la interpretación y en cambio comenta aspectos que *a priori* pueden parecer secundarios o anecdóticos.

Por otro lado, el tono de su escritura es muy personal, pues incluso incluye alguna circunstancia vital del momento en el que realizaba la lectura. En general, parece hablar consigo misma y con los personajes del relato, haciéndolo siempre en un estilo directo y desenfadado e incluso irónico y mordaz en ocasiones.

En cuanto a la presentación, LG sólo utiliza texto en su diario, aunque a veces intercala sus palabras con algún icono para enfatizarlas. La letra, en este caso, es clara e inteligible.

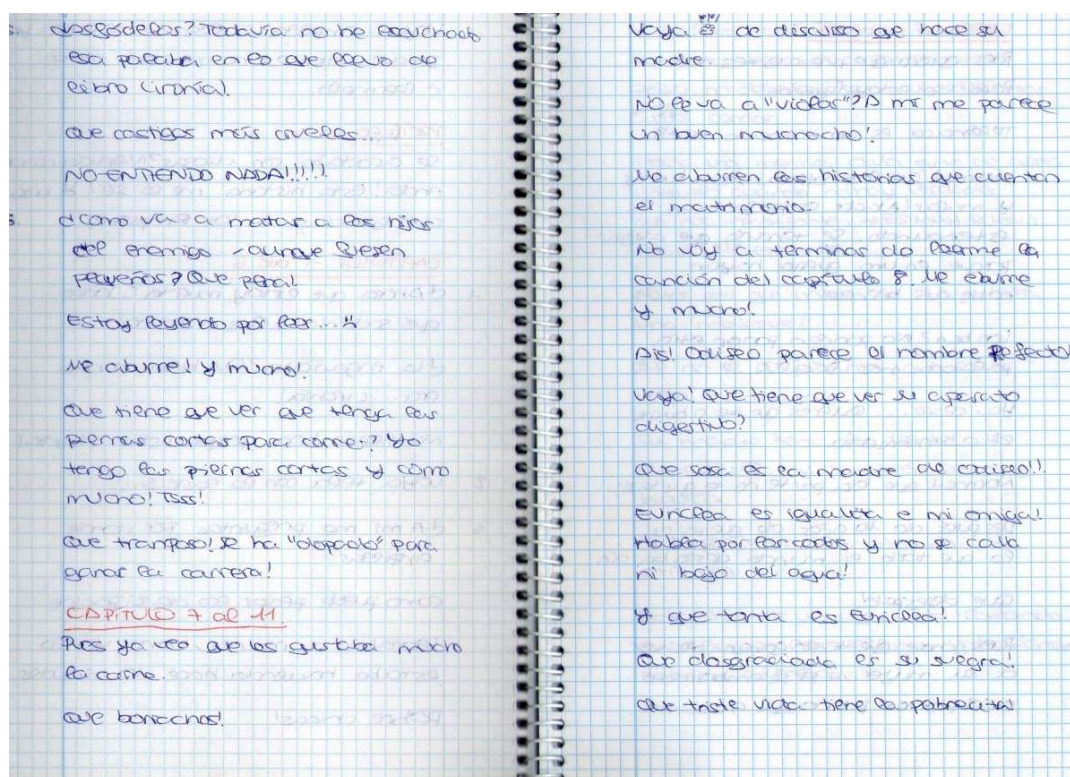


Figura 14. Primeras páginas del diario de LG

Diario de la informante NL

Nº de páginas: 29

Esta lectora completa 29 páginas de su cuaderno de lectura. Divide su escritura por fechas y por número de página del libro. Sus sesiones de lectura-escritura son ocho y las realiza el 28 y 31 de marzo y el 11, 12, 13, 14, 17 y 29 de abril. Comienza comentando la portada y la contraportada del libro y las ilustraciones de estas, además de los

fragmentos de *La Odisea* que la autora incluye en las páginas preliminares de la novela. Asimismo, esta lectora también lee el prólogo con detenimiento, lo que, como se verá más adelante, le permite partir de una posición privilegiada respecto a sus otros dos compañeros.

El tono de su escritura es cercano y directo, en una comunicación constante con ella misma. Son frecuentes las interjecciones, onomatopeyas y expresiones propias de la jerga adolescente o del lenguaje de los chats (WTF, por ejemplo). Visualmente acompaña su texto con dibujos que expresan ideas sobre la lectura, con cambios tipográficos, colores, emoticonos y adornos diversos.

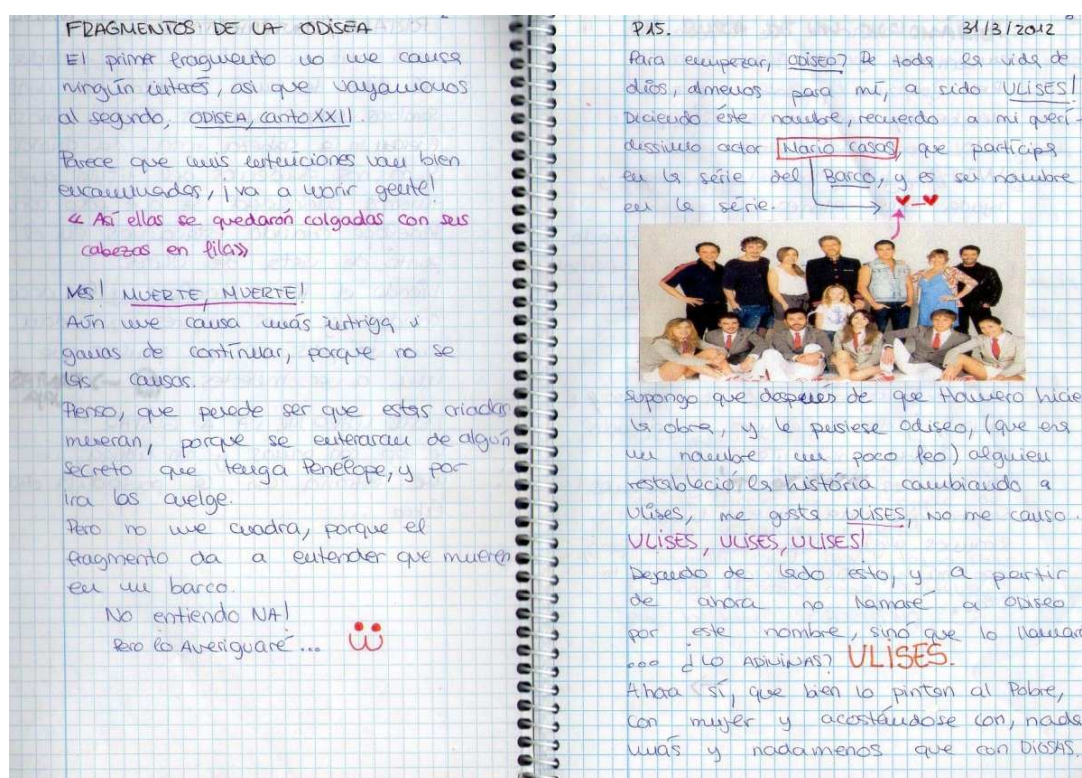


Figura 15. Primeras páginas del diario de NL

Análisis de los diarios

Lectura intertextual

La lectura intertextual que hacen de *Penélope y las doce criadas* estos tres participantes, como ya se ha dicho, es escasa o prácticamente nula. En el caso de RF solo se aprecian tres anotaciones en las que se observe cierto sustrato de conocimientos previos sobre el tema.

RF: De Odiseo dicen miles de cosas que podrían haber pasado y creo yo que algunas son verdad y estoy hablando de memoria por cuento del profesor.

Además, tan solo se detecta en el cuaderno de este participante una anotación en la que se vislumbra la captación de alguna diferencia intertextual entre el texto de Atwood y el mito clásico. Pero, como se verá en el siguiente comentario, este informante no se prodiga excesivamente en sus explicaciones, por lo que no es posible valorar exactamente hasta qué punto es consciente de estas diferencias.

RF: Nos transmite el libro la duda de Odiseo Eso me gusta mucho.

En el cuaderno de LG tan solo hay una anotación en la que señala haber reconocido el argumento de la historia: esta se produce en el prólogo, cuando Atwood explica a grandes rasgos la historia de *La Odisea*. Es significativo el hecho de que indique que conoce la historia gracias a la serie de *Los Simpsons*:

LG: Anda! Esta historia me la sé! Y creo que gracias a los Simpson!

Por lo demás, LG no especifica ninguna diferencia intertextual entre la versión de Atwood y la homérica.

El caso de NL es ligeramente diferente. Aunque comienza comentando el prólogo y formulando hipótesis muy bien encaminadas sobre las diferencias intertextuales que prevé que se producirán en la narración (respecto a la figura de Ulises y de la propia Penélope fundamentalmente) el relato de la narradora principal, Penélope, eclipsa el referente previo contra el que este se erige, de modo que la participante abandona toda lectura comparativa.

En cuanto a las asociaciones con otros mitos citados o no en la novela, tan solo se observa que RF capta la referencia a las Tres Moiras, a las que conoce por la película de *Hércules*, la cual ocupaba un lugar preponderante en sus “recuerdos de mitología”. Señala las diferencias entre la presentación de estas figuras míticas en la película de animación y en la novela de Atwood. Así, se pone de manifiesto que para estos lectores el hipotexto de origen de estos mitos son producciones audiovisuales actuales:

RF: Dominaban la tierra los dioses, pero había unas brujas por encima de los dioses, Las Tres Moiras, recuerdo de ellas en la película de Hércules, eran muy divertidas pero aquí las pintan como brujas.

Por otro lado, cuando NL se encuentra ante los nombres “Sudario” o “Náyades” realiza una búsqueda en internet para comprender estas referencias:

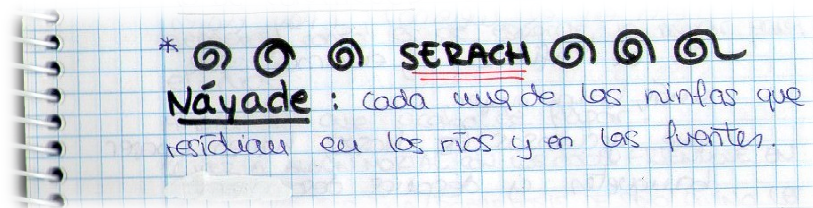


Figura 16. Búsqueda de vocabulario de NL

Al margen de esta referencia a las Moiras o de estas búsquedas hipertextuales para esclarecer vocabulario mítico, ni RF ni LG ni NL han reparado en las múltiples referencias a dioses, héroes, guerreros, ninfas y otros seres de la mitología clásica, ni para declarar su desconocimiento de estos ni tampoco para buscarlas en internet o en alguna otra fuente. Es de suponer que en su lectura se han dedicado a obviar las referencias intertextuales, pues el hilo fundamental del relato podía seguirse mínimamente sin disponer de ellas. Tampoco ninguno de estos tres participantes ha asociado la narración con otros mitos conocidos, ni con otras obras literarias o artísticas que versen sobre el tema.

En cuanto a las asociaciones que se salen del ámbito estrictamente mitológico, se observa que NL ha relacionado la narración con dos series de televisión actual, *El Barco* y *Los Protegidos*, de las que ofrece algunos apuntes.

Da cuenta también del intertexto lector de esta lectora la conexión que establece con la novela *Desde mi cielo*, de Alice Sebold, que comparte con la obra de Atwood la figura de una narradora que está muerta y que cuenta su historia desde el más allá.

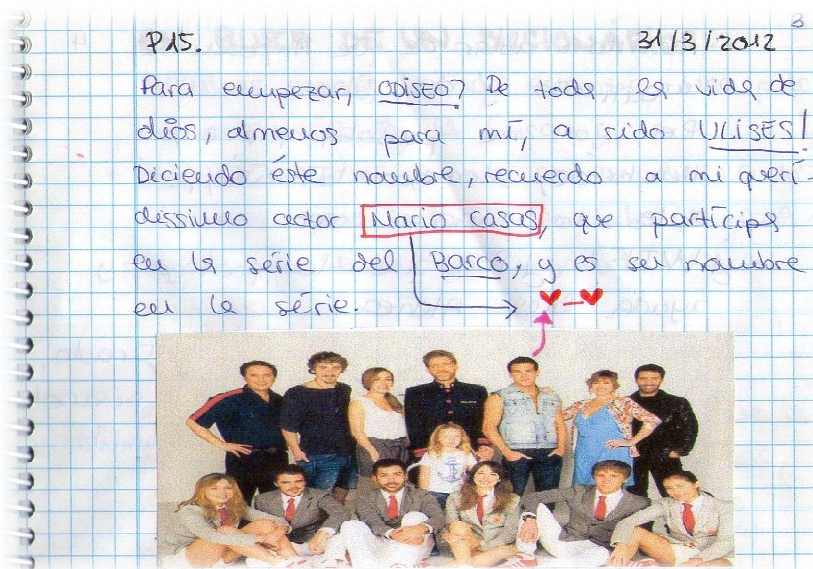


Figura 17. Asociaciones con series de TV de NL

Control del proceso de comprensión lectora

Como se verá a continuación, la escasez de referentes intertextuales o la falta de activación de estos tiene unas consecuencias decisivas tanto en el control del proceso de comprensión lectora como en la posibilidad de articulación de una interpretación del texto válida o que, al menos, satisfaga al lector.

▫ *Expectativas de lectura*

En la primera expectativa de lectura que formula, RF incurre en un grave error motivado por el desconocimiento parcial del referente de *La Odisea*, concretamente sobre cómo las criadas fueron asesinadas por Ulises al final de esta. Así, interpreta que en el primer coro, “Canción de saltar a la cuerda”, en el que las criadas le recriminan su asesinato cruel y a sangre fría, las jóvenes se dirigen a Penélope, por lo que finalmente formula una hipótesis a la que, a pesar de sus propias vacilaciones, no busca verificación:

RF: No he entendido la canción de saltar a la cuerda. Es como si le echaran en cara todo lo que hicieron por ella (Penélope). La canción me da la sensación de que explica lo que hizo Penélope con las doce criadas, pero la canción la recitan las criadas. Dicen que mientras Penélope se desahogaba con diosas, ramera y reinas no pasaba nada pero luego ellas no hicieron casi nada y pagaron todos los platos rotos. No entiendo mucho la canción.

Por otro lado, en la siguiente anotación se aprecia cómo la falta de activación de referentes intertextuales impide a RF la formulación de expectativas a partir del título de uno de los capítulos. Así, al leer “El sudario”, declara no poder aventurar ninguna expectativa sobre el contenido del capítulo en cuestión:

RF: Acabo de leer el título “El sudario” y por el título no puedo entender lo que voy a leer.

Por otro lado, en el caso de LG tan solo se observan dos comentarios dedicados a la enunciación de hipótesis o expectativas de lectura, aunque solo en uno de estos es posible aventurar la influencia de un poso de conocimientos mitológicos. Se trata de la predicción que realiza ante el título y las primeras líneas del capítulo 23 “Odiseo y Telémaco se cargan a las criadas”.

LG: Ya me imagino la matanza que hizo Odiseo en su casa! Cabezas cortadas por aquí, brazos y piernas por allá... seguro que peor que en la guerra.

NL, por su parte, se muestra muy hábil en la aplicación de estrategias de lectura: ha

leído con detenimiento la portada y la contraportada del libro, las citas de *La Odisea*, el prólogo de la autora..., por lo que ya sabe desde el primer momento que las criadas fueron asesinadas, aunque ignore quién las mató y por qué motivo. En este sentido, formula varias expectativas de lectura sorprendentes, en tanto se muestra muy certera sobre lo que después la lectura revelará:

NL: Pienso que puede ser que estas criadas mueran porque se enteraran de algún secreto que tenga Penélope, y por ira las cuelgue. Pero no me cuadra porque el fragmento da a entender que mueren en un barco. No entiendo Na! Pero lo averiguaré!

NL: A ver! Claro, él es un mentiroso y un infiel, y ella es fiel y es un ejemplo de lealtad absoluta. Ya veremos, jejejeje, ya veremos! Seguro que ahora en este libro le sacamos algún trapo sucio. Eso espero por mi hipótesis inicial, pero no lo creo.

NL: POR FIN! Al fin voy a averiguar que paso con las 12 criadas y el porque de su rara y extraña muerte. Y también sobre algún trapo sucio y algo extraño sobre Penélope! que lo hay. SEGURÍSIMO ☺

Esta expectativa, sin embargo, aunque es confirmada más adelante por el texto en el capítulo “Penélope en peligro”, parece quedar en el olvido, pues ni se vuelve a referir a ella ni hace ningún comentario sobre el capítulo en cuestión.

▫ ***Confirmación o refutación de expectativas e hipótesis de lectura***

Dado que son escasas las formulaciones de hipótesis sobre la lectura, son pocos también los comentarios en los que estas se verifiquen. En el cuaderno de RF se aprecian dos anotaciones en las que confirma o rehace hipótesis de lectura: el primero es en referencia a los tiempos de la narración, y el segundo, ya casi al final de la novela, tiene que ver con la identidad de las criadas y la comprensión del papel que han jugado durante toda la obra; en el caso de LG solo se observa la verificación de una interpretación que había hecho en relación con los tiempos de la narración.

De nuevo el caso de NL merece comentario aparte: en tanto que ha sido más consciente desde el principio del tema principal que se jugaba en la novela, la muerte de las criadas, guía su lectura en pos del esclarecimiento de los interrogantes que este le suscita:

NL: Otra vez mi hipótesis se ha ido al garete. Ahora resulta que fue Telémaco por orden de Odiseo quién mató a las 12 criadas...Esto se pone más interesante... contínuemos.

▫ ***Dificultades de lectura***

RF es prolijo en la expresión de las dificultades de lectura a las que se ha enfrentado en el texto, pues hasta en 13 ocasiones indica que no ha entendido alguna parte de este.

Cabe señalar, no obstante, que en buena parte de los casos no intenta solventarlas ni siquiera a través de una segunda lectura: señala simplemente que no ha entendido algún pasaje y pasa al siguiente capítulo. Se aprecia, no obstante, que la mayoría de estas dificultades se concentran sobre todo en los capítulos de los coros: a menudo no sabe quiénes son las narradoras, a quién o a quiénes se dirigen, en qué época lo hacen... Los motivos de estas dificultades se deben, por un lado, a la falta del referente previo de *La Odisea*, en tanto no es hasta el final del libro que este lector se apercibe de que estas criadas habían sido asesinadas por Ulises, y, por otro lado, al tono más poético y al estilo más hermético de los coros.

De las 10 anotaciones sobre dificultades de lectura que señala NL, 2 son motivadas, en parte, por el desconocimiento del referente principal de *La Odisea* y sus antecedentes. En esta primera que se expone, se pone de manifiesto concretamente la ignorancia respecto al contexto en que se produce la muerte de las criadas:

NL: Pero no me cuadra, porque el fragmento da a entender que mueren en un barco. No entiendo NA! Pero lo Averiguaré... ☺

NL: ¡Qué aburrido este capítulo! (voy al siguiente) → lo único divertido es en el momento que Odiseo (que feo) se hace pasar por loco para no ir a rescatar a Helena, por el pacto ese que por cierto no entiendo...

Por su parte, LG solo ha mostrado dificultades de lectura en una ocasión, en la que además no ha especificado las causas de estas ni el pasaje exacto que las ha motivado. No obstante, aunque esta participante no haya señalado apenas problemas, es poco probable que la lectura del libro haya sido un camino sin tropiezos; es más plausible que esta lectora simplemente no haya reportado los problemas a los que se ha enfrentado, y que, además, el grado de tolerancia a la incomprensión de la novela haya sido elevado. En todo caso, dado que la narración principal de Penélope era fácilmente reconocible, a pesar de los posibles escollos de las referencias intertextuales, el texto permitía un primer nivel de lectura al que esta lectora sí habrá podido acceder.

▫ ***Interés-desinterés por la lectura***

Estos tres participantes van informando constantemente sobre el grado de interés que les suscita el relato. En el caso de RF y LG, en buena parte de las ocasiones, la sensación que más refieren es de aburrimiento o de falta de motivación por la novela.

Comenzando por RF, hay momentos en los que, armado de sinceridad, expresa su desinterés por la narración e incluso su reticencia a leer algunos pasajes, aunque esto se compensa con los momentos en que transmite su emoción ante determinados momentos del relato, los cuales, como se puede apreciar en el segundo comentario que se expone a

continuación, coinciden con aquellos en los que se producen luchas o batallas, faceta que, según se ha visto en los “recuerdos de mitología” de este participante, es la que más le interesa.

RF: Sinceramente no me quiero leer este capítulo el nacimiento de Telémaco porque me he imaginado cosas que no tenía que haber echo lo siento por no poder argumentarte más.

RF: Este capítulo es el que me gusta más Odiseo era un verdadero guerrero y como le estan jodiendo a su mujer, su hijo y sus riquezas pues muerte a todos.

LG, por su parte, no se inhibe a la hora de mostrar el “aburrimiento” que le produce la lectura. Así, aparecen 4 anotaciones en las que señala que la narración le disgusta, le aburre o que no le está prestando atención.

LG: Estoy leyendo por leer... ☹ Me aburre! y mucho!

Además, no existe ninguna intervención en su cuaderno en la que señale que la lectura le esté distrayendo, agradando, intrigando, etc.

En cuanto a NL, si bien es cierto que en determinados momentos expresa el aburrimiento que le provoca la lectura, en buena parte de los casos también comunica la intriga y la emoción que le producen algunos pasajes:

NL: Viendo el título, Penélope y las doce criadas y unas mujeres que dan miedito pues da que pensar que van a ver muertes. ¡ESTE LIBRO ME VA A GUSTAR! Lo cojo con ganas y con intriga, no me estraña con la portadita del libro...

Opinión

Sin duda alguna, los comentarios más abundantes en estos diarios de lectura y en los que los participantes más se explayan son aquellos que tienen que ver con la valoración moral de los personajes, con la empatía o antipatía que estos les causan, con el gusto o desagrado ante determinadas situaciones que se narran en la obra, etc.

▫ *Opiniones sobre los personajes*

Se aprecian en el diario de RF 19 anotaciones en las que este censura o alaba el comportamiento de algún personaje principal, que suele ser Penélope en la mayor parte de las ocasiones. Aunque la mujer es diana de distintas críticas por parte de este participante, quien la considera demasiado quejica y remilgada, también se ve reconocida en su faceta de mujer fiel. Se observa esta dualidad de opiniones en las siguientes intervenciones:

RF: Después de estar muerta sigue exigiendo cosas como por ejemplo que los prados de Asfódelos sean como en la vida de los vivos o si nos paramos a pensar como los de su palacio porque tal y como lo ha descrito me ha dado a entender que hera su palacio. No se donde se cree que está Penelope pero vamos se queja de todo que si que a lo mejor tiene razon en algunas cosas que ha dicho pero hay otras que no.

RF: Me gusta mucho la fidelidad de Penelope hacia Odiseo ojala todas las mujeres fueran así.

Por su parte, LG hace de la valoración de los personajes de la novela el *leitmotiv* de su diario, pues hasta en 42 intervenciones opina sobre el carácter o el comportamiento de estos. A diferencia de RF sus valoraciones se reparten entre todos ellos: Penélope, Telémaco, Helena, los pretendientes, Ulises, Anticlea, etc., sin centrarse en especial en ninguno, por lo que tampoco se pueda decir que haya llegado a establecer un vínculo lector con alguno en particular, ni siquiera con la propia Penélope o con las criadas. Solo Helena parece exasperarla:

LG: Que egocéntrica es Helena! Y llama fea a Penélope por toda la cara! Que créida! No puedo con esta mujer! Si yo fuese Penélope, a Helena le diría: “Prefiero ser fea y ser como soy y haber tenido la vida que tuve, a ser como tu de ZORRONAAA!!!

De estos participantes, NL es la que muestra una mayor empatía con la protagonista, quien, diluyendo sus suspicacias iniciales, ha logrado convencerla de que es una mujer desgraciada e inocente. Además, ha conseguido proyectar en esta lectora los sentimientos que le provocan Helena, Ulises, Euriclea, Telémaco, los pretendientes, etc. Así, Helena es vista como un ser despreciable que merece ser castigado:

NL: MENUDA CREÍDA!!! :(que mala es Helena, no solo hace años, sino también como espíritu... Hasta despues de muerta es mala y egocéntrica... y encima se ríe de la buena de Penélope!! Argh, que mala!!

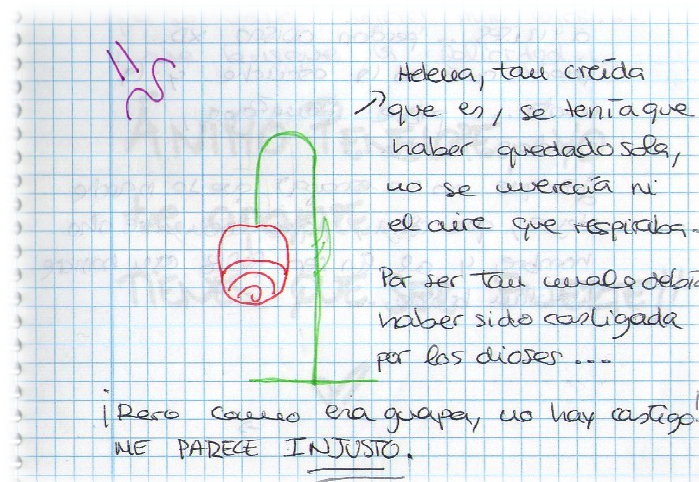


Figura 18. Representación visual de opinión sobre Helena de NL

NL: Y también, tenía que haber algún castigo para Helena, que es mala y perversa... Algo duro para darle una gran lección.

Ulises, a pesar de haber matado a las criadas a sangre fría, recibe una justificación por parte de esta informante, que considera que no se merece que las criadas lo persigan por su crimen hasta la eternidad.

NL: Y encima, las criadas no le dejan en paz que pesadas... ya le han castigado bastante
DEJARLE PESADAS

Por otro lado, de estos tres participantes, la única que parece interesarse por la relación amorosa entre los esposos es NL, quien, como se ve en esta segunda anotación, incluso al final del libro continúa confiando en el romanticismo de la historia.

NL: Aquí se nota la soledad y la falta de cariño que tenía Penélope... Al fin, aunque podían ser falsos, Penélope tenía alguien con quien desahogarse... Encima había empezado a sentir algo por él, amistad y pasión. y todo en una noche. Me parece comprensivo ya que era la única persona que la había escuchado en muchísimo tiempo.

NL: Espero que al menos el tiempo de vivos fueran felices ☺

▫ ***Reflexiones de carácter moral y asociaciones con la propia vida***

RF, LG y NL también dedican algunos comentarios, 19, 6 y 27 respectivamente, a valorar éticamente personajes y situaciones o a mostrar su agrado, rechazo, incredulidad o sorpresa ante determinados sucesos que se narran en la novela. Así, se observa por ejemplo el escepticismo y la ironía de LG ante algunos relatos míticos:

LG: Si, claro... Renovar su virginidad bañándose en un manantial de sangre de Acteón?

LG: Después de 20 años los dioses la escuchan. Ueeee!

O el estilo más sentimental y compasivo de RF, quien por ejemplo, ante la narración de la triste vida que han llevado las criadas añade:

RF: No me gusta nada lo que dice alomejor también es por la mentalidad que tenemos ahora y la mentalidad de antes pero no creo que viviendo en aquella época me adaptara a ello porque ante todo somos personas todos independientemente del genero.

NL, que es quien se muestra más asidua a las valoraciones de carácter moral, realiza anotaciones como la siguiente:

NL: Me parece muy fuerte, siempre me lo ha parecido, que se regalaran criadas como quien no quiere la cosa es impresionante, no me cabe en la cabeza... :()

Estos participantes también son muy dados a las comparaciones de las situaciones que aparecen en la obra con su vida personal. Así, RF se muestra especialmente interesado en resaltar los paralelismos que encuentra entre la época de *La Odisea* y la actualidad:

RF: Esto sí que no cambia, aunque tengas treinta años tu madre siempre te tratará como un crío, hagas lo que hagas siempre está mal y como no le digas lo que va haber malo porque te llevas la bronca de tu vida.

RF: Me choca que nuestra época se identifique tanto con la del libro, a pesar de los años que hay por el medio, es el hecho de que infidelidad, mentiras, astucia, todo lo malo de los hombres ha existido desde hace millones de años y hay gente que no cambiará jamás.

RF: Aquí tenemos otra cosa como en esta época, los rumores. Con este libro no se que vas a poder demostrar lo que si que vas a poder demostrar es que el mundo sigue igual típica actitud de suegra hacia nuera, mostrar desconfianza al hijo, me gusta este capítulo, es como la vida misma con sus calumnias. La Idea de joder a la gente parece que nos ponga.

Y LG establece algunas asociaciones consigo misma y con su situación personal:

LG: Lloraba a mares, como yo lo estaba haciendo hace diez minutos.

LG: Qué tiene que ver que tenga las piernas cortas para correr? Yo tengo las piernas cortas y corro mucho.

Las apreciaciones de carácter personal también aparecen en el diario de NL en algunos momentos a propósito de la narración:

NL: Tenían y podían obtener tantas cosas que, era normal que terminara en la basura o almacenadas llenas de polvo... No hace falta tener de todo para poder ser feliz. Eso me recuerda a una frase que he puesto en mi red social: "LA GENTE FELIZ NO ES LA QUE TIENE TODO LO MEJOR, SINÓ LA QUE HACE LO MEJOR CON LO QUE TIENE..."

NL: Pues yo soy "Patita" [Penélope] y mando a mí querido papá a freir espárragos. Me resulta muy útil eso del velo, alguna vez me gustaría llevarlo, perfecto para esconderse en esos días en que estas mal.

Lectura posmoderna

En general, estos lectores atienden mínimamente a las características formales de la novela, de forma que la mayoría de los rasgos posmodernos de esta, incluyendo el papel crucial de los coros, pasan inadvertidos.

▫ ***Ironía intertextual, double coding e hibridación genérica***

Ninguna de las características propias de la estética posmoderna presentes en *Penélope y las doce criadas*, a saber, ironía intertextual, *double coding*, hibridación genérica, entre otras, ha recibido ni un solo comentario por parte de estos lectores. No obstante, se observa una anotación de NL en la que se percibe cierta atención a la forma y, concretamente, a la mezcla de códigos clásico y moderno, aunque lo expresa de manera tan poco precisa que no es posible atribuirle la percepción del *double coding*.

NL: Me fascina cómo puede narrar cosas, el claro ejemplo es que se intereso por lo de la imbención de la bombilla. Me gusta, te hace engancharte.

Al margen de este comentario, no existen otros que trasluzcan atención a la forma del texto.

▫ ***Sobre el significado de los coros***

Respecto a la recepción de los coros, es de recibo marcar una distinción clara entre RF y LG, por un lado, y NL, por otro. Estos dos primeros lectores no han captado el sentido de estos apartados ni su relevancia en la historia, e incluso no han leído ni comentado algunos de ellos. En el mejor de los casos, han llegado a entender el significado de algunos coros, pero ni han tenido en cuenta la forma peculiar en que estaban escritos ni su peso en el conjunto de la historia en tanto narración paralela y contraria a la de Penélope.

Así, para RF los coros suponen dificultades de lectura desde el primer momento. Su diario de lectura comienza con el capítulo uno, por lo que resulta probable que no haya prestado atención ni a las citas de *La Odisea* que se incluyen en las páginas preliminares del libro (en una de las cuales aparece la narración de la muerte por ahorcamiento de las criadas) ni al prólogo de la autora, quien declara abiertamente su intención de esclarecer a través de su novela la ignominiosa muerte de las jóvenes por orden de Ulises. Esto ofrece información de dos tipos: por un lado, que el hipotexto de *La Odisea* es conocido por este lector pero muy superficialmente y que ignoraba este episodio en referencia a las criadas; y por otro, que este participante no utiliza los recursos que portada, contraportada, prólogo y otras secciones de la novela ofrecen para la comprensión.

Así, se muestra sumamente desorientado en la interpretación de estos apartados: dice que no los entiende y/o que no le apetece leerlos. A menudo la única respuesta que sobre ellos puede articular son palabras de compasión hacia las criadas:

RF: La canción comienza bien, explicando lo que harían ellas si fueran princesas, hasta aquí me gusta, pero luego no me gustaría estar en su piel, sus vidas son muy trágicas, sin diálogo, sin dormir en una cama buena, aparte de una vida aburrida y llena de

esclavitud. No me gusta nada.

No es hasta el capítulo 23, en el que se narra la matanza de los pretendientes y el asesinato de las criadas, que este participante puede atar cabos, de manera que los coros cobran sentido para él en retrospectiva.

RF: Este capítulo es el que me gusta más. Odiseo era un verdadero guerrero y como le están jodiendo a su mujer, su hijo y sus riquezas pues muerte a todos. Ahora ya entiendo todos los coros de las doncellas. Es normal que digan lo que dicen. El final del capítulo no lo he entendido.

En cuanto al capítulo “Penélope en peligro” en el que las criadas representan la infidelidad de Penélope y la necesidad de esta de que las criadas, únicos testigos de sus deslices, desaparecieran, RF comprende el sentido del coro e incluso muestra su sorpresa ante la nueva dirección que están tomando los acontecimientos:

RF: Este coro me desconcierta. De verdad Penélope hace todo eso? Si lo ha hecho menuda puta, y menudas criadas tenían que haberlo evitado en vez de ayudarla.

Sin embargo, esta versión de los hechos parece quedar en el olvido para él: en los siguientes comentarios sobre los capítulos de los coros restantes se limita simplemente a señalar las dificultades de interpretación que le acarrearán estas secciones de la novela.

En cuanto a LG, sus alusiones a los coros son aún más escasas y fugaces. En la mayor parte de los casos simplemente se dedica a señalar que le aburren y que no los entiende, de hecho no llega a leerlos por completo:

LG: No puedo leer una canción entera! Son un royo y me aburren! Además me recuerda mucho a literatura castellana y a la profe que nos daba la asignatura y no sé por qué.

Por otro lado, esta participante no hace ninguna referencia al capítulo 20, en el que las criadas denuncian la artimaña de Penélope. Como ya le sucedía a RF, además de mostrar su desconocimiento del hipotexto de *La Odisea*, demuestra no haber leído con detenimiento ni el prólogo de la autora ni las citas de *La Odisea*, pues no es consciente de que las criadas son asesinadas hasta el capítulo 23. En este caso, además, la inconsciencia respecto a estos coros va aún más lejos que en el caso de RF, pues en ningún momento llega a identificar a estas criadas asesinadas con las narradoras de los coros.

El caso de NL es distinto. Esta lectora había leído con detenimiento las citas de *La Odisea* y el prólogo de la autora, por lo que desde el principio tiene en cuenta que las narradoras de los coros son las criadas asesinadas al final del texto homérico. Sus comentarios de estos apartados habían ido demostrando que los entendía: sentía lástima por las muchachas y comprendía sus quejas, aunque a veces no del todo, como muestra

la siguiente intervención sobre el coro titulado “Las naves del sueño”:

NL: Me gusta mucho ya que muestra los sueños, dichos ya anteriormente, de las criadas. Qué desdichadas eran, pena que me dan. ¿Por qué eran tan desgraciadas? Es algo que no entenderé.

Sin embargo, llegado el momento en que los coros desvelan su verdad acerca de la historia, esto es, la infidelidad y la traición de Penélope, esta lectora comienza a mostrar su incomprensión ante estos apartados e incluso omite el comentario del capítulo que es clave en este sentido, “Penélope en peligro”. Así, resuelve el sentido de “El juicio de Odiseo grabado en video por las criadas” de la siguiente forma:

NL: No le encuentro sentido... No entiendo esto... no me gusta... parece fuera de lugar!!

A partir de aquí, NL comienza a formular hipótesis sobre un posible asesinato de Penélope por parte de Odiseo, lo que da cuenta del desconocimiento del hipotexto de *La Odisea* por parte de esta lectora:

NL: Pobres criadas y pobre Penélope. Pero también hay que entender a Odiseo, que se creía engañado. Ha dado muchas vueltas esta hipótesis. Estoy empezando a pensar que si será Odiseo el que matará a la inocente Penélope... [...] Y si es así?? Qué? Ya está... Espero que le deje explicar la verdad porque si no sería... pero sabiendo y como nos han mostrado a Ulises, perdón, Odiseo, puede que no la escuche y la mate... pobre Penélope, dónde se metió...

▫ ***Final abierto, juego con la historia y reivindicación de las minorías***

Dado que estos lectores han tendido a buscar una única solución a la historia, coincidiendo esta con la versión de los hechos que daba Penélope, el final abierto en el que nos sume la autora no ha sido apreciado. Además, se ha visto en páginas anteriores que tan solo RF había tenido en cuenta el capítulo de “Penélope en peligro”, pero pronto este quedó en el olvido para él. Para NL, por su parte, la única incógnita que queda es «como acaba la historia entre Odiseo y penelope, y por supuesto Telémaco...», pero no duda de la inocencia de la protagonista. En cuanto a la reivindicación de las minorías, en este caso, las de las mujeres y las esclavas, aunque los lectores puedan sentir puntualmente compasión por las criadas de Penélope, no se aprecia ninguna anotación en la que reconozcan este aspecto crucial de la obra.

Opinión general sobre el libro y la actividad

Ni RF ni LG han valorado el conjunto del libro al final de sus cuadernos. Por los comentarios que han ido realizando a lo largo del proceso de lectura se puede deducir

que han pesado más los aspectos negativos del libro y el aburrimiento que les ha supuesto en determinadas ocasiones que los momentos más puntuales en los que han demostrado disfrutar de la lectura. Además, su poca dedicación al cuaderno de lectura en comparación con otros compañeros es también un indicio de esta falta de interés.

En cuanto a las causas de estos resultados, es posible que el tono claramente transgresor e irónico haya alejado el texto de estos participantes: RF se muestra interesado en la mitología pero en su versión más pura y en sus historias de lucha (recuérdese que el pasaje de la novela que más le ha interesado ha sido la matanza de los pretendientes), de modo que una visión como la de Atwood tal vez no se haya ajustado suficientemente a sus preferencias. En el caso de LG, aunque haya sido menos comunicativa en sus “recuerdos de mitología” y no haya proporcionado suficientes elementos para la explicación de los resultados de su diario puede proponerse una explicación similar a la anterior. Además, esta participante explicó a su profesor que no había podido dedicarse más intensamente a su diario por motivos personales (que el profesor confirmó que eran reales) por lo que es posible que esto también haya afectado a la lectura del libro y a la escritura del cuaderno.

NL, en cambio, ha dedicado una página de su cuaderno a ofrecer su opinión general sobre el libro, la cual es positiva:

NL: Esta bien pero me ha faltado saber como acaba la historia entre Odiseo y Penélope, y por supuesto Telémaco... Por lo demás me ha parecido interesante y entretenido! Aunque alguna vez (como has visto) un poco aburrido...

Aunque esta lectora apenas haya integrado la lectura intertextual en su comprensión del texto, gracias a su atenta lectura de las páginas preliminares ha estado más situada respecto a la narración y al significado de los coros, por lo que ha podido entenderlos y disfrutarlos más. Por otro lado, la historia narrada por Penélope, incluso exenta de los matices que la lectura intertextual hubiera aportado, la ha mantenido intrigada hasta el final.

4.1.1.2. SEGUNDO NIVEL: BÁSICA ATENCIÓN A LAS RELACIONES INTERTEXTUALES

Se sitúan en este nivel cuatro informantes: **MU**, **AR**, **NA** y **MR**. Aunque el participante que más destaca aquí es MU, que es quien hace una lectura intertextual más intensa, sus otras tres compañeras también incorporan algunos mitos y referentes previos en su diálogo con el libro.

Análisis de la redacción “Recuerdos de mitología”

Redacción del informante MU	Extensión en líneas: 30
Los recuerdos de mitología de este lector muestran que su predisposición hacia el tema de la mitología clásica es muy positiva. Conoce diversos mitos y es capaz de explicar algunos, además de que por su propia cuenta y motivado por sus clases en el instituto, ha llegado a leer obras como «<i>Las Metamorfosis</i> de Ovidio, <i>Ulises y Jasón y los Argonautas</i>», como él mismo las cita. Otros mitos que conoce son <i>Edipo Rey</i> (del que ofrece una rápida explicación) <i>Apolo y Dafne</i>, el rapto de Europa y <i>La Ilíada</i>. También afirma “admirar” a Ulises, de quien le gustan su astucia, fortaleza y dominio del arco. A diferencia de sus compañeros, MU no refiere ninguna película o serie de animación como fuentes de su formación en mitología. El hecho de que MU sea capaz de citar varios mitos y de que haya leído libros de mitología por su propio pie ya es una prueba de su inclinación por el tema que nos ocupa. Por otro lado, él mismo manifiesta su gusto personal: «desde siempre he mostrado interés por la mitología y creo que es interesante, porque te hace darte cuenta de algunos valores de la vida y también de como ha ido evolucionando el mundo hasta la actualidad.». Además, como sus otros compañeros también relatan, a este interés ha contribuido enormemente el profesor de la asignatura, que, según ellos mismos sostienen, les explica de manera muy divertida los mitos: «el profesor tan divertido que tengo también ha tenido mucho que ver en todo esto»; «esta historia era trágica pero cuando la explicaba el profesor parecía más una comedia».	

Redacción de la informante AR	Extensión en líneas: 36
En su escrito AR hace partícipe al lector de su interés por la mitología. Sus primeros contactos con ella, como los de la mayoría de sus compañeros, estuvieron marcados por la película <i>Hércules</i> de Disney, la cual ya fue la simiente de su futura afición. Esta participante también señala como una de sus primeras incursiones en el mundo mitológico el capítulo de <i>Los Simpsons</i> “Cuentos del dominio público”, en el que se hace una reescritura paródica de <i>La Odisea</i>, obra que después pudo conocer directamente gracias a una adaptación. Asimismo, es capaz de citar y comentar otras historias y personajes míticos: <i>Edipo Rey</i>, <i>Medea</i>, <i>Ariadna</i> y el <i>Minotauro</i>, <i>Zeus</i>, <i>Hades</i>,	

etc. Por otro lado, señala que sus personajes favoritos son Zeus y Hades.

AR además indica que las asignaturas de Latín y Griego son sus favoritas, en parte por la simpatía que siente hacia el profesor. Como en los otros informantes, se repite el recuerdo entrañable del docente convirtiendo tragedias clásicas como *Edipo Rey* o *Medea* en comedias:

Cuando te amenizan las cosas o te las cuentan por anécdotas siempre se te quedan más rápido y la verdad es que tenemos mucha suerte de tener al Albert como profesor, ya que nos cuenta muchas historias con mucha mímica, mucho detalle y mucha broma. Me acuerdo de la historia de Edip Rei que siendo tragedia la convirtió en comedia, y sin embargo Medea me llamó mucho la atención cuando nos la contó ya que tiene un final muy caótico, que después nos contó que Eurípides era así, en sus obras siempre habían finales problemáticos.

En resumen, AR cuenta con un poso nada despreciable de conocimientos sobre diversos mitos y, lo que es más importante, declara interesarse por la mitología desde pequeña. Así, también refiere cierto placer intertextual al reconocer mitos en poemas: «Este año, al hacer literatura castellana, hemos estudiado diferentes poemas y me ha hecho mucha gracia que hagan tanta referencia a la mitología, como el poema de Apolo y Dafne, que al saberte la historia lo entiendes y disfrutas mucho mejor. »

Redacción de la informante NA	Extensión en líneas: 20
En los “Recuerdos de mitología de esta informante” se repiten las constantes de las redacciones de sus compañeros: descubrimiento inicial de la mitología clásica a través de películas como <i>Hércules</i> o <i>Ulises 31</i> y conocimiento de los mitos a través de su profesor Albert. NA incorpora a su lista de fuentes otros títulos cinematográficos como <i>La Sirenita</i> de Disney, <i>Furia de Titanes</i> y <i>Percy Jackson y el ladrón del rayo</i>. Por otro lado, cita distintos episodios y personajes míticos, haciendo una síntesis o una caracterización general de estos: Hércules, Zeus, Ulises, Ícaro, Apolo y Dafne, Hades, Perseo, Poseidón, Hermes, Edipo y el Rapto de Europa. Además de las producciones televisivas o cinematográficas, NA reconoce la labor de transmisión de conocimientos sobre mitología tanto a su profesor Albert Xurigué, como a una profesora que tuvo en 1º de ESO en la asignatura de Mitología. Aunque esta informante dispone de un bagaje amplio de conocimientos, son pocas las expresiones de su escrito que dejen traslucir su predisposición hacia la mitología. Solo indica su actitud respecto a esta en un párrafo final, en el que dice que la asignatura de	

Latín le gusta «ya que aprendemos cosas interesantes y útiles», pero sin especificar a qué cosas se refiere exactamente. A pesar de esto, el hecho de que además de nombrar los mitos los haya explicado ya es un indicador de cierto gusto por la mitología.

Redacción de la informante MR	Extensión en líneas: 30
Los “recuerdos de mitología” de esta informante congregan diversos mitos y distintas producciones audiovisuales contemporáneas que los han recreado. Como sus compañeros, MR cita a <i>Hércules</i>, <i>La Sirenita</i> y <i>Los Simpsons</i> como los iniciadores de su conocimiento en mitología, añadiendo también, curiosamente, el Unicornio de la <i>Barbie</i> con la que jugaba de pequeña como fuente de conocimientos. Ya a una edad superior, cita la producción cinematográfica de <i>300</i>, y afirma que sin haberla visto nunca, ya sabía muchas cosas de ella gracias a su bagaje mitológico previo. Los mitos y personajes que es capaz de recordar para su redacción son Hércules, <i>La Odisea</i>, Edipo, las Sirenas, Europa, Júpiter y Apolo y Dafne. Además del gusto por la mitología y por cómo su profesor transmite estas historias, es especialmente relevante en esta informante la conciencia de que los mitos están diseminados en muchas producciones literarias y culturales. En sus propias palabras: En poemas de diferentes épocas literarias como el Barroco y gracias a lo que ya sabíamos, pude relacionar los personajes con sus historias mitológicas. Hay algunas historias como la de Dafne que nos apareció en un poema de 4r de eso y sabía comprender que el árbol se ramificaba y todo. Por último, también es significativo el detalle que incluye en las últimas líneas de su redacción: «de pequeña me gustaba la sirenita y luego me desengañé y supe la realidad de las sirenas, eran pajaros.»	

Caracterización general de los diarios

Diario del informante MU	Nº de páginas: 20
Este participante divide su lectura en cuatro sesiones que corresponden a las siguientes fechas: 10, 11, 20 y 29 de abril. Organiza así su cuaderno por fechas y por capítulos del libro.	

Su escritura, por momentos muy intimista y personal, escoge al tú del diario como interlocutor ficticio. Así, son frecuentes las apelaciones a este al inicio de cada sesión de lectura o cuando el participante se interroga a sí mismo: «Hola, diario, quiero compartir contigo, mis pensamientos sobre este capítulo» o «Un coro muy bonito, ¿no crees diario?», por ejemplo. Cabe señalar también que este informante en algunos momentos y sobre todo en las últimas páginas de su diario deja volar su imaginación a partir de la lectura del libro y crea una historia fantástica, con temática amorosa y de un estilo cercano a la escritura automática, en la que él es el protagonista.

En cuanto a la presentación del diario, esta es cuidada y la letra es clara y perfectamente legible. Aunque no añade apenas ningún adorno a su escritura, sí que es asiduo a los cambios de tamaño y/o forma de la letra y a la inclusión de algún emoticono.

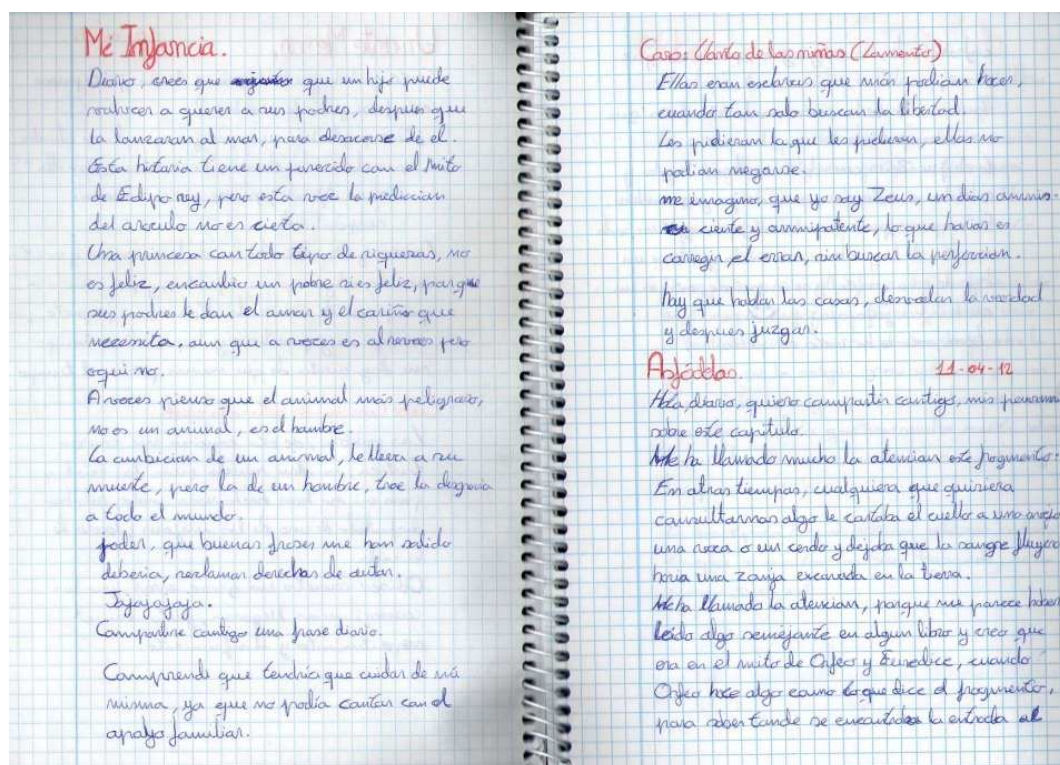


Figura 19. Primeras páginas del diario de MU

Diario de la informante AR	Nº de páginas: 15
Lo primero que se debe puntualizar de esta participante es que a pesar de que comenzó con mucha fuerza e intensidad la lectura del libro y el comentario en el cuaderno de lectura, haciendo anotaciones interesantes que denotaban un gran interés tanto por la	

obra como por la actividad que realizaba, abandonó la lectura y la escritura en la página 105 de *The Penelopiad*. En una anotación final en su cuaderno se disculpaba, aclarando que si no había podido finalizar la actividad no había sido por falta de interés, pues le gustaba mucho tanto el libro como la escritura del diario, sino por problemas personales y por acumulación de trabajos y exámenes escolares. Como ella misma decía: «Me ha gustado mucho hacer el cuaderno de lectura, ya que me gusta mucho escribir.» Sin embargo, aunque la lectura del libro y el ejercicio de escritura no estén finalizados, se han incluido sus respuestas lectoras en el estudio, dado el interés de sus aportaciones.

Esta participante no especifica las sesiones de lectura y escritura que va realizando, y tampoco muestra el avance de los capítulos que va haciendo. Tan solo aparecen como referencias puntuales el número de algunas páginas sobre las que va reflexionando.

Por otro lado, AR hace una escritura de tipo intimista, muy cercana, y con apelaciones constantes a los personajes y también a la investigadora y al profesor que le imparte la asignatura, pues cree que él será uno de los lectores del diario. Destaca el tono fresco, desinhibido, divertido, original e ingenioso de esta lectora-escritora en su cuaderno de lectura. Asimismo, la presentación de este documento es cuidada, y aunque no contenga dibujos o imágenes, sí que incorpora el juego con diferentes tipos de letra, con iconos, interjecciones, onomatopeyas, etc.

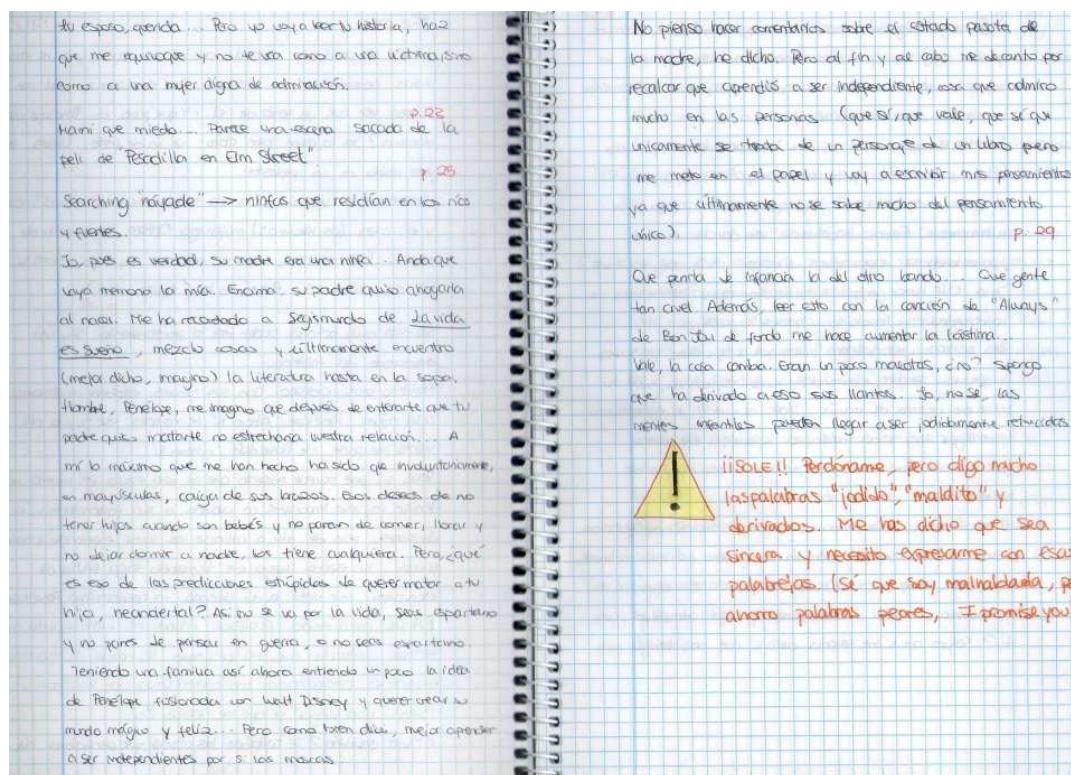


Figura 20. Primeras páginas del diario de AR

Esta participante divide su escritura en nueve sesiones, especificando la fecha de cada una: 28 y 29 de marzo y 1, 4, 6, 18,19, 20 y 24 de abril. En lugar de señalar mediante distintos títulos el capítulo del libro en el que se encuentra en cada momento de su escritura, ha optado por ir informando sistemáticamente del número de página que se corresponde con su comentario.

NA capta a la perfección el objetivo de reflejar la interacción personal con la obra que tiene la escritura del diario. De este modo, se dirige a sí misma en todo momento, en una interrogación y reflexión constantes sobre distintas facetas del texto.

La presentación del cuaderno de lectura es, por otro lado, sumamente cuidada y vistosa: incluye dibujos, imágenes escaneadas, iconos, distintos tipos y tamaños de letra y otros adornos, normalmente en relación con la narración del libro.

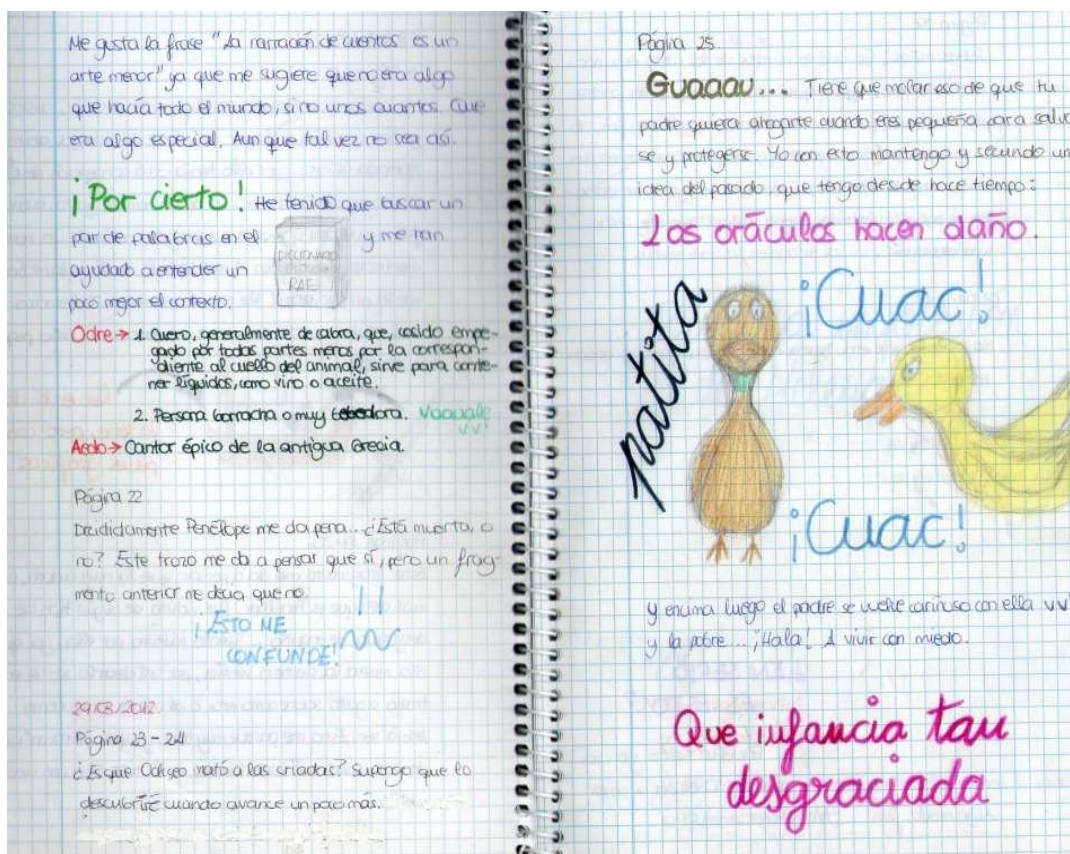


Figura 21. Primeras páginas del diario de NA

En el cuaderno de lectura de MR no hay información de sesiones de lectura ni de fechas, sino solo de capítulos y páginas del libro.

En su escritura y en sus reflexiones se dirige a sí misma, en una suerte de comunicación interior con el libro. Además, su lenguaje es desinhibido y directo, cargado de interjecciones y otros símbolos que lo acercan a la oralidad.

Por otro lado, cabe señalar que esta lectora cuida especialmente la presentación de su diario: juega con la tipografía, hace dibujos al hilo del relato e incorpora imágenes recortadas en su lectura, a propósito de las reflexiones y asociaciones que va haciendo.

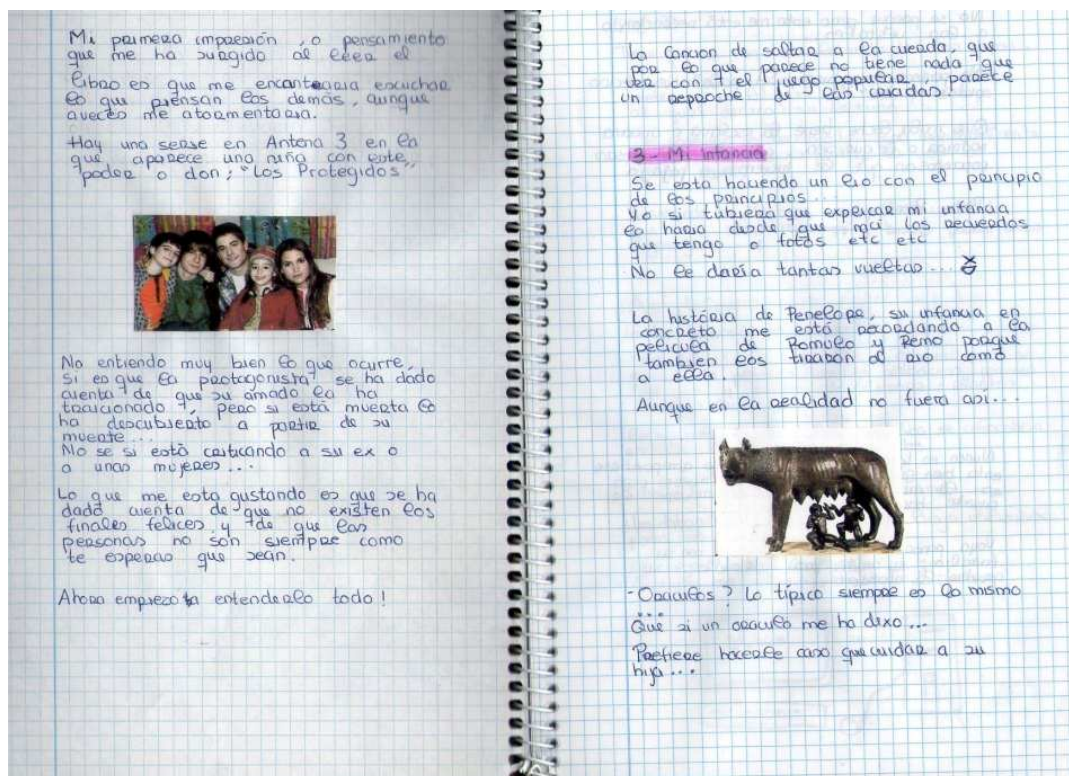


Figura 22. Primeras páginas del diario de MR

Lectura intertextual

▫ *Reconocimiento de mitos*

En diversos comentarios de estos informantes se puede apreciar la activación del intertexto lector relacionado con la mitología. Así, se contabilizan un total de 12 intervenciones en las que los lectores manifiestan reconocer algún aspecto de la historia de *La Ilíada* o *La Odisea*, o algún otro mito citado por Atwood.

MU: Diario, en este coro hablan de la isla de Calipso. Según, yo se Calipso, retuvo a Odiseo siete años en su isla, durante esos siete años tuvieron 4 hijas, cuando empezó Odiseo a añorar a su mujer Penélope. Calipso le ofreció la juventud eterna y la inmortalidad, si se quedaba, pero el rechazo su oferta y para poder marcharse tuvo que intervenir la diosa Atenea.

NA: Mira tú por dónde... Aquí hablan de algunos mitos e historias que conozco, pero no los recordaba exactamente así. ¡¡¡ uuuooo!!!

AR: Uh, yo me acuerdo de la historia del engaño de decir el nombre. Si es que mira que es listo el chico este.

Pero a la vez se observa una informante, MR, quien no ha hecho ninguna intervención en la que demuestre conocer algún aspecto de la historia, que en diversas anotaciones revela grandes lagunas respecto a *La Odisea*, las cuales le generan algunos problemas de comprensión o le impiden la formulación de hipótesis adecuadas.

MR: Por fin ha vuelto! Se ha hecho de rogar... Entonces el mendigo no es Odiseo? Esta mujer me lía un montón! Pero si ha dicho que era él y que no se lo podía contar a sus criadas y ahora dice que... Ah vale, ya está! Ahora lo entiendo todo!

▫ *Reconocimiento de cambios en el mito*

Se observan 13 intervenciones en las que los lectores explicitan las diferencias entre la versión tradicional de la historia y la reelaboración de Atwood. Buena parte de los reconocimientos de estos cambios en el mito no son motivados por el contraste con la versión original, sino con las reescrituras de este que ha realizado la industria audiovisual contemporánea. Por ejemplo, dos informantes citan *Troya* de Wolfgang Petersen y otra se refiere a la serie de animación infantil *Ulises 31* como referentes primordiales de la historia en contraste con *The Penelopiad*.

MUS: Diario, no crees que la Helena del libro es muy diferente a la de la película Troya. En la película, Helena es una joven que se muestra preocupada por todos los hombres que van a morir por su culpa. En cambio, la del libro solo se preocupa por su belleza y solo se dedica a seducir a todos los hombres.

MR: Por lo que leo... en la película de Troya caracterizan perfectamente a Helena

(ironía) solo coinciden con la belleza porque por lo demás...

NA: Yo creía que Odiseo era diferente, es decir, cuando yo era pequeña solía ver una serie de dibujos animados llamada Ulises, y por ello tenía otra concepción de él. Mi imagen de Odiseo era la de un hombre justo, bueno, fiel a su esposa y leal a sus amigos; no la de un hombre mentiroso y astuto en el mal sentido de la palabra como me lo pintan aquí. Me pasa lo mismo con Telémaco al cual estaba acostumbrada a ver como a un niño pequeño e inocente.

AR: Ulises se pasó años vagando por el mar Egeo y entre otras cosas acostándose con diosas. Así empezamos mal, con el buen ver que tenía yo de él. ¿Y qué pasa con Penélope de mientras? Ya lo dicen bien claro! Se va de listo. Ulises, te has caído de un pedestal.

Por otro lado, hay falsos reconocimientos de cambios en el mito, motivados por un conocimiento deficiente del mito original. Es difícil dilucidar a qué fuente se referirá la siguiente informante, según la cual Odiseo se une finalmente a Helena; parece más bien que este desenlace inesperado es atribuible a un fallo de memoria de esta lectora.

MR: Pero yo creo que irán equivocadas porque en la historia que yo conozco Odiseo acaba con Helena, bueno en este caso podría ser con Penélope; o se arma una buena (pelea entre primas) o la historia va a cambiar mucho!

▫ ***Asociación con otros mitos***

Se observan 15 anotaciones en las que, a propósito de las palabras de las narradoras, o recogiendo algún mito citado por estas, los informantes asocian la lectura con algún mito conocido: Rómulo y Remo, Morfeo, Orfeo y Eurídice, Edipo, Ícaro, Eneas, Las Erinias, las Vestales, etc. son algunos de los personajes o episodios míticos que traen a colación. El participante más dado a este tipo de comentarios es MU, que hace 7 asociaciones de este tipo.

MU: Penélope estaba entre los brazos de Morfeo, que es el dios de los sueños. Morfeo fue fulminado por Zeus por revelar secretos a los mortales a través de sus sueños. Pues Penélope tenía estos sueños porque Morfeo y sus ayudantes estaban ahí creando sus sueños. Diario, todo esto lo sé porque en el libro de las Metamorfosis se habla de Morfeo. Sabes, las Metamorfosis me gustó mucho y como hace tiempo que la leí y no me acuerdo mucho la volveré a leer cuando pueda.

MU: Me ha llamado la atención este fragmento porque me parece haber leído algo semejante en algún libro, y creo que era en el mito de Orfeo y Eurídice, cuando Orfeo hace algo como lo que dice el fragmento para saber dónde se encontraba la entrada al inframundo. No estoy seguro, pero creo que es esto.

NA: Guaaaauu... tiene que molar eso de que tu padre quiera ahogarte cuando eres pequeña para salvarse y protegerse. Yo con esto mantengo y secundo una idea del pasado que tengo desde hace tiempo. LOS ORÁCULOS HACEN DAÑO

MR: Icaro me recuerda a la historia de Ícaro o el vuelo de Ícaro! Me gusta ☺

▫ ***Desconocimiento de mitos y búsqueda hipertextual***

A pesar de que son numerosas las alusiones a dioses, héroes, seres fantásticos y episodios de la mitología clásica en la novela de Atwood, solo se detectan 2 anotaciones en las que los lectores señalen desconocer alguna de las referencias que utiliza Atwood. En esta primera, la participante que la realiza no busca información sobre el mito en cuestión, mientras que en la segunda su autor sí que finalmente acaba ampliando sus conocimientos con una búsqueda hipertextual:

MR: Nunca había oído hablar de las Erinias, qué miedo...

MU: En este capítulo aparecen tres personajes sobre los que siempre me he hecho algunas preguntas. Estos personajes son las Tres Moiras. ¿Cómo aparecieron, quién las creó? ¿Cómo tres brujas o lo que sean tienen tan semejante poder en sus manos? ¿Cómo funciona lo de cortar los hilos de la vida? [Busca en wikipedia]

▫ ***Desconocimiento de vocabulario específico de mitología***

Dos informantes muestran dificultades de vocabulario muy específicas con los términos “sudario” y “asfódelos”, importantes para seguir el hilo del discurso de Penélope. Pero destaca sobre todo NA, quien hasta en 8 ocasiones manifiesta desconocimiento de léxico utilizado por la escritora, resolviéndolo con una búsqueda en el diccionario online de la *Real Academia Española* o en *Wikipedia*. Es significativo cómo la palabra “sudario” tan importante para la historia de *La Odisea*, provoca problemas de comprensión.

NA: Me he dado cuenta de que hay una palabra que debería haber buscado hace un rato. Creí que la entendía, pero depende del contexto en el que la ponen, me he dado cuenta que no es así del todo. Sudario.

▫ ***Asociación con otras obras (literarias, artísticas, cinematográficas...)***

Además de los distintos nombres que ya han aparecido en anteriores comentarios, *Troya*, *Ulises 31*, *Los Simpsons*, etc. estos lectores amplían la red intertextual relacionando la narración con obras como *La Vida es sueño* de Calderón, con películas como *Harry Potter*, con series de televisión actual como *Los protegidos*, con canciones, etc.

AR: Cada vez que leo lo del mar me viene a la mente la letra de una canción: oh inmortal Poseidón, el del furioso tridente, a ti me encomiendo en esta difícil empresa, propicia que este velero llegue a buen puerto y permíteme llevar a cabo los designios de Afrodita, nacida de las olas. Oh Calipso augusta entre las musas, haz florecer el jardín, trae la rima. Es de mi ídolo, Javier Ibarra o Kase-O, como prefieras llamarle.

AR: Encima su padre quiso ahogarla al nacer. Me ha recordado a Segismundo de La vida es sueño, mezclo cosas y últimamente encuentro (mejor dicho, imagino) la literatura hasta en la sopa.

▫ ***Placer del intertexto***

La única participante que ha manifestado en algún momento el placer que le produce ir conectando su red de conocimientos con las referencias aportadas por el libro es NA, quien hasta en dos ocasiones hace referencia a este sentimiento.

NA: Ahora entiendo más cosas. Relaciono esto con la serie que veía de pequeña, con Troya... Y la verdad es que me entretiene. Me está gustando el libro.

Control del proceso de comprensión lectora

La influencia del intertexto lector relacionado con la mitología clásica se revela muy limitadamente en algunas intervenciones relacionadas con el proceso de comprensión lectora de estos informantes.

▫ ***Expectativas de lectura***

En algunas anotaciones, muy aisladas, en los cuadernos de estos informantes se observa cómo los conocimientos previos sobre el mito, o la ausencia de estos, van condicionando las hipótesis de lectura:

AR: Pero yo voy a leer tu historia, haz que me equivoque y no te vea como a una víctima sino como a una mujer digna de admiración.

MU: [sobre el primer coro en que las criadas relatan su propio asesinato] Odiseo cometió un grave error, pero las consecuencias llegarán, junto con el arrepentimiento y el sufrimiento.

MR: No entiendo que si los oráculos tenían fama de ambiguos por qué les consultaban? Mejor guiarse por la intuición de uno mismo. El oráculo está diciendo que no volverá, seguro que vuelve Odiseo, si no vaya m... de vida que tiene Penélope.

▫ ***Confirmación o refutación de expectativas e hipótesis de lectura***

Tan solo se observan 2 anotaciones que consistan en la verificación de una hipótesis de lectura que dependa del conocimiento del hipotexto previo en los 4 cuadernos de estos participantes; las 2 son realizadas por la misma informante. En esta que se recoge aquí, tanto la hipótesis que se confirma en ella como el interrogante que genera se hubieran subsanado a priori si el conocimiento del mito de *La Odisea* fuera más completo.

NA: Telémaco mata a las 12 criadas por orden de Odiseo. Supuse bien, avanzar para descubrir. Pero tendré que avanzar más porque de momento no sé cómo un bebé habrá matado a doce muchachas. Ya veremos.

▫ ***Dificultades de lectura***

En total, estos participantes solo han manifestado dificultades de lectura en 14 anotaciones. La mayoría de estas tenían que ver con la confusión entre pasado y presente motivada por las continuas analepsis que hacía la narradora, con la identificación del narrador de los distintos capítulos, o con otros aspectos más puntuales del texto como el siguiente:

NA: Decididamente Penélope me da pena... ¿Está muerta o no? Este trozo me da a pensar que sí, pero un fragmento anterior me decía que sí. Esto me confunde.

▫ ***Interés-desinterés por la lectura***

Aunque estos 4 lectores han hecho una valoración del libro al final de su cuaderno, iban también manifestando a lo largo de su escritura las distintas emociones y la intriga o el aburrimiento que les suscitaban los distintos pasajes de la obra. Aunque el caso más evidente de demostración de estas emociones lectoras era el de AR respecto a los coros, a los que “odiaba”, también se aprecian distintos pareceres respecto a otras cuestiones:

AR: Qué guay es leer así los sucesos previos a la guerra de Troya, me hace mucha gracia porque es como si te los contaran.

MU: Sabes, con esto nuevo que he descubierto, aunque me se la historia ya, tengo una gran intriga por lo que pasara más tarde.

MR: La verdad es que este capítulo (asfódelos) no me acaba de gustar... Quizás sea porque tengo la duda de si lo acabo de entender o no... NO estoy muy segura porque con este ejercicio de escribir lo que me pasa por la cabeza me paro a pensar mucho y no sé si lo que entiendo es coherente o no.

Opinión

Sin duda, superando a los comentarios de naturaleza intertextual, el tipo de intervención más extendida en estos 4 informantes es aquella en la que o bien se ofrece una opinión sobre los personajes y los hechos que va planteando el libro o en la que estos se asocian con alguna situación de su vida personal.

▫ ***Opiniones sobre los personajes***

Aunque MU se muestra más moderado a la hora de criticar a los personajes de la obra,

sus compañeras, NA, AR y sobre todo MR, llenan sus diarios de comentarios sobre los personajes. Se observa un total de 146 anotaciones que se corresponden con opiniones sobre estos, 60 de las cuales pertenecen a MR.

Comenzando por Penélope, los lectores se mueven entre la empatía y la compasión ante las penurias que va relatando y la exasperación ante su posición demasiado victimista o “llorona”, como la describe AR. Los celos que muestra hacia su prima también son causa de cierta animadversión hacia ella:

NA: Decididamente Penélope me da pena...

AR: Penélope es demasiado insegura y se infravalora muchísimo. Teniendo las cualidades que posee, y dudo que sea un engendro, ¿por qué no podía aceptarse a sí misma? Me parece fatal que una persona no se quiera, porque si no te quieres tú no te quiere nadie.

MR: Penélope también es una creída y luego se echa para atrás, es decir, después de llamarse de todo tirándose un montón de flores dice que no es nada del otro mundo... vaya tela! [...] Otra vez se pone a compararse con su prima, no soporto a Penélope...

MU: Penélope es un buen ejemplo de reina. La verdad es que a mi también me han influido para ser el buen chaval que soy ahora. Pero como dicen el pasado no se olvida.

Por su parte, Helena es blanco de todo tipo de críticas, normalmente tildada de “fresca” y frívola.

NA: PRIMERA IMPRESIÓN DE HELENA: no la conozco, pero oscila entre putilla y fresca. Ligerita de cascos, le gustaba captar la atención de todos, sobre todo de los hombres.

MUSTA: No hay nada que decir de esto diario. Solo que esta perra que me cae mal se quiere dar un baño, siendo un espíritu.

AR: Arg... Helena de nuevo envaucando miradas. ¡Que no es tu día! Qué rabia de mujer por favor ☹.

Aunque también se aprecian casos en los que la hija de Zeus despierta sensaciones contradictorias:

MR: Ahora es cuando me está empezando a caer mal Helena, porque sabía lo de la trampa y le hizo una serie de miradas maléficas a su prima a conciencia. [...] A mí esta chica no me puede caer mal ya que gracias a Hollywood me imagino a Menelao como un viejo y a Paris como un Orlando Bloom y la entiendo perfectamente!! Jajaja

Se da también respecto a Odiseo una gran ambigüedad de sentimientos: todas las participantes chicas caen en la misma seducción que ingenia el hombre con su esposa, aunque siempre aparece latente la desconfianza hacia él.

AR: Jope, pues es muy dulce Odiseo en realidad... Eso que me hace desconfiar su astucia, porque no paro de pensar en que hace las cosas por algo. Pero bueno, el detalle de escuchar atento a Penélope, consolarla y halagarla ha sido precioso. Es claro que ella hubiera comenzado a sentir, todas las mujeres lo hacemos aunque lo neguemos, y mira que nos empeñamos, pero no cuela. Una chica siempre se enamora antes, somos así de apasionadas.

Además, ninguno de los participantes culpa a Odiseo finalmente de la muerte de las muchachas: su crimen más bien aparece como fruto de un malentendido, de la fatalidad, o como un hecho bárbaro orquestado por Euriclea.

▫ ***Reflexiones de carácter moral y asociaciones con la propia vida***

En los 4 diarios de estos participantes hay 39 anotaciones que consisten en la valoración de carácter moral, emocional, estético o psicológico de las distintas situaciones planteadas en la obra. Estos son algunos ejemplos:

MU: Las palabras de esta canción me causan tristeza, me dan mucha pena las criadas, para mí no han hecho nada malo, solo han disfrutado de uno de los mejores placeres de la vida.

AR: Y es eso, no hay más distracción que cuidar de su bebé, encima no se lo quites mujer, que la pobre muchacha no tiene distracción alguna.

NA: ¡Qué bonito! Aunque acabe en sexo, aquí hay un fragmento muy bonito. Se me han saltado un poquito las lágrimas, lo que pasa es que con lo que cuenta Penélope al principio, esta escena no tiene mucho sentido. Pero bueno, es un recuerdo, y al fin y al cabo uno de los pocos recuerdos buenos que tiene.

Estos 4 participantes establecen paralelismos constantes entre lo narrado en la obra y sus vidas personales, llamándoles especialmente la atención temas que apelan a su sensibilidad adolescente: amor, sexo, fidelidad, autoimagen, etc. En total, hay 71 comentarios que versan sobre estos asuntos al hilo de la narración:

MU: Una mujer de hoy en día esperaría 20 años a su marido? Pues mira, diario, después de leer este capítulo me ha dado por preguntar a una chica esta pregunta y su respuesta ha sido: yo amo a mi novio y confío en él, así que le esperaría. Que ella haya respondido así no significa que todas las mujeres piensen igual.

AR: A un hombre NUNCA, JAMÁS, va a gustarle que domines esa viva inteligencia. ¿Por qué? Porque le quitas protagonismo, obviamente. Van en busca de un cuerpo, aunque lo nieguen. A pocos hombres he conocido yo y, por si te lo preguntas sí, soy consciente de que solo tengo diecisiete cortos años, que les fascine tu inteligencia, amabilidad y compostura si no te acompaña un cuerpo o cara bonita. No sé si habrás notado que me frustro mucho hablando de estos temas, pero es que últimamente odio mucho a la sociedad, no encuentro mi sitio y hace que me enerve.

NA: Me parece muy bien que, después de hacer el amor, Odiseo y Penélope se pongan a hablar y a contarse historias, en vez de ponerse a dormir y darse la espalda. Me parece entrañable y bonito. Ya me gustaría a mí hacer eso de mayor y no caer en una amarga rutina.

En ocasiones, estos paralelismos constituyen auténticas digresiones que les ocupan más de una página, como en el caso de MU, que utiliza el texto como un trampolín para hacer volar su imaginación, o el de AR, que transcribe la letra de una canción que ha evocado con motivo de la lectura.

Lectura posmoderna

En general, los rasgos de la estética posmoderna que aún esta obra pasan desapercibidos para estos 4 informantes. Tan solo se aprecian destellos de la captación de algunos de estos en momentos muy aislados o en algún participante en concreto.

▫ ***Ironía intertextual***

La ironía intertextual solo se percibe claramente en un comentario, en el que se contrasta la imagen tradicional de Zeus, como dios omnisciente y omnipotente, con su degradación en el texto de Atwood. Este contraste irónico, que puede comportar cierta risa, es señalado por un solo participante, MU:

MU: También se ha mencionado una cosa que no comprendo: lo de que Zeus cuando le apetecía bajaba y violaba o seducía a una mujer y se marchaba. Se supone que era omnisciente, pero aquí no se da cuenta de lo que hace, se entera de que tiene un hijo de una mortal y se sorprende, esto es un cachondeo... jajajaja... ☺

De este modo, numerosos pasajes de *The Penelopiad* en que se confronta explícita e irónicamente la narración de *La Odisea* idealizada y *La Odisea* vulgar y prosaica que describe Penélope no merecen ningún comentario por parte de estos lectores.

▫ ***Double coding***

De entre los 8 participantes de este estudio, tan solo MR ha prestado atención a la combinación del código culto y clásico con rasgos plenamente modernos. En 3 ocasiones se refiere a este *double coding*:

MR: Es curioso cómo mezclan cosas tan poco reales, aunque me contradiga, es decir, mitológicas con inventos que ha sido de verdad en el siglo XX... [...] Se supone que todo esto es de hace millones de años en la antigua Grecia (aunque sea mentira) y lo mezclan con un juicio que es algo actual y grabado en vídeo aun más actual! Jaja Queda muy original!

E incluso incorpora ella misma este *double coding* creativamente en sus comentarios:

MR: Alomejor hay alguna Helena por aqui jajaja rodeada de moribundos admiradores suyos! XD. O algun Ciclope lleno de piercings...XD

Además de MR, muy puntualmente, otra de las participantes también hace este mismo uso creativo del *double coding* en una intervención, seguramente contagiada por el tono general de la obra de Atwood.

AR: Seguro que si esta historia pasa en la actualidad y Penélope es entrevistada por todos los programas de Telecinco posibles, tipo *Sálvame*.

▫ **Hibridación genérica: collage**

La única anotación en la que se percibe cierta atención a la hibridación genérica de los coros, aunque de manera muy superficial e intuitiva, es la siguiente:

NA: Me parece bien que cada dos o tres capítulos (más o menos) haya uno que sea una canción, un poema, una pequeña historia aparte... Así después de un capítulo largo se hace todo más ameno.

También se aprecian intervenciones en las que, si bien no se reconocen explícitamente la hibridación genérica y la mezcla de códigos como un mérito de los coros, sí se perciben y se expresan sus efectos. La siguiente imagen corresponde a una anotación de MU:

Por su parte, MR, aunque parece estar más situada respecto a estas secciones del libro, en ocasiones también vacila a la hora de interpretarlas y demuestra no haber captado que los coros corresponden a la narración de las criadas.

MR: Si yo fuera princesa: Supongo que lo que aparece en esta canción es lo que le gustaría tener a Penélope ahora que está comenzando una vida nueva... Ah no que son las criadas!

El que parece entenderlas más y estar mejor situado respecto al papel que juegan tanto en la historia tradicional como en la narración es el participante chico, MU, quien, además de mostrar empatía hacia ellas, realiza unas reflexiones que demuestran que entiende los coros, aunque algunos de ellos le comporten algunas dificultades:

MU: Coro: Si yo fuera princesa: Mira diario, a las criadas les pasa lo mismo que a mí algunas veces, sueñan que aparece un héroe que las salva de su mala vida, para darles una vida mejor, bueno en mis sueños no aparece un héroe a salvarme sino que yo soy el héroe, que salva y mejora su vida. A veces sí eres mejor que yo soñando, diario... jjajaaja ☺

MU: Las criadas criadas sueñan con su libertad, quieren marcharse a vivir su vida y dejar de ser objetos. Crees que les será posible, diario? Si apareciera un libertador de las esclavas como Espartaco puede ser que se vuelvan libres.

Por otro lado, llama la atención que MR se sorprenda de la muerte de las criadas a pesar de que en el hipotexto de *La Odisea*, teóricamente conocido por ella, ya se describe su asesinato, además de que el prólogo de la autora y diversos coros del libro ya han anunciado insistentemente el desenlace fatal.

MR: Cómo es posible que vayan a morir las doce criadas? Es muy injusto! Ellas son lo mejor que tiene Penélope! Y que las vaya a matar el hombre que ha estado fuera los últimos 20 años y que ha vuelto sin dar explicaciones... es de lo peor que podría pasar.

Todos los participantes, acaban creyendo en la inocencia de Penélope y en su buena fe respecto a sus criadas a pesar de los capítulos de los coros en los que se ponía en tela de juicio su fidelidad y honestidad. Así, por ejemplo, tras el coro “Penélope en peligro” o tras el capítulo “Calumnias” en el que Penélope relata las habladurías sobre ella, MU defiende a la mujer, y restituye su imagen culpando finalmente de todo a Euriclea.

MU: Diario, has visto lo que hace escribir la rabia en sus momentos. Yo diría que esto está dicho por las criadas en un momento de rabia, porque sabemos todos que Penélope fue fiel.

MU: Diario, esto es una desgracia, no sé qué pensar, hay una duda muy grande y si fuera verdad la historia cogería otro camino, y está también otra cosa, la intención de Euriclea. [...] Esta es una posibilidad: Euriclea lo sabía todo sobre que las criadas obedecían órdenes y por rencor drogó a Penélope para impedir que dijese la verdad a

Odiseo, y está la posibilidad de que la intención de Euriclea fuera buena. Bueno diario, esto será una incógnita que nunca tendrá respuesta.

Del mismo modo, a MR también le surgen dudas con el coro “Penélope en peligro”:

MR: No sé si debo creer la historia que aparece desde el principio del libro o debo montarme la mía propia a partir de esta canción.

Pero luego acaba también desviando la responsabilidad de la muerte de las muchachas hacia Euriclea:

MR: Pero lo más importante de todo para mí es: ¿Qué pasó con Euriclea? Espero que algo grave porque para mí es la mala de la historia y se merece lo peor! Esa sí que es inteligente! Lo tenía todo planeado! Es lo peor!

NA resuelve aún más rápidamente esta cuestión, desestimando directamente el coro y atribuyéndolo a los rumores sobre Penélope.

NA. Creo que no entiendo bien el coro de las páginas 139 a la 143 ¿Se supone que es una representación de lo que pasó? No, estos eran los rumores que había.

▫ ***Final abierto***

Así, ninguno de estos participantes capta la pluralidad de finales posibles en la que nos sume la autora, y si algunos muestran insatisfacción ante un final no cerrado, no es precisamente por el hecho de que duden de la honestidad de la protagonista. MU, por ejemplo, quería saber más sobre Telémaco, o MR se pregunta por la suerte de la que ella considera la única culpable de todo, Euriclea:

MU: Pero siempre me quedan dos incógnitas: ¿Qué hubiera pasado si Odiseo no hubiera vuelto? ¿Por qué Telémaco no tiene la misma fama que su padre? Quizás debería escribir yo sobre la vida de Telémaco, sus aventuras, sus líos con diosas, sus amores, etc. No sería tarea fácil, pero si cambio de idea puede que lo escriba.

MR: Pero lo más importante de todo para mí es: ¿Qué pasó con Euriclea? Espero que algo grave porque para mí es la mala de la historia y se merece lo peor! Esa sí que es inteligente! Lo tenía todo planeado! Es lo peor!

▫ ***Juego con la historia y reivindicación de las minorías***

Tal vez debido a que no admiten la pluralidad de sentidos, ninguno de estos lectores se refiere a la idea que subyace en el texto de Atwood: poner en cuestión la historia de *La Odisea* o incluso ilegitimar cualquier intento de construir Una Historia sobre esta. Sí que cala en los participantes, sin embargo, la reivindicación de la figura de las criadas: en tanto mujeres y esclavas, sometidas, violadas y después asesinadas, los lectores reclaman justicia para ellas, aunque desde un punto de vista sumamente visceral.

NA: ¡INJUSTICIA! Es normal que las doce doncellas se pregunten por qué las mataron... hasta yo me lo pregunto aún al final del libro, aunque en el sentido de la moralidad. Es que ya me da igual la época, la religión, las costumbres... Hablamos de matar a personas (a todos), personas humanas, inocentes o no, personas.

MR: En este juicio apoyo totalmente a las criadas y me cae muy mal el abogado de Odiseo! Justicia para las criadas!

Opinión general sobre el libro y la actividad

Estos cuatro informantes han mostrado su gusto tanto por la obra de Margaret Atwood como por la actividad de escritura del diario. Se recogen aquí dos intervenciones especialmente significativas en cuanto a la percepción de la obra:

NA: En general, este ha sido un libro que me ha gustado mucho. Ha sido divertido leerlo y me lo he pasado bien. Hubo ocasiones en las que me enganché mucho al libro y otras en las que me cansaba un poco, pero aun así ha sido llevadero. Me lo he pasado muy bien con el libro: me he reído, he disfrutado, he dejado volar la imaginación (bastante ☺). Al principio cuando me diste el libro, pensé. “Guau, nos tenemos que leer un libro! Pero... ¿y si no me gusta? Entonces no seré capaz de leérmelo”. Pero este no ha sido el caso. La verdad es que me lo he pasado muy bien y me ha gustado mucho la actividad.

MU: Sabes diario, este libro me ha encantado. Ahora se más sobre mitología, no mucho mas pero un poquito, tambien hace concienciar a una persona sobre los valores de la vida, algo que muchos libros no muestran.

En resumen, de estos informantes se puede decir que en general su lectura está más atenta a la narración de los hechos, a las opiniones sobre los personajes y su comportamiento y a la relación con la propia vida que a la lectura intertextual de la obra, aunque *a priori* muestran interés por los temas relacionados con la mitología griega, disponen de ciertos conocimientos previos sobre el mito que se pone en juego en *The Penelopiad* y realizan asociaciones con diversos mitos. Por otro lado, la atención a las características posmodernas del texto es mínima, y solo aparece en momentos y en participantes muy específicos.

4.1.1.3. TERCER NIVEL: GRAN ATENCIÓN A LAS RELACIONES INTERTEXTUALES

Tan solo se halla en este nivel una participante, **POR**, quien ha mostrado un comportamiento lector muy distinto al del resto de sus compañeros.

Análisis de la redacción “Recuerdos de mitología”

Redacción de la informante POR	Extensión en líneas: 111
POR ya comienza mostrando su interés por el tema de la mitología desde la escritura de sus recuerdos de mitos: va desgranando sus conocimientos sin escatimar en explicaciones de cada una de las historias míticas que va citando. Sus inicios estuvieron marcados por producciones audiovisuales infantiles: <i>Hércules</i>, <i>La Sirenita</i>, <i>Simbad y Atlantis</i>. Más adelante, a partir de 4º de ESO, comienza la enumeración y síntesis de diversas historias y personajes míticos: Orfeo y Eurídice, Hades, Perséfone, Rómulo y Remo, Edipo, Ícaro, Apolo y Dafne, el Laberinto del Minotauro, el Rapto de Europa. Además señala conocer <i>La Odisea</i>, <i>La Ilíada</i>, <i>Prometeo Encadenado</i>, la trilogía <i>Oresteia</i> de Esquilo, <i>Antígona</i>, <i>Edipo Rey</i>, <i>Hipólito</i> y <i>Las Troyanas</i>. Asimismo, se ocupa de destacar posibles elementos mitológicos en <i>Harry Potter</i>, y señala otras películas que, ya más mayor, aumentaron sus conocimientos en el tema: <i>Ben-hur</i>, <i>Inmortales</i> y <i>La legión del Águila</i>. Son diversas las expresiones que utiliza POR que denotan su afición por la mitología: «pero lo que a mí me gusta realmente de estas asignaturas es la mitología» o «me gusta encontrar obras y reconocer los mitos que tengo esparcidos en mi cabeza, como es el caso de la estatua en la cual sale representada Dafne convirtiéndose en árbol, juntamente con Apolo». Su mito preferido, del cual hizo una reelaboración en forma de cuento, es la historia de Orfeo y Eurídice. Parte de este gusto por la mitología es contagiado por su profesor, quien, como ella misma señala, desde el humor o la “broma” les explica todas las historias mitológicas convirtiendo tragedias como <i>Edipo Rey</i> en comedias.	

Caracterización general del diario

Diario de la informante POR	Nº de páginas: 85
POR es la participante que se ha mostrado más prolífica en sus comentarios. Tal y como se solicitaba, ha especificado la frecuencia de su escritura del diario a través de la	

inclusión de la fecha del día en que escribía en un margen superior de la página. En total, según la propia informante refleja, la lectura del libro y la escritura del diario se han concentrado en ocho sesiones, que corresponden a las fechas siguientes: 28 de marzo; 6, 29 y 30 de abril; 1, 2, 3 y 4 de mayo de 2012. Además de la información por fechas que iba proporcionando, la participante también iba marcando en su cuaderno, a través de números y títulos, los distintos capítulos de la obra. Por otro lado, cuando quería citar el texto o resaltar algún aspecto que le había resultado especialmente curioso, la participante señalaba la página donde se encontraba la información. De este modo fue muy sencillo acompañarla en su lectura del texto.

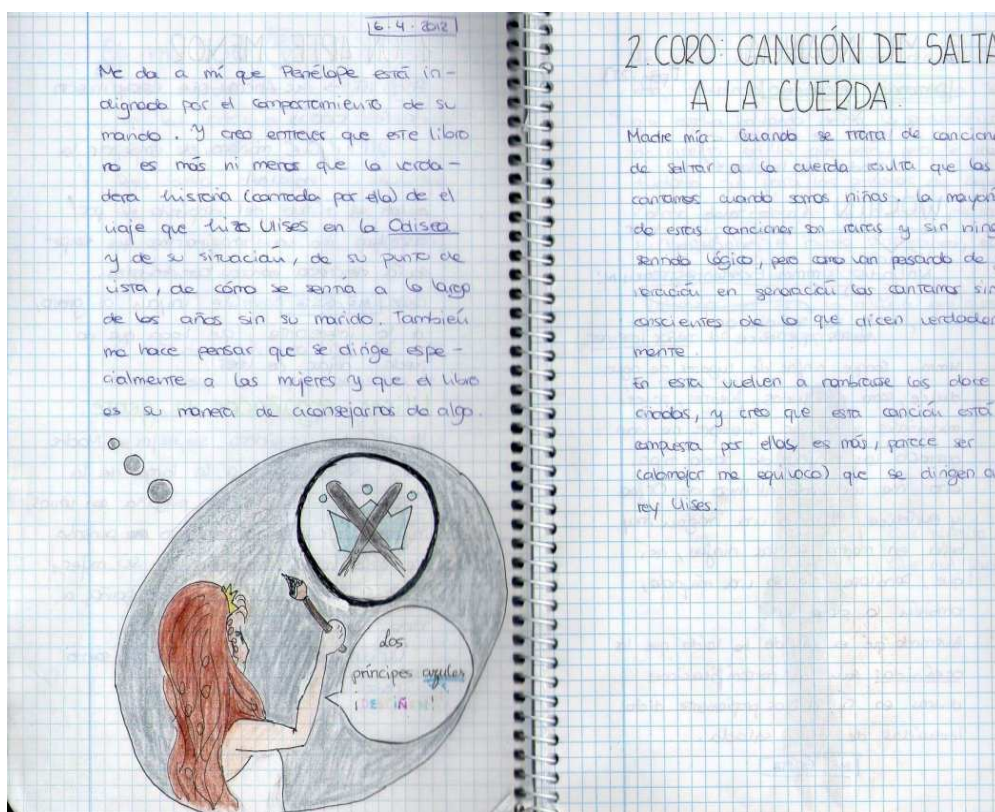


Figura 24. Primeras páginas del diario de POR

Por otro lado, el tono del diario es de carácter muy personal: la mayor parte del tiempo POR se dirige a sí misma, en una suerte de diálogo interior;

Es curioso. Por más veces que me repitan la isla en la cual vive Odiseo, siempre me sorprenderá porque se me olvida. Y mira que me la sé! Si no he pensado “Ítaca, es verdad” como unas veinte veces no lo he pensado ninguna.

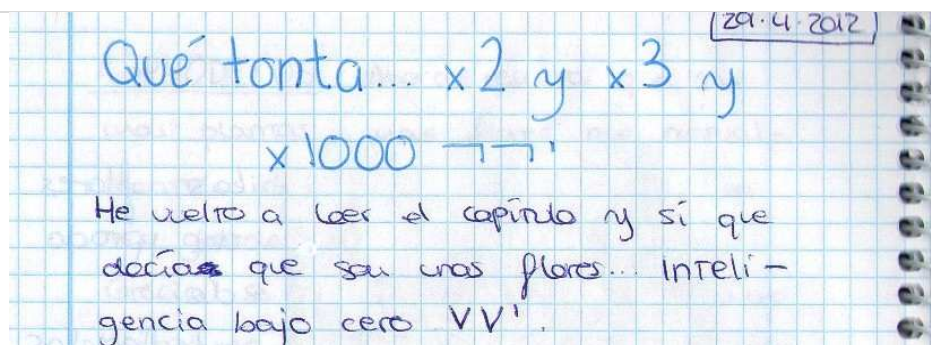


Figura 25. POR dirigiéndose a sí misma

En otros momentos parece estar dialogando e interaccionando con los personajes

Penélope, ¿algún día dirás por qué le odias? Por mentiroso y falso, sí, eso lo has dicho. ¿Pero a ti te ha traicionado en algún momento? Puede ser que fuera cuando se acostaba con Circe, pero si era porque estaba hechizado no te fue infiel. Si fuera lo contrario lo entendería, pero NO DAS SEÑALES, hija mía.

Y en ocasiones, ya más puntuales, también apela a la investigadora directamente.

Es que, querida Sole, a mí me da por pensar y acabo con conclusiones descabelladas.

Además, la escritura es de un estilo denodadamente desenfadado: fresca y directa, mezclando el idioma español con el inglés en numerosas ocasiones, con onomatopeyas y otros rasgos propios de la oralidad, emoticonos, etc.

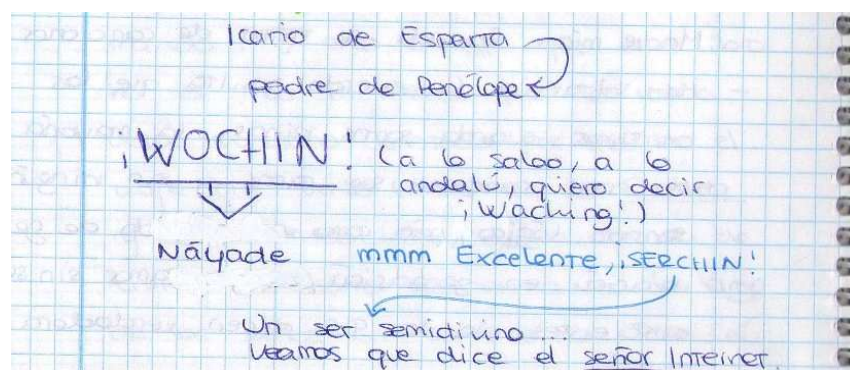


Figura 26. Estilo desenfadado de POR

Destaca, asimismo, el uso de la jerga y los códigos propios de la red social *Facebook*, con la que hace un juego constante e ingenioso para expresar que algo le gusta o para hacer algún comentario sobre el texto.

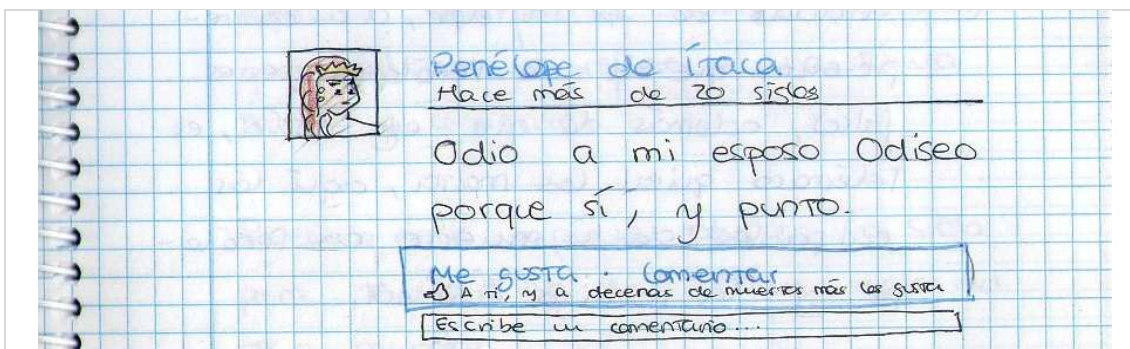


Figura 27. Uso de códigos y estética de Facebook

La presentación del cuaderno de lectura es muy cuidada: se produce un juego con diferentes tipografías, colores, iconos y diversos adornos desde el principio hasta el fin del diario. Por otro lado, aunque la mayor parte de sus aportaciones en esta libreta son en forma de texto, esta informante también es asidua a la combinación de palabra e imagen, a través de la inserción de dibujos hechos por ella misma y de imágenes escaneadas, recortadas y pegadas en el cuaderno. En total se aprecian 10 dibujos y una imagen recortada y pegada. Es interesante comprobar cómo la inclusión de esta forma de representación visual, la mayor parte de las veces no responde a una mera intención ornamental, sino que implica una interpretación, una expectativa o una síntesis de la lectura.

Lectura intertextual

Si se tuviera que describir con un solo adjetivo el enfoque que esta informante hace de su lectura y de su diario este sería “intertextual”. Se aprecian así un total de 134 anotaciones que se han podido etiquetar bajo la categoría de lectura intertextual; sin duda, se trata del tipo de comentario más abundante en este diario.

▫ **Mitos, personajes o aspectos reconocidos en la nueva versión**

De estas 134 anotaciones destacan, en primer lugar, los 20 comentarios en los que POR manifiesta identificar en las palabras de la narradora un mito o un aspecto de un mito ya conocido:

HECHO DE LA ODISEA RECONOCIDO: Helena fue infiel a Menelao porque se fue con Paris. Luego se fugaron y causaron la guerra; bueno, eso en la literatura.

Menelao: sé que es el esposo de Helena. ¡Lo que no sabía era que quería clavarle una espada!

Puso cera a sus hombres para que no cayeran bajo la influencia del canto de las sirenas y él se ató al mástil para poder escucharlo.

Así, esta lectora había mostrado cierta impaciencia por que se cubriera la expectativa que tenía de que Penélope hablara de su mítico sudario. En este caso se comprueba que el reconocimiento de esta faceta del mito guía la lectura de POR, en tanto que le permite la formulación de expectativas.

Entonces, ahora sí que hablará de tejer su sudario antes de casarse con algún pretendiente. Un sudario que nunca terminará.



Figura 28. Representación de Penélope (“No me ganaréis”)

▫ **Reconocimiento de otros mitos**

Penélope y las doce criadas no se circunscribe solo a las historias míticas de *La Ilíada* y *La Odisea*, sino que también abarca otras numerosas historias de la mitología clásica, bien integradas en la narración. Estas suponen una oportunidad para esta lectora de recordar y relacionar mitos ya conocidos. Así, hasta en 6 comentarios se refiere a personajes o elementos de la mitología no relacionados directamente con *La Odisea* que ha podido identificar en el texto: el Inframundo, Caronte, Prometeo, etc.

▫ **Reconocimiento de los cambios en el mito**

A pesar de que son numerosas las anotaciones en las que se refiere a mitos conocidos o desconocidos, en las que asocia el texto con otras historias mitológicas más allá de *La*

Odisea o en las que busca información sobre referencias míticas que se le escapan, se detectan tan solo 6 comentarios en los que explícitamente la participante contrasta las dos versiones del mito, la clásica, o lo que cree saber sobre ella, y la propuesta por Atwood. Estos son algunos ejemplos representativos, en tanto en ellos se ve cómo POR capta el sentido transgresor de la novela.

Me da a mí que Penélope está indignada por el comportamiento de su marido. Y creo entrever que este libro no es más ni menos que la verdadera historia (contada por ella) de el viaje que hizo Ulises en *La Odisea* y de su situación, de su punto de vista, de cómo se sentía a lo largo de los años sin su marido. También me hace pensar que se dirige especialmente a las mujeres y que el libro es su manera de aconsejarnos algo.

ULISES ENGAÑADOR DE GENTE. Y así lo considera su mujer. Sabía que a lo largo de *La Odisea* de Homero la engañaba con varias mujeres (consciente o no), pero pensaba que solo había engañado a su mujer, y Penélope dice que engaña a todo el mundo. Uy uy uy... Ulises no es tan santo para ser el héroe.

Y bueno, tampoco era difícil intuir que iba a hablar de sus pretendientes, aunque no ha dicho nada del sudario, y menos iba a regresar Odiseo si no ha hablado de tejer... Algo ha cambiado: en vez de tejer, les sigue un poco la corriente

▫ **Asociación con otros mitos**

Esta informante va realizando asociaciones continuas con otros mitos, directa o indirectamente relacionados con la narración de Penélope. Hasta en 11 ocasiones cita otras historias míticas evocadas por el texto de Atwood: el mito de Orfeo y Eurídice, Edipo, el Rapto de Europa, Ícaro, Apolo y Dafne, Casandra, Medusa, Centauros, etc.

Siempre me han gustado las ninfas de todo tipo, esto me recuerda al mito de Orfeo y Eurídice.

El sentimiento fraternal, de familia, el amor incondicional de unos padres, siempre desaparece cuando se origina una profecía de por medio. Esto me recuerda muchísimo al mito de Edipo.

“Odiseo había construido una cama especial, una de cuyos pilares estaba tallado de un olivo que todavía tenía las raíces en el suelo”. Esto me recuerda, pero así muy fugazmente, al mito de Apolo y Dafne, la cual se convierte en laurel.

▫ **Desconocimiento de mitos**

Aunque esta lectora hace gala de conocimientos intertextuales a lo largo de su lectura y parece estar informada en general de la trama de los textos homéricos, no esconde las dudas o las lagunas que tiene respecto a la historia de *La Odisea*, de *La Ilíada* y de otros temas mitológicos. Así, ignoraba la existencia de las criadas y, además, el episodio fundamental de *La Odisea* contra el cual Margaret Atwood construye toda su novela: el

asesinato de las doce muchachas a manos de Telémaco y por orden de Ulises. Esto la lleva a confusiones y sorpresas como la que se muestra en la siguiente intervención, en la que POR, tal vez debido al carácter más oscuro y poético del lenguaje del coro en el que descubre esta información, entiende que Telémaco mató a las doce criadas aún siendo niño. Además, queda de manifiesto que desconoce el destino final de las muchachas en *La Odisea* y quién dio la orden de que se las asesinara.

Coro 10: Flipa en pepinillos...O sea... ¿Telémaco mata a las doce criadas? Qué fuerte... Acho tú, que no lo vieron venir o qué, un niño que no ha llegado a la adolescencia contra doce mujeres... ¿Dónde se ha visto? ¿CÓMO LO HIZO Y POR QUÉ?

También se ha comprobado cómo el libro de Atwood supone para esta lectora una fuente de conocimientos mitológicos de carácter intertextual. Hay hasta 22 comentarios en los que POR señala estar adquiriendo conocimientos nuevos sobre *La Odisea* o *La Ilíada* gracias al libro. Aunque algunos de ellos han pasado por el cedazo irónico y mordaz del estilo de Atwood, esta participante suele darlos por válidos sin contrastarlos con otros textos clásicos.

Sobrevivió a un remolino de Caribdis, a Escila (el monstruo de las seis cabezas) –bueno esto me sonaba pero no sabía que era de *La Odisea*- que llegó a la isla de Calipso. NO SABÍA TODAS ESAS COSAS...

Iftime: hermana de Penélope (de la cual no había hablado hasta ahora). Poco trato se tenían.

▫ **Desconocimiento de mitos y búsqueda hipertextual**

Se producen un total de 24 anotaciones en las que, ante el desconocimiento de algún nombre de personaje, episodio o vocabulario propio de la mitología clásica que en el libro queda sin esclarecer, la lectora se lanza a una búsqueda hipertextual para desentrañarlo. Como en los casos que se exponen a continuación, en los que no identifica el nombre de dioses u otras figuras del universo mitológico.

Helios según Don Internet: Anda, pues es el dios del Sol, es la fuente de la luz y de la vida y protege a los hombres de la oscuridad. Pues yo me pensaba que era un dios relacionado con el aire... XD. Estaba equivocada ☺

Rey Néstor → Qué remedio... El Señor Internet. Rey de Pilos, esposo de Eurídice o Anaxibia, con la que tuvo muchos hijos. En la Guerra de Troya siguió el rapto de Helena, pero no podía luchar por su avanzada edad.

Así, en algunas ocasiones la búsqueda de información en internet ayuda a desentrañar alusiones intertextuales que tienen una incidencia menor en la interpretación del texto, como en los casos anteriores; pero en otros casos, dado que las alusiones intertextuales tienen unas consecuencias mucho más decisivas para la interpretación, la búsqueda

hipertextual supone un soporte clave para la lectura. Es especialmente relevante, en este sentido, la irrupción del personaje de Orestes en el discurso de la narradora: a través de esta figura mitológica y de la comparación de esta con su propia situación personal, Penélope expresa el recelo y la desconfianza que siente hacia su hijo y va ofreciendo algunas pistas sobre lo que vendrá a continuación. Aquí se observa que POR, que desconoce al personaje, busca la información de este en internet, la transcribe con sus propias palabras en el diario (y con algunos errores evidentes), pero luego no hace ningún comentario sobre la trascendencia y la gravedad de las palabras de la mujer.

“Porque si hacía lo mismo que Orestes [...] y asesinaba a su madre, atraería a las Erinias [...] “ (p. 108). Ya dice quiénes son estas furias pero el tipo que mató a... alguien XD. ORESTES: único hijo varón de Agamenón y Clitemnestra. Éste mató al amante de su madre para vengar el asesinato de su padre, que lo mató el amante de su padre mientras Orestes no estaba durante la guerra de Troya.

Por otro lado, este último caso llama la atención especialmente, pues esta participante en sus “recuerdos de mitología” había señalado la trilogía de la Orestíada como una de las obras clásicas que conocía, aunque se desvela aquí que en realidad ignoraba los aspectos más esenciales de este entramado mítico.

En casi todas las ocasiones, la búsqueda hipertextual en pos de una referencia intertextual intuida pero no identificada es exitosa, y la participante logra encontrar la información del mito congruente con la narración de Atwood. Sin embargo, en ocasiones más puntuales la búsqueda en internet no resulta certera, y la lectora, a pesar de sus esfuerzos, no logra identificar la referencia exacta que casa con el sentido del texto. En este caso se echa en falta el soporte de otro lector experto en la materia que pudiera orientar la lectura.

“Por comerse determinada vaca” (pág.) Creo que tiene que ver con algún mito o alguna historia de estas, antigua. Buscaré haber si encuentro algo... Señor Internet... No he encontrado nada coherente... Sé que esta vaca tiene que ver con la guerra de Troya, pero para saber a qué se refiere cuando dice que se la comen tendría que leerme la Ilíada. He averiguado que Hera es manifestada como vaca. Zeus convirtió a una de sus amantes en vaca y Hera decidió tenerla como prisionera. Sé que era participó en la Guerra de Troya a favor de los griegos. Muchos enlaces que no encuentro un significado. ¡AH! QUÉ RABIA, ME HUBIESE GUSTADO SABER QUÉ TIENE QUE VER LA VACA.

En otras ocasiones, la búsqueda hipertextual no puede evitar la identificación errónea de algunos personajes. Así sucede con Icario, a quien la lectora confunde con la historia de Ícaro. A pesar de que busca información en internet sobre el personaje, acaba concluyendo que se refiere a Ícaro, y lo relaciona además con el laberinto del Minotauro. Algo similar sucede con Antínoo: en la novela de Atwood este nombre se refiere a uno de los pretendientes más célebres de *La Odisea*, pero esta lectora, en su

búsqueda de internet, escoge al Antínoo equivocado, confundiéndolo con el protegido del emperador Adriano que tenía el mismo nombre, lo que le hace restarle importancia al personaje en cuestión.

Antínoo: Bäh, un simple muchacho que pareció ser muy guapo. Y amante del emperador romano Adriano. VAMOS, NADIE IMPORTANTE.

▫ ***Asociación con otras obras (literarias, artísticas, cinematográficas...)***

Esta informante extiende su ejercicio de asociación intertextual a otras esferas literarias y culturales más allá de la mitología clásica. Así, tras haber asociado el maltrato y los abusos que denuncian las criadas en el “Coro: El llanto de las niñas” con el despotismo del dios Zeus y con las violaciones a las que sometía a algunas muchachas, sus reflexiones y relaciones derivan en el poema *Soledades* de Góngora:

[...] y Zeus me lleva al mito El secuestro de Europa. En que él la deja embarazada y decide llevársela. Como también al poema de Góngora: *Soledades*, y corresponde al comienzo (me ha costado un riñón y parte del otro ver dónde pertenecía, o al menos cómo se llamaba, el poema. Don Internet a veces no es muy preciso...)

Otras asociaciones que hace al hilo del relato son, por un lado, el cuento del patito feo, en relación con cómo Penélope se muestra a sí misma y con cómo es vista por quienes la rodean; por otro, el cuadro barroco *El Patizambo*, de José de Ribera y un personaje de la película Narnia, el Sr. Tumnus, híbrido humano y animal, ambos asociados con la imagen que refleja Penélope de Ulises, al compararlo con un tentetieso.

▫ ***El placer del intertexto***

Este apartado era necesario en el análisis del comportamiento lector de esta informante puesto que es constante en ella la expresión del placer lector que le proporciona encontrarse con diferentes referencias mitológicas, más o menos camufladas en el texto, descodificar la clave de sentido que contienen y captar el guiño de la autora. Además, este placer no se limita solo a los conocimientos que ya tiene, sino que se extiende también a la ampliación de la red intertextual que va tejiendo, gracias al texto de Atwood que también le proporciona nuevos conocimientos y relaciones, y también a la búsqueda hipertextual que va haciendo en internet. Esto se puede apreciar en los siguientes comentarios:

Me he dado cuenta de que sé más cosas de las que pensaba relacionadas con los personajes. Me siento un poquitín orgullosa.

Mira que me cuesta encontrar estas historias, pero que bien me sienta cuando las encuentro.

Tres Moiras. Serchizando... Las tres Moiras son Átropo, Cloto y Láquesis, sinónimos del Destino. Son las que regulan la vida de un mortal; una hila, la otra enrolla el hilo y la tercera lo cortaba al final de la existencia de ese mortal. Así pues, son las que impiden que un dios intervenga en la muerte de un humano. ¡QUÉ INTERESANTE ESTE MITO! LO VOY A AGREGAR A MI LISTA DE FAVORITOS [icono de “Me gusta” de Facebook].

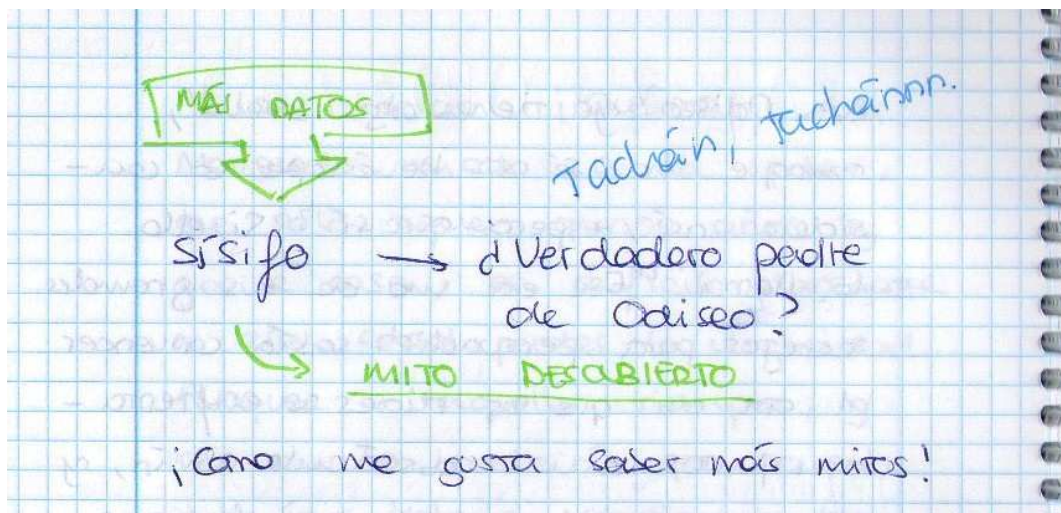


Figura 29. Placer de descubrimiento de mitos nuevos de POR

Control del proceso de comprensión lectora

El control que esta lectora va ejerciendo de su comprensión lectora se va plasmando constantemente en sus anotaciones en el diario de lectura, siendo este finalmente un espejo de la metacognición de la obra que va desarrollando POR. Asimismo, el monitoreo que la participante realiza de su comprensión e interpretación es muy intenso y exigente: además de que apenas deja referencias intertextuales sin desvelar y sin relacionar con el contenido de la novela, se cuestiona constantemente sus expectativas y su interpretación de las diversas facetas del texto, expresa sus dificultades, relee cuando es necesario y reformula sus expectativas muy a menudo. Seguidamente se exponen los aspectos más relevantes de este proceso de comprensión lectora:

▫ *Expectativas de lectura*

POR es especialmente prolija en la formulación de expectativas e hipótesis de lectura: en 29 comentarios formula predicciones o conjeturas que, en buena parte de estos casos, son posibles gracias al sustrato de conocimientos previos que posee la lectora.

Me acabo de dar cuenta de que Penélope está hablando desde el inframundo, sabía que estaba hablando desde la perspectiva de muerta en la que está pero se me olvidaba que

para las personas de aquella época, al creer en los dioses, tenían su lugar en el mundo subterráneo, el mundo de los muertos (a lo mejor es esta la relación que guarda con la contraportada...).

Un momento... ¿acaso vuelve ya Ulises? Sinó qué motivo tiene Penélope para dar un grito de alegría. Pero aún quedan diez capítulos... No sé, no sé...

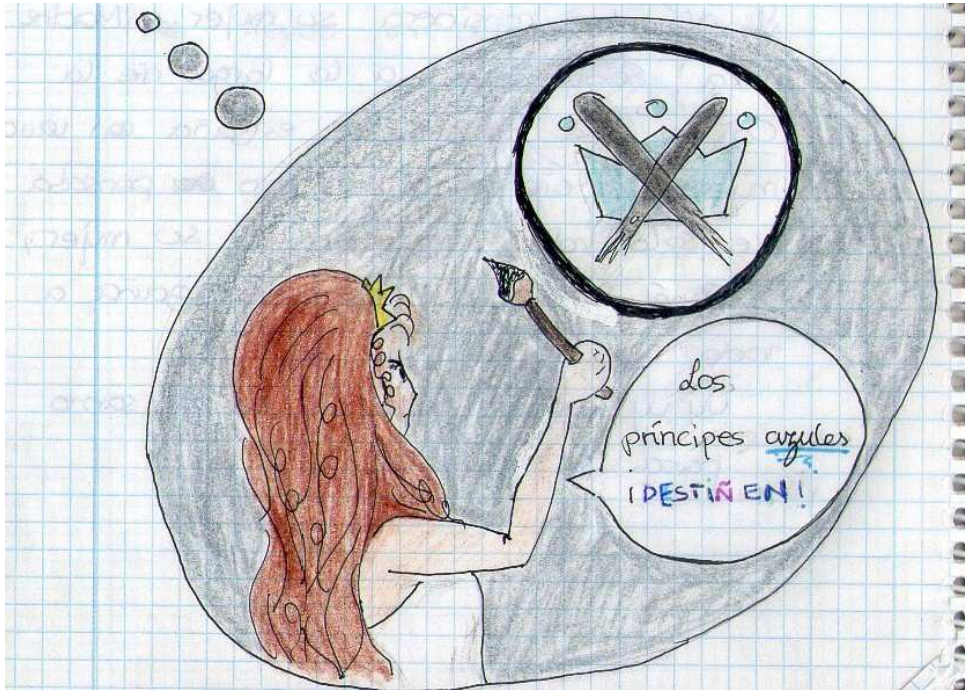


Figura 30. Expectativa de lectura: “Los príncipes azules DESTIÑEN”

▫ **Confirmación o refutación de expectativas e hipótesis de lectura**

Es habitual también en POR la expresión de la verificación de las hipótesis de lectura que ha ido formulando. Se aprecian 15 intervenciones en este sentido:

mmm... ya voy liando cabos. Ya encuentro algún indicio de por qué dice Penélope que su esposo es un tramposo: hizo trampa en la carrera para casarse con ella, Tíndaro (padre de Helena, postizo o no, ya que Zeus es el causante de muchos males) dio una pozione a los pretendientes para que fallasen y a Odiseo le hiciera el efecto contrario.

¡Por fin empieza a tejer el famoso sudario para su suegro, que luego deshacía para volverlo a tejer!

Pues resulta que el grito de alegría [título de uno de los capítulos del libro] era de Euriclea... Ya decía yo, que este tipo de exclamaciones no podían ser de Penélope.

▫ *Dificultades de lectura*

En 12 comentarios POR hace saber que en algún momento ha perdido el hilo de la lectura, aunque en casi todos los casos lo ha recuperado finalmente, bien por lo que después ha podido ir descubriendo en el texto, o bien porque ha hecho una relectura del pasaje que le comportaba dificultades. Estos escollos de lectura se daban por diversos motivos. En primer lugar, porque tal vez debido a la alternancia de la narración de la obra entre Penélope y las criadas, en algunas ocasiones dudaba sobre quién era el narrador concreto de algunos capítulos:

En este capítulo han cambiado de perspectiva y me he perdido un poco. Está hablando una persona refiriéndose en plural a un conjunto de seres. No estoy segura si se refiere a los dioses, y el que habla es... ¿Hades, tal vez?

Pues no, resulta que sigue siendo Penélope la que sigue hablando...

Tengo una duda, pequeña, pero una duda: ¿no lo están cantando las doncellas? Pero representa que están contando la historia desde la perspectiva de los hombres que acompañaron a Odiseo en la guerra ¿o no?. CLARO QUE SÍ, POR (QUÉ PARANOIAS ME MONTO)

En otras ocasiones la desorientación se explica por el desconocimiento, o el olvido, de algunos aspectos importantes del mito. En este caso, esta participante había mostrado cierta inquietud respecto a por qué Ulises regresaba finalmente a Ítaca sin la compañía de sus hombres y finalmente el avance de los acontecimientos de *Penélope y las doce criadas* le desvela este interrogante:

Claaro... Por eso volvió sólo, porque Circe convirtió a sus hombres en cerdos. Eso lo sabía, pero me he desorientao! XD.

POR también ha ido mostrando una duda insistentemente a lo largo de todo el diario: ¿dónde está Ulises, en el inframundo o en otro lugar? En el penúltimo capítulo del libro Penélope explica que su esposo pasa algunas temporadas en el Hades con ella, pero que, movido por la presión constante de los espectros de las criadas, decide huir y reencarnarse en algún personaje del mundo real. Sin embargo, la lectora no consigue comprender esta idea y su duda queda sin respuesta, como se aprecia en su última intervención en el cuaderno:

Al final me quedo con una duda: cuando dice que Odiseo no se encuentra en el Hades es porque ha vuelto su alma a la vida, ¿o cómo va esto? Porque eso se me ha quedado en el aire ya que él muerto tiene que estar, pero si no está en el mundo de los muertos, ¿dónde narices se mete? ¿Puede esconderse uno después de muerto? XD.

▫ *Interés-desinterés por la lectura*

En diversos momentos de su diario de lectura, POR expresa qué partes del libro le generan una mayor emoción e intriga y cuáles le resultan más tediosas. Así, se observan 10 comentarios dedicados a mostrar su estado de ánimo respecto a la obra; por ejemplo, se aprecia cómo el descubrimiento de la forma en que Telémaco y Ulises mataron a las criadas le provoca una gran expectación:

¡ALELUYA! ¿Por fin va a explicar cómo sucedió todo? ¿Qué hizo Telémaco para asesinar a sus criadas? ¡QUÉ EMOCIÓN, IT'S EXCITING!

Opinión

Aunque POR centra su atención lectora en las relaciones intertextuales de la obra y en cómo estas van alumbrando su interpretación del texto, también, como es natural dentro de cualquier proceso lector, empatiza con los distintos personajes que aparecen en la novela y va emitiendo juicios de valor sobre los aspectos que se reflejan en la historia, asociándolos en diversas ocasiones con situaciones de su mundo de referencia personal. Este rasgo, no obstante, a diferencia de los diarios de lectura de los otros informantes, no eclipsa en absoluto la lectura intertextual, la cual ocupa un espacio mayor en el cuaderno de reflexiones de POR.

▫ *Opiniones sobre los personajes*

Al analizar las distintas simpatías y antipatías que los personajes principales van suscitando en POR se debe señalar, en primer lugar, cierta ambivalencia respecto a la figura de Penélope. Por un lado, esta lectora considera que la protagonista es una mujer inteligente, y muestra su empatía y solidaridad con ella:

Es curioso, ella acaba aceptando a su suegra con el tiempo. Yo lo primero que he pensado es que si fuera ella no lo haría, pero miento, porque en realidad soy muy similar y acabaría aceptándola. ME SIENTO UN POCO IDENTIFICADA.

Malditos rumores... Yo también me he encontrado en alguna situación similar, pero tonterías, nada que ver con las de Penélope.

Sin embargo, en ocasiones también se exaspera ante el discurso siempre victimista y pasivo de la mujer o ante la obsesión de esta con Helena de Troya.

Pero hay algo que me da mucha rabia: tanto quejarse por todo, de su padre, de Odiseo, de su prima Helena, de las criadas... ¡pero aún no he visto que haya hecho algo para que las cosas no sean así!

No sé qué me da, pero creo que se va a quejar de algo de su boda, porque al fin y al cabo es lo que ha hecho hasta ahora.

En cuanto a la opinión que le merece el personaje de Helena, a pesar de que advierte el carácter frívolo y vanidoso del personaje, las críticas que Penélope le lanza constantemente no consiguen que la participante sienta una auténtica animadversión hacia ella, hasta el punto de que incluso duda de la veracidad y de las palabras de Penélope respecto a la hija de Zeus y Leda.

Pero qué tirria le tiene a la muchacha [Penélope a Helena], puede que su prima fuera una buscona y como eso en aquella época estaba muy mal visto pues la tenía “cruzá”. Pero yo no sé por qué pero me cae bien, bueno no, mejor dicho, no me cae mal.

Helena, Helena, Helena y Helena... Tanta Helena por todas partes al final parece que hay más de una. A veces me pregunto si, del odio y el rencor que le guarda, será verdad todo lo que Penélope cuenta de ella. Puede que sea así, en cierta manera, pero creo que exagera demasiado...

POR tampoco parece definirse respecto al personaje de Ulises: aunque a veces lo denigra por su condición de hombre sometido a los impulsos de su instinto sexual básico, muestra cierta condescendencia hacia él.

Aunque no estoy del todo segura que Ulises fuera hechizado y por eso se acostó con ella... Al fin y al cabo es un hombre clásico.

También expresa, muy fugazmente, el horror que le produce el modo en que Ulises, acompañado de su hijo, asesinó a las criadas.

Es terrible... Qué sádicos estos padre e hijo... ¡Son de lo peor!

Sin embargo, en conjunto parecen pesar más los aspectos positivos del personaje que se han ido viendo durante la novela. Por ejemplo, cuando Penélope relata las escenas de intimidad de la pareja, la lectora parece caer también en la seducción que practica el hombre...

Pues Odiseo ya tiene algo bueno, aunque no sé si Penélope lo considera así, espero que sí [...]; pues yo lo llamo tener un poco de consideración hacia otra persona. ¿O acaso no es lo que hizo en ese momento? Todas las personas tienen sus defectos y sus virtudes.

Aunque, también contaminada por el discurso de Penélope, acompaña este tipo de apreciaciones con señales de desconfianza:

Ulises se está comportando como un buen samaritano, pero algo me dice (Penélope) que se torcerá toda esa dulzura y comprensión.

Uy uy uy... Ulises no es tan santo para ser el héroe.



Figura 31. Opinión y expectativa de lectura de POR

Muy hábilmente, Penélope consigue contagiar a esta lectora los sentimientos que le provocan los otros personajes de la novela, a excepción de Helena: POR ve a Telémaco como un adolescente mimado, caprichoso e insensato; considera que los pretendientes son unos cínicos irreverentes; muestra cierta simpatía hacia Euriclea; las doce criadas se han granjeado su compasión y solidaridad...

▫ ***Reflexiones de carácter moral y asociaciones con la propia vida***

POR va salpicando su diario con distintas anotaciones que denotan un alto nivel de reflexión e introspección suscitado por la lectura. En la mayoría de las ocasiones sus pensamientos son un eco de las palabras de Penélope, con las que suele coincidir muy a menudo. Se distinguen un total de 12 anotaciones de este tipo. Así, en muchos casos sus consideraciones tienen que ver con la imagen y el comportamiento de los hombres y con la asimetría moral entre hombres y mujeres existente en la época en que vivió Penélope, aunque a veces también se hacen extensivas a la sociedad contemporánea.

SEXO, INSTINTO DEL HOMBRE. Sea la época que sea este tema nunca cambia, siempre es la misma historia. Y claro, como es instinto pues incluso se perdona o, simplemente, se hace la vista gorda; pero si es la mujer, ¡madre mía, si la adúltera es una mujer! Qué pecado, qué falacia, qué de todo... También es una evasión, sabes?

La capacidad de la mujer... Ves, una mujer si se lo propone, ya puede ser una princesa o una torpe aldeana, que puede conseguir lo que quiera. Y Penélope, ¡qué apañada! Es una mujer inteligente, por eso los hombres la rehúyen y menosprecian: no quieren que una mujer sea más inteligente que un hombre.

El resto de las anotaciones en las que se hacen consideraciones de carácter moral o en las que se asocian los hechos narrados con alguna circunstancia vital son variadas y van

desde pensamientos alrededor de las canciones de juegos infantiles típicamente femeninos, como la que se canta en uno de los coros del libro, hasta la reflexión sobre la injusticia y la violencia que han tenido que padecer las mujeres a lo largo de la historia.

Esto me hace pensar en la cantidad de mujeres en la actualidad y a lo largo de la historia, que también han tenido que pasar por situaciones semejantes o circunstancias igual de terribles o peores.

▫ ***Amor***

Aunque esta lectora capte que la relación amorosa entre Penélope y Ulises está teñida siempre de desconfianza, en su interpretación se aferra a las escasas manifestaciones de amor que se hace el matrimonio e insiste en preservar una visión romántica de la relación. Además de que durante todo el diario POR ha ido señalando constantemente que los esposos son muy parecidos en su manera de ser, esto es, que son “tal para cual”, ya en las consideraciones finales sobre la novela acaba por desvelar su satisfacción ante el hecho de que, según su propia interpretación, se hayan reencontrado en un final feliz.

Sobre Penélope y Ulises... Tenía entendido que acabarían separándose, por ese odio que emanaba Penélope, pero ya veo que es todo lo contrarios: después de veinte años, costó un poco, pero volvieron a ser los de antes. Al menos es un bonito final.

Lectura posmoderna

En general, las características de esta obra que se corresponden con la estética posmoderna no son apenas señaladas por la participante. Tal vez porque esta se halla muy absorbida por el esclarecimiento de las referencias intertextuales y en la reconstrucción del entramado mitológico, estos aspectos, muchos de carácter formal, pasan más desapercibidos.

▫ ***Ironía intertextual***

Ya se ha visto anteriormente que POR, aunque se ocupa extensamente de señalar los mitos que reconoce, los que va asociando, los que descubre, los que investiga, etc., se muestra menos interesada en el señalamiento de las diferencias intertextuales existentes entre *La Odisea* y *The Penelopiad*. De hecho, parece que confía en la versión de *La Odisea* que va construyendo Penélope, y es probable que sea por esto por lo que la ironía intertextual pasa tan desapercibida. Se aprecia esta confianza en aportaciones como la siguiente, en la que la informante pone en duda su propio conocimiento respecto a la llegada de Ulises a Ítaca y el no reconocimiento de este por parte de su esposa, y acaba asumiendo como verdadera la versión de la novela de Atwood, en la

que Penélope alardea de haber reconocido inmediatamente a su esposo disfrazado de mendigo pero haberlo disimulado por conveniencia.

Pero relacionado con la llegada de Odiseo, no sabía que Penélope supiera que Ulises era el mendigo disfrazado. Bueno, una de dos: o no lo sabía o no me acordaba.

Aunque algunos aspectos provocan la risa de esta participante y este efecto se nutra del diálogo intertextual con *La Odisea*, estos son muy puntuales, y sobre todo giran alrededor del personaje de Ulises y de la presentación que de él hace Penélope:

¡Ulises el tentetieso! Jajaja

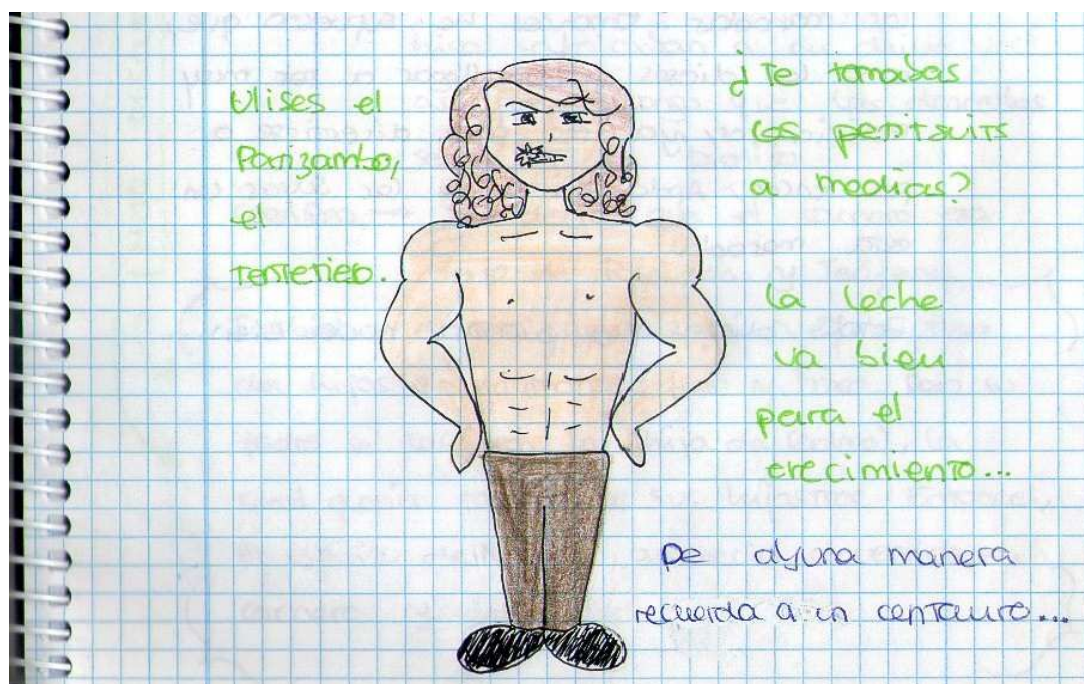


Figura 32. Representación de Ulises “Patizambo”

Uy uy uy... Ulises no es tan santo para ser el héroe.

De este modo, hay contrastes explícitos entre las dos versiones del mito que pasan casi desapercibidos en el diario de lectura. Por ejemplo, el capítulo 12, “La espera”, supone una confrontación constante entre la descripción mítica de las distintas aventuras de Ulises en su regreso a Ítaca y una posible explicación racional de estas, en la que estas peripecias no son sino anécdotas prosaicas de marineros aderezadas por una gran imaginación y talento literario. Así, por citar tan solo tres ejemplos, el encuentro con el Cíclope se convierte en una discusión con un tabernero tuerto, Circe pasa a ser una prostituta de lujo y el descenso al Hades queda reducido a una simple pernoctación en una cueva repleta de murciélagos. Y no es que POR no se muestre atenta a estos pasajes

del texto, sino que de estos solo señala la parte tradicional de la historia, los elementos que reconoce, esto es, las aventuras en su versión mítica. No hace ningún comentario sobre la desacreditación que sufre el texto homérico ni tampoco manifiesta signos de risa, humor, gracia, etc. Así, por ejemplo en el siguiente comentario pone a la misma altura el descenso al Hades y la cueva llena de murciélagos, como si los interpretara como dos hechos distintos y no como dos versiones de un mismo acontecimiento.

HECHOS DESCONOCIDOS. Que fue al reino de los muertos porque Odiseo quería consultar los espíritus; que durmió en una cueva llena de murciélagos. No sé si pasarían en realidad en el libro.

▫ **Double coding y otras características formales**

No se aprecia en todo el diario de lectura ningún comentario respecto a la mezcla de códigos que se produce en el texto, esto es, las referencias de carácter mítico, del lado del discurso más erudito y cultivado, y las alusiones a elementos de la cultura de consumo neoliberal contemporánea, desde la vertiente popular.

De hecho, solo en momentos muy aislados esta participante presta atención a la forma del texto: en 5 anotaciones realiza alguna valoración sobre cómo está escrita la novela y los efectos de sentido que esto le produce.

▫ **Sobre el significado de los coros**

Se debe decir, en primer lugar, que esta participante confunde a las doce criadas protagonistas de la obra con las criadas que Penélope tuvo en su infancia, que son retratadas por la protagonista como mujeres perversas que se burlaban de ella. No es hasta ya avanzada la narración que POR advierte que se trata de criadas distintas, lo que había planteado ciertas dificultades para la interpretación:

Aclaramientos. Aquí aparecen las criadas verdaderas, por decirlo de alguna manera. Es que hasta ahora me pensaba que las doce criadas de la historia correspondían a las de Penélope, pero ahora me doy cuenta que las criadas que cantan son las de su hijo Telémaco. Voy atando cabos... Estas criadas eran majas y hacían sentirse bien a Penélope. Nada que ver con las que ella tuvo.

Además de que le cuesta identificar a las criadas protagonistas, la relevancia y el rol de estas en la obra se mantiene como una incógnita para esta participante; a pesar de que los coros interrumpen constantemente el discurso de Penélope y de que la misma Atwood ha subrayado en el prólogo de la novela (el cual consta que ha sido leído por esta lectora porque ha hecho algunos comentarios sobre él en su cuaderno de lectura) que uno de sus objetivos era dilucidar las causas del destino cruel de estas muchachas en *La Odisea*, a POR le lleva unos cuantos capítulos darse cuenta de la relevancia de

estas figuras. Esto se aprecia en comentarios como los siguientes, en los que la participante insiste en el enigma que para ella representan estas muchachas y en los que va formulando hipótesis sobre el significado de sus palabras.

Aún no sé averiguar realmente cuál es el papel de estas criadas, pero sí noto que a medida que avanzan los capítulos tienen más peso en la historia.

(paréntesis) Sobre el papel de las doncellas... Es que le doy muchas vueltas y me parece que no saco nada en claro. Estas doce muchachas, creo entender, que están contando la historia real de Odiseo, bueno, criticándolo y echándoselo en cara. Vaya, lo mismo que hace ahora Penélope. Esa es mi hipótesis.

A pesar de las dificultades iniciales, esta lectora es capaz de entender, a grandes rasgos, la implicación de las criadas en la trama: concluye que las jóvenes se mantuvieron fieles a Penélope y a Ulises y que fueron víctimas de una injusticia durante su vida y también en su muerte. Así, consigue percibir en la narración la intención que la propia autora había declarado de reivindicar la figura de estas doncellas:

No sé bien bien si las criadas desempeñan algún papel, pero creo que son las que más lucharon por su rey, las que más tuvieron que sufrir, incluso Penélope soportó menos dolor, sí, su desgracia fue tener que esperar a su amado rey durante veinte años, y la espera y el aburrimiento vuelven loca a la gente, pero realmente las criadas fueron las inocentes y las heroínas de todo esto.

Otro de los aspectos de la estética posmoderna sostenidos a través de los coros era la creación de distintos sentidos posibles para el texto y de un final abierto que reclamaba la implicación de un lector activo para que lo reconstruyera o para que simplemente constatará la concurrencia de las distintas posibilidades de interpretación. Ya se comentó en el capítulo 2.5.1. de este trabajo que en uno de los últimos coros, “Penélope en peligro (drama)”, las criadas representan una escena teatral en la que desvelan que Penélope y Euriclea les tendieron una trampa para que Ulises las matara, y que el motivo de esta traición era que al ser ellas cómplices de las infidelidades de Penélope con sus pretendientes, sus vidas y su testimonio suponían una amenaza para la reputación de la mujer y para el honor de Ulises. Sin embargo, aunque la lectora comprende el sentido y la trascendencia de este capítulo para el conjunto de la obra, en tanto que desacredita el relato que ha ido tejiendo Penélope además de que desmonta siglos de tradición literaria, decide ponerlo en suspenso y esperar a que se continúen desarrollando los acontecimientos del mito para emitir un juicio.

Madre del amor hermoso, han hecho de todas las habladurías una obra dramática. Pero esta tiene una habladuría nueva: culpan a las criadas de ser infieles, cuando representa que ha sido Penélope (que es falso), además de que, en teoría, es Telémaco quien las mata, aquí las culpables de su muerte son Penélope y la nodriza Euriclea. Toda la obra cuenta lo contrario... ¡Pero aún faltan muchos cabos por atar!

Sin embargo, en realidad esta hipótesis de lectura finalmente queda en el olvido: POR acaba confiando en la inocencia de Penélope, la cual tras este capítulo ha explicado que no intercedió en favor de las criadas porque se sumió en un profundo sueño inducido por una divinidad o por la misma Euriclea:

Qué malas personas son... Durmieron a Penélope porque, Euriclea, sabía que tenía aprecio por esas muchachas y ella impediría su muerte. Estas chiquillas, a las pocas, por no decir únicas, que quiso la pobre pato de Penélope.

Aunque, como se ve en el siguiente comentario, esta informante registra algunas pistas que le podrían hacer dudar de la confiabilidad de Penélope, parece querer descartarlas en pos de una imagen más benévola de la protagonista y más coherente con el relato al que hasta ahora ha estado dando crédito. Así, POR, en referencia a la reacción de la mujer ante el descubrimiento del trágico fin de sus criadas, se sorprende:

Pero las cosas no han ido como me esperaba. No ha sentido lástima, ni pena de las criadas. Bueno, sí que se ha lamentado, por supuesto, pero no lo ha dado a conocer.

Tampoco reaparece en ella la sospecha cuando Penélope afirma, como de soslayo, que las criadas en el inframundo rehúyen siempre su presencia y que tiene que dirigirse a ellas desde la distancia para pedirles que dejen de acosar a Odiseo.

▫ ***Final abierto***

Así, el final abierto que supondría la incorporación de esa otra verdad que narran las criadas no se lee como tal: la lectora prefiere mantener una única lectura, la que coincide, también en una línea literaria más tradicional, con la consideración del protagonista de la obra con un personaje honesto y confiable, y no como un personaje con dos caras, una de víctima inocente y otra de victimario, como han mostrado las criadas.

▫ ***Juego con la historia y reivindicación de las minorías***

Aunque al inicio del diario POR muestra señales de ser consciente de que a través de este libro Penélope está escribiendo su propia versión de los hechos, e incluso de que a través de ella pretende lanzar un mensaje a las mujeres, pasan desapercibidos para ella muchos aspectos respecto al juego entre distintas versiones de la historia de *La Odisea* que van estableciendo Penélope y las criadas. Como ya se ha visto, cuando Penélope confronta la versión mítica de las aventuras de Odiseo con la traducción más prosaica de esta, POR solo tiene en cuenta la primera, sin considerar la otra historia paralela que también queda recogida aquí. Del mismo modo, en el capítulo titulado “Calumnias”, en el que Penélope desmiente las historias que ya desde la época clásica negaban su supuesta fidelidad, proclamando que había mantenido relaciones con todos y cada uno

de sus pretendientes, la participante no da credibilidad a estas otras versiones, considerándolo como algo anecdótico, a pesar de que es crucial para la interpretación en tanto se complementa también con lo que después defenderán las criadas. Así, resuelve este capítulo relacionando el tema con las habladurías y los rumores sobre Penélope con una circunstancia vital propia:

Malditos rumores... Yo también me he encontrado en alguna situación similar, pero tonterías, nada que ver con las de Penélope. Algunos se aclararon y otros no, y hay gente que te cree y otra que no, y otra gente que finge creerte. Así es la vida en sociedad... Nos aburrirnos y nos gusta cotillear sobre los demás.

Tampoco la reivindicación de las minorías que supone el texto de Atwood ha sido referida por esta participante.

Opinión general sobre el libro y la actividad

Es evidente que a esta participante tanto el libro como la realización del diario de lectura le han encantado. Además de habérselo comunicado personalmente y haberlo manifestado también así en el comentario grupal sobre el libro que se hizo, lo anotó también al final del cuaderno de lectura.

Me ha encantado el libro, y hacer el diario una pasada. No sabía que se podían hacer estas cosas.

Además, se ha hecho patente que la lectura intertextual de los mitos, en red, ha sido un aliciente constante para esta lectora, quien ha sabido recoger y utilizar las numerosas referencias intertextuales de *Penélope y las doce criadas* para disfrutar aún más del proceso de lectura.

4.1.2. Análisis de los resultados de los coloquios y contraste con el diario de lectura

En la última sesión de trabajo en el Federica Montseny se debían llevar a cabo los coloquios-debates sobre la obra, a partir del guión de preguntas previamente elaborado. Esta sesión tuvo lugar el viernes 8 de junio de 2012, de 14 a 14.30h. Dadas las fechas, los alumnos ya habían acabado prácticamente la evaluación de todas las asignaturas, y se respiraba un ambiente de relajación de final de curso. Además, los estudiantes se mostraban muy afectados por el calor, que ese día, en ese horario y especialmente en esas aulas era sofocante. El profesor informó de que, si no hubiera sido porque tenían previsto realizar la actividad del coloquio sobre *Penélope y las doce criadas*, esta última clase no se habría realizado y los chicos ya se hubieran marchado a casa, pero que estaban especialmente entusiasmados en colaborar con la investigación y por eso no habían propuesto un cambio de horario. De hecho, incluso los alumnos que finalmente no escribieron el diario estuvieron presentes en la sesión y participaron en ella porque, según indicó el profesor, les hacía ilusión.

Así, para facilitar el intercambio y el debate sobre la obra y para que todos pudieran tener la oportunidad de participar, se dividió a los alumnos en dos grupos, cuya composición fue elegida por ellos mismos: el primero, formado por RF, AR, LG y MR; el segundo en el que discuten NL, POR, MU y un cuarto participante, RG, que aunque causó baja de la actividad porque no acabó de leer el libro, quiso sumarse a la conversación. Como se puede apreciar, NA no participó en la discusión puesto que no pudo asistir a esta clase porque se encontraba realizando el examen final de otra asignatura.

4.1.2.1. Resultados de la discusión del primer grupo

La discusión de este primer grupo transcurre a lo largo de dieciocho minutos. Aunque AR, RF y MR se reparten los turnos de habla y ocupan aproximadamente el mismo espacio interlocutivo, LG se muestra más retraída, pues apenas interviene. En los pocos momentos en que se la escucha, habla deprisa y en un tono bastante bajo, tímidamente.

Este coloquio-debate ha servido, fundamentalmente, para confirmar la información que los diarios de lectura habían proporcionado y para acabar de perfilar la descripción del comportamiento lector de algunos de estos informantes.

En primer lugar, se ha confirmado que el libro ha gustado a todos los participantes. Todos coinciden en que ha sido entretenido y ameno, de manera que se ha podido recabar el parecer de aquellos que no habían especificado su opinión personal al final de su diario, RF y LG. Por otro lado, ante la pregunta de qué era lo que menos les había gustado del libro, se ha podido confirmar el rechazo de los coros por parte de estos dos informantes.

RF: A mí me ha parecido bien el libro menos los coros, que me parece que es una idiotez que estén en los libros.

A lo que LG responde, confirmando lo que ya gracias al diario se había podido advertir, que no había leído los coros:

LG: Yo no me he leído ninguno ...jajaja, yo no me he leído ninguno.

Gracias a estas primeras preguntas de carácter abierto, también se ha podido verificar qué aspectos del libro tenían prioridad para estos lectores. Se confirma, por ejemplo, el gusto por la lucha y el desprecio de los coros y de las criadas por parte de RF cuando dice que lo que más le ha gustado del libro ha sido la matanza de las doce criadas; o el interés principal por la valoración de los personajes en la discusión en que se enzarzan AR y MR sobre Penélope y Helena.

Cabe resaltar que MR indica que lo que más le ha gustado del libro es escribir el diario de lectura, pues esta escritura de la lectura la hacía ser más consciente de sus propios pensamientos:

MR: A mí lo que más me ha gustado del libro ha sido escribir lo que estaba leyendo porque nunca lo he hecho y me ha parecido súper bien porque pienso un montón de cosas cuando leo y no me doy cuenta hasta que lo hago.

Aunque los resultados de los diarios, en diversos momentos, indicaban que el libro o algunos pasajes de este habían resultado complicados para los participantes, la percepción personal del nivel de dificultad que ellos han mostrado es bien distinta: todos han indicado que el libro les ha parecido fácil y ameno. Esta contradicción entre lo que indican los diarios y lo que señalan los propios informantes se explica porque aquellos pasajes que entrañaban mayores dificultades, los coros fundamentalmente, habían sido obviados u omitidos directamente, y no porque hubieran sido desentrañados, y porque las referencias intertextuales y las claves de sentido que estas aportaban también habían sido despreciadas.

Esta conversación ha servido también para aclarar si todos los informantes disponían de conocimientos previos sobre *La Odisea*, pues no en todos los “recuerdos de mitología”

había referencias a esta: así AR, RF y MR señalan que conocían previamente el hipotexto de *La Odisea* a través de la lectura de una adaptación en la ESO y de las explicaciones de su profesor Albert, y LG cita la serie de *Los Simpsons* como su referente primordial.

La pregunta acerca de la visión de los protagonistas y su contraste con la versión clásica, en la que se sugería que hablaran de Penélope, Helena, Telémaco, Odiseo, y de otros personajes que recordaran, ha permitido confirmar las opiniones sobre estos -a los que ya los participantes habían dedicado numerosos comentarios-, y confrontar las visiones distintas que la tradición clásica y la posmoderna ofrecen sobre ellos. Cuando AR insiste en que *The Penelopiad* le ha supuesto la “desidealización” de Ulises y que no se lo esperaba tan mujeriego, su compañero RF le espeta: «¿Tú has visto los dibujos? ¿Tú has visto los dibujos? ¡Es que tú eres tonta! En los dibujos sale que se folla a to quisqui»; intervención que muestra que un referente fundamental en el intertexto lector de estos lectores proviene de la industria audiovisual. Por otro lado, los participantes señalan diferencias en el personaje de Telémaco, al que recordaban más “apegado” a su madre en el mito original. MR, lejos de responder a la pregunta sobre los personajes, aprovecha para cargar contra Odiseo por haber dejado sola tanto tiempo a Penélope para irse en busca de Helena, a partir de lo cual se inicia una discusión con RF, quien se erige en defensor del héroe.

Pero, sobre todo, la pregunta sobre los personajes ha servido para traslucir el papel marginal que ocupan las criadas en el recuerdo de estos lectores, pues a pesar de que son coprotagonistas de la novela, ninguno de ellos las menciona.

No es hasta la siguiente sección de preguntas, en las que específicamente se les pide que hablen sobre las criadas, cuando ofrecen su opinión sobre ellas y sobre los coros a través de los que se expresan. Así, las intervenciones confirman lo que ya se había advertido en los cuadernos de lectura: que consideran que los coros son una molestia y que si desaparecieran del libro este podría leerse igualmente; que las criadas eran unas “delincuentes” (AR) o unas “tocanarices” (LG); que se dedicaban a “rajar” a Penélope (RF); que sus coros no tienen una función específica. La confusión respecto a estas figuras se evidencia también en la discusión que mantienen sobre si Euriclea o Anticlea formaban parte del núcleo de las doce criadas. Además, los alumnos llegan al consenso interpretativo de que Penélope tenía una relación fría y distante con ellas, sin referirse en ningún momento a la traición de la reina o a la injusticia de las muertes de las muchachas. Tan solo en un momento RF señala la complicidad entre estas y Penélope, pero no acaba de perfilar su idea.

RF: Son las salvaespaldas de la Penélope pero luego Odiseo le toca los cojones y las mata. Por culpa de la Penélope.

Con todo, los alumnos admitían que algunos coros aclaraban la historia. Sin embargo, a pesar de que se indagó sobre cuáles eran estos coros exactamente o sobre el significado concreto del coro “Penélope en peligro”, los alumnos no resolvieron estas cuestiones.

En cuanto a la pregunta sobre las diferencias entre el tratamiento del mito que hace Homero y el que hace Atwood, estos lectores formulan respuestas como: que Homero es “súper literario” (AR), que se produce un cambio del punto de vista al cambiar la narración de la tercera a la primera persona y que la autora quería mostrar la parte de *La Odisea* nunca explicada. Cabe resaltar que no se dan discrepancias en este punto.

AR: Concienciarnos de que había vida más allá de lo que pasara en el ámbito de Ulises.

MR: Hemos podido descubrir otro punto de vista de la historia, hemos podido saber lo que pensaba Penélope y no solamente lo que pensaba Odiseo.

También es interesante comprobar aquí cómo RF, obviando la pregunta que se les hizo, insiste sobre un aspecto que fue recurrente en su diario de lectura: que en lo esencial, no hay tantas diferencias entre la época de *La Odisea* y la actual.

Ante la cuestión de si habían considerado el mito original de *La Odisea* durante la lectura de *Penélope y las doce criadas*, se confirma en las intervenciones de AR y MR que solo lo han tenido presente en algunos momentos, y que se han dejado llevar por la narración de Atwood y por la propia actividad de escritura. En cambio, y a diferencia de los resultados que arrojaba su diario de lectura, RF sostiene que él sí ha tenido presente constantemente el mito tradicional, para lo que arguye la comparación del Telémaco de las dos versiones. LG, por su parte, no se pronuncia al respecto.

Por último, gracias a unas preguntas que se hicieron fuera del guión, ha trascendido que tanto a RF como a LG no les ha gustado la actividad de escribir el diario, lo que posiblemente haya afectado a los resultados de sus cuadernos de lectura.

4.1.2.2. Resultados de la discusión del segundo grupo

La grabación de la conversación entre estos participantes tuvo una duración de quince minutos. Se debe advertir previamente que los miembros de este grupo se mostraron más libres a la hora de responder a las distintas preguntas que se plantean en el guión de la conversación, por lo que en buena medida sus intervenciones reiteran los mismos aspectos y temas que ya habían aparecido de manera recurrente en los cuadernos de lectura. No obstante, esta conversación ha permitido ajustar algunas cuestiones ya observadas o intuidas en estos.

Se confirma, por un lado, que el libro ha gustado mucho a POR, NL y MU, como ya

estos habían expresado en sus diarios de lectura. Como sostiene POR,

POR: Me ha encantado porque habla de la mitología y es muy femenino. La historia es muy original.

NL dice que opina lo mismo, pero rápidamente añade: «aunque para mí Helena es una guarra» y señala «la parte en que pone cachondos a los hombres siendo espíritu», como el aspecto del libro que menos le ha gustado. Es decir, en congruencia con su comportamiento en el diario de lectura, centra su atención en la animadversión que siente hacia uno de sus personajes. Contrariamente a la tendencia más común entre sus compañeros, POR destaca los coros de las criadas como uno de los aspectos del libro que más le han agradado.

Ninguno de los participantes indica que la obra le haya resultado difícil, pues todos coinciden en que es muy “amena”. Sin embargo, es importante resaltar que POR y MU, precisamente los dos alumnos que han realizado una lectura intertextual más completa, señalan las referencias intertextuales del libro como el único factor de dificultad de este:

POR: Había muchos personajes que como no los buscaras en internet no sabías qué eran.

MU: Es verdad, yo he tenido que buscar las Náyades.

Esta conversación también ha permitido ajustar los datos de los que se disponía en cuanto a los conocimientos previos sobre el referente de *La Odisea*. Así, se ha revelado que ni POR, ni NL ni MU habían leído directamente el libro de *La Odisea* (o una adaptación de esta) sino que su conocimiento se limitaba a las series de televisión infantil *Ulises 31*, al capítulo de *Los Simpsons* “Cuentos del dominio público”, a las diversas explicaciones sobre el mito que su profesor de Latín y Griego les había ido haciendo o al conocimiento cultural general, es decir, a los «cuentos de toda la vida», como dice POR.

La discusión sobre los personajes se centra en la figura de Helena: como ya hicieron en sus diarios, NL y MU comparan la Helena de Atwood con la de la película *Troya* de Petersen, insistiendo en el desprecio que la primera les causa. De nuevo, NL reitera su incredulidad ante la capacidad de seducción de la mujer siendo un espíritu. Odiseo y su representación como un hombre patético o como un tentetieso también es blanco de sus risas.

Los coros muestran una cara más amable para este grupo. POR les reconoce su función de contar la verdad de la historia, y NL, por su parte, dice que cuando «había algún problema siempre ellas daban su opinión en forma de coro o cantaban». MU y RG las comparan con el coro de cantantes de la película infantil *Hércules* de Disney. Incluso

MU afirma que una de sus partes preferidas del libro es la del coro “El juicio de Odiseo grabado en vídeo por las criadas”.

Ante la pregunta sobre las diferencias en el tratamiento de la historia por parte de Homero y de Atwood los alumnos indican que al no haber leído directamente la obra homérica o una adaptación de esta no saben qué comentar. Sin embargo, cuando se refieren a las diferencias con su visión anterior de la historia, señalan sobre todo los cambios en la representación de los personajes.

Por otro lado, los estudiantes son parcos en la explicación de cuál creen que es la intención de la autora en la novela: coinciden en que consiste en dar la otra versión de la historia, y POR señala que especialmente cree que el objetivo es denunciar el machismo de la época.

En la siguiente pregunta, sobre si han tenido presente la versión tradicional del mito, los alumnos se muestran más dispersos, desviando su discusión hacia aspectos de la obra que conectan más con su curiosidad adolescente: así, recuperan algunas de las escenas de intimidad del matrimonio, concretamente los primeros encuentros sexuales de la pareja. Del mismo modo, discuten sobre las convenciones alrededor de la sexualidad de aquella época y sobre la obligación de las mujeres de llegar vírgenes al matrimonio.

Acaban su conversación hablando de diferentes aspectos que les han interesado: la manera de invocar a los muertos y de hacer espiritismo en el mundo clásico, los avances tecnológicos que la narradora va intercalando en su narración, el hecho de que en el Hades, según lo explicado por Penélope, haya flores, etc. Por último, ya fuera de grabación, los alumnos manifestaron a la investigadora el gusto por la actividad de escritura del diario.

4.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO (FACETA HIPERTEXTUAL)

Los 81 informantes que comenzaron su colaboración en “Hiperminificionando mitos en *Facebook*” finalizaron satisfactoriamente a principios del mes de junio de 2013 la lectura y el comentario de los textos propuestos. Una vez concluida su participación, se pasó a realizar el análisis de las intervenciones de todos ellos en el marco del grupo que les correspondía, según el procedimiento explicado en el apartado de metodología de este trabajo.

No obstante, dado que la participación se fue construyendo a lo largo de tres meses, hubo tiempo suficiente para que la investigadora fuera valorando los datos que iban emergiendo de las discusiones en grupo, de manera que estos eran objeto de revisión y categorización constantes. Este análisis paralelo y simultáneo al proceso de recogida de datos sirvió para ajustar categorías de análisis y sobre todo, para poder implementar estrategias de ampliación, matización y contraste de los datos obtenidos en el espacio de la etnografía virtual. La triangulación de esta fuente de datos con las entrevistas personales que se fueron manteniendo con los grupos y con los participantes permitió así un análisis más rico y contrastado de las intervenciones sobre la lectura que se produjeron en el marco virtual 2.0.

La descripción y análisis de los resultados se dividirá por entradas, puesto que cada uno de los textos y textualidades que componen el blog presenta unas características de recepción específicas. Así, para el análisis de las intervenciones de cada uno de los nueve recursos del blog, en primer lugar se expondrá una tabla en la que se especificarán las categorías de análisis utilizadas para el recurso en cuestión. A continuación se presentarán los datos de participación, divididos en tres niveles (alta, media y baja participación), de cada uno de los grupos, junto con las características más relevantes de los comentarios de cada uno. Seguidamente se pasará a realizar una descripción, análisis y comentario interpretativo del tipo de anotaciones más frecuentes y/o relevantes en el conjunto de los grupos en función de los objetivos planteados. Por último, al final del análisis de cada entrada se ofrece una captura de pantalla del archivo de Excel que se utilizó para cuantificar y relacionar las diferentes intervenciones de los participantes para el recurso en cuestión, en función de las categorías de análisis aplicadas.

Se debe puntualizar que las transcripciones que se han realizado de las intervenciones de los informantes son literales, respetándose la ortografía y la puntuación originales de estas. Asimismo, en estas intervenciones se alternan castellano y catalán, pues los participantes tenían libertad para contestar en la lengua que prefirieran.

4.2.1. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE EL TRÁILER DE *TROYA*, DE WOLFGANG PETERSEN

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 1	
Conocimientos previos:	Prev [con conocimientos] Prev [sin conocimientos]
Sí han visto y recuerdan la película	SÍ
No han visto o no recuerdan la película	NO
Comparación intertextual	IN5
Dificultades para la interpretación	IN6
Opinión positiva de la película	OPI+
Opinión negativa de la película	OPI-
Destacar escenas de la película	DEST
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Lectura hipertextual:	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Asociación con obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción:	HIPER6
Trabajo en equipo//arquitectura	ARX
Cuestiones técnicas	TECNO
Reflexiones variadas	REFLEX
Otros	OT

En esta entrada, que sirvió como base para que los participantes expresaran sus conocimientos previos sobre el hipotexto de *La Ilíada*, se produjeron 312 comentarios.

Participación de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

En estos grupos la media de intervenciones por persona es superior a cinco: se trata de A, B, D, F y K. Atendiendo a las características de sus anotaciones y al grado de incorporación de la hipertextualidad, se puede establecer una subdivisión entre A, B y K., por un lado, y D y F, por otro.

▫ *Alta participación y amplia lectura hipertextual*

A// 4 miembros: 33 comentarios; media de 8,5
B// 5 miembros: 26 comentarios; media de 5,2
K// 6 miembros: 32 comentarios; media de 5,3

Se trata de grupos constituidos por alumnos que tienen conocimientos previos de mitología clásica. Además, en el caso de A, una de las informantes, precisamente la que será más activa, aunque declara no tener conocimientos sobre *La Ilíada* y *La Odisea* en particular, ha tenido contacto con algunas historias mitológicas a través de la asignatura de Historia del Arte.

Por otro lado, en estos grupos los comentarios muestran una gran riqueza de lectura hipertextual, pues en el caso de A, hay 22 asociaciones hipertextuales, en B, 14 y en K, 12. Asimismo, en el grupo A, son abundantes también las intervenciones en que se relaciona el mito en cuestión o algún otro con alguna obra de arte que lo representa, pues dos de las informantes recuerdan especialmente estas obras de sus estudios de Historia del Arte durante el Bachillerato. Incorporan así imágenes o *links* de obras como *La caída de Troya*, de Johann Georg Trautmann, *El dolor y los lamentos de Andrómaca sobre el cuerpo de Héctor*, de Jacques-Louis David, *Héctor y Andrómaca* de Chirico, entre otras, adelantándose así, sin saberlo, a algunos de los contenidos que les esperan en las entradas siguientes. Dados los conocimientos previos de sus miembros, también se trata de los grupos en que se establecen más comparaciones intertextuales con el mito en su versión tradicional homérica. Además, no solo comparan a partir de lo que ya saben, sino que deciden profundizar más en las diferencias entre el mito tradicional y la película a través de la búsqueda de información en internet. Por otro lado, aunque la mayoría de los miembros de estos grupos tienen conocimientos previos de mitología, muestran interés por actualizar su bagaje previo y curiosidad por saber más sobre algunos aspectos concretos del entramado mítico, como por ejemplo, sobre la argucia del Caballo de Troya.

Destaca también cómo algunos miembros del grupo asumen el rol de “expertos” en el tema, de manera que aconsejan a otros compañeros, aportan *links*, orientaciones sobre otras historias míticas, asociaciones con otros mitos u obras, resúmenes y textos de mitos que conservan de su etapa de Bachillerato, vínculos con otras producciones audiovisuales etc., a la vez que responden a las dudas y comentarios que les hacen sus compañeros. Un caso muy significativo es el de un miembro del grupo K, que además de ser particularmente activo en su grupo, aporta materiales de gran interés: transcripciones y traducciones de textos clásicos en latín sobre escenas de la guerra de *Troya*, curiosidades sobre producciones artísticas audiovisuales basadas en el tema, resúmenes, explicaciones y valoraciones diversas, etc.

En cuanto a la arquitectura, esta es especialmente patente en los grupos A y B: es notable en ellos el nivel de consideración que muestran de las aportaciones de cada compañero, pues las respuestas a estas denotan que los *links* y comentarios han sido leídos y valorados, además de que se refleja la colaboración que mantienen en la búsqueda en internet y en el esclarecimiento de las distintas incógnitas que se van planteando. En definitiva, en estos grupos se crea una red de textos, imágenes, vídeos, etc. muy productiva, que hace que se retroalimente positivamente la lectura colectiva, la arquitectura, pues las aportaciones de unos suscitan las respuestas de otros, creando un ambiente de colaboración e interés por la actividad.

En el grupo K, en cambio, si bien los miembros del grupo realizan unas extensas

intervenciones, reflexionadas y enriquecidas con enlaces a recursos de interés, no se percibe el mismo grado de colaboración y complicidad que en los dos grupos anteriores: esto se manifiesta, por ejemplo, en que no se valoran los enlaces de los compañeros o en que no se establece ningún diálogo entre los participantes, a pesar de que la riqueza del hipertexto que han creado bien lo merezca.

▫ ***Alta participación pero limitada lectura hipertextual***

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 15 Media por participante: 5
Solo una de las tres componentes de este grupo tiene conocimientos previos en mitología clásica. Además, de estas dos informantes que <i>a priori</i> parten sin conocimientos previos, una no ha visto la película. Las intervenciones se limitan a comentar algunos aspectos de <i>Troya</i> sin considerar su hipotexto previo, a hacer breves resúmenes sobre el contenido de esta para poner en antecedentes a la compañera que no conoce la historia y a compartir algunas de las escenas del film.	

F// 4 miembros	Nº de comentarios: 22 Media por participante: 5,4
Ninguno de los cuatro componentes de F se ha pronunciado claramente sobre sus conocimientos previos, aunque todos han visto la película. Centran sus comentarios en reflexiones sobre cuestiones de honor, individualismo <i>versus</i> colectividad, actuación de los personajes, etc., alrededor sobre todo de la figura de Aquiles, quien aparece como paradigma de hombre individualista, con connotaciones negativas. De hecho, más de dos tercios del total de las intervenciones de este grupo versan sobre estas reflexiones y dos de los tres únicos hipervínculos que se proporcionan también van en esta línea.	

Segundo nivel: grupos con participación media

En este nivel se sitúan los grupos con una participación que oscila de media entre las 2,5 y las 5 intervenciones por participante. Son C, M, E, G, N y O.

C // 4 miembros	Nº de comentarios: 16 Media por participante: 4
Tres de los cuatro componentes de C no tienen conocimientos previos en mitología clásica y dos de ellos no han visto el film. En este grupo se limitan a comentar los conocimientos previos de los que disponen y si han visto o no la película. El único participante que tiene conocimientos en mitología (quien además declara su interés personal por el tema) y que ha visto la película señala algunas diferencias intertextuales entre el mito y <i>Troya</i>. Además este es el participante que comparte el único hipervínculo del grupo: un enlace a una página web que recoge distintos recursos sobre Aquiles.	

M // 5 miembros	Nº de comentarios: 22 Media por participante: 4,4
En M hay un participante, el único miembro del grupo que cuenta con conocimientos de mitología clásica, que es especialmente activo y que dinamiza la lectura del conjunto. Respecto a los otros cuatro informantes, ninguno de ellos tiene formación específica en mitología pero todos excepto uno han visto <i>Troya</i>. El grupo entra en disquisiciones sobre el maniqueísmo en que a veces cae el cine bélico y sobre la tensión entre el deber y el deseo que en su opinión plantea la película. Asimismo, es rico en alusiones e hipervínculos a otras producciones cinematográficas (<i>Gladiator</i>, <i>Star Wars</i>, <i>Cartas desde Iwo Jima</i>, etc.) que, como sostienen estos participantes, tratan temas afines a <i>Troya</i>. También aparece un vínculo con la monumental escultura de Botero “Caballo con bridas”, que es asociada con el Caballo de Troya.	



Figura 33. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

E // 5 miembros

Nº de comentarios: 18

Media por participante: 3,6

Todos los participantes de E han visto *Troya* y tres afirman tener conocimientos previos sobre la materia. Este grupo destaca por su focalización en las diferencias intertextuales entre el mito y la película, especialmente por lo que respecta al desplazamiento del interés que consideran que se produce en la película hacia la cuestión del amor. Sin embargo, al margen de tres intervenciones en las que se manifiesta el reconocimiento de un episodio mítico, no se produce ni una sola conexión hipertextual con otras producciones literarias, artísticas o audiovisuales.

G // 5 miembros	Nº de comentarios: 14 Media por participante: 3,5
Solo una participante de G afirma disponer de conocimientos sobre mitología. En cuanto a las otras, una no tiene formación en este sentido pero ha visto la película <i>Troya</i> y otra conoce la historia de <i>La Ilíada</i> solo a través de una canción que aprendió en el colegio en la que esta se relataba. Dos componentes del grupo no intervienen. Por otro lado, no se produce ninguna comparación intertextual entre el mito y la película aunque se aprecian algunas asociaciones interesantes: un vínculo a un vídeo en que alumnos de primaria cantan la canción citada y otro a un fragmento de la película <i>Los caballeros de la mesa cuadrada</i>, de Monty Python, en la que se recrea el episodio del Caballo de Troya.	

N // 5 miembros	Nº de comentarios: 22 Media por participante: 4,4
Todas las lectoras de este grupo han visto la película y han cursado griego o latín, aunque una de ellas indica que solo hacía “pura gramática” y que no habían trabajado en absoluto la mitología clásica. Además, dos participantes afirman que les gusta mucho la mitología y que tienen un buen recuerdo de la época en que la descubrieron. Las conexiones hipertextuales que realizan no son vínculos a páginas externas, sino documentos que conservan de su etapa de Educación Secundaria y Bachillerato.	

O // 6 miembros	Nº de comentarios: 28 Media por participante: 4,4
Este grupo descuella porque todos sus componentes aseguran no disponer de referencias mitológicas ni de conocimientos sobre <i>La Ilíada</i>. Además, algunos declaran no haber visto la película. Sin embargo, muestran amplia participación y cierta comparación intertextual con el mito original. Los conocimientos previos vienen suplidos por la búsqueda hipertextual que realizan, que les permite ir estableciendo contrastes entre el mito y el film y comentar otras cuestiones como aspectos relacionados con la arqueología de <i>Troya</i>, el tema del amor tal y como se plantea en la versión de Petersen, y sobre todo, la posible homosexualidad de Aquiles, a la que le dedican un tercio de los comentarios.	

Tercer nivel: grupos con baja participación

Constituyen un total de seis grupos, H, I, J, L, Ñ y P, con una participación que oscila de media entre las 0 y las 2,4 intervenciones por persona.

H // 3 miembros	Nº de comentarios: 5 Media por participante: 1,6
Todas las participantes de H han visto la película y cuentan con conocimientos previos de mitología clásica (aunque una de ellas declara que los tiene un poco olvidados) y conocen <i>La Ilíada</i>, <i>La Odisea</i> e incluso <i>La Eneida</i>. Sus intervenciones son sucintas, aunque se centran en aspectos intertextuales, mencionando las fuentes clásicas del mito y señalando algunas diferencias importantes entre el mito y la película. Sin embargo, el desarrollo hipertextual de su lectura es pobre, pues tan solo aportan dos enlaces: uno a la película <i>Troya</i> completa y el otro a un resumen de <i>La Ilíada</i>.	

I // 6 miembros	Nº de comentarios: 12 Media por participante: 2
Se trata este del grupo que ha ofrecido unos resultados más disonantes respecto a los demás. Ninguno de sus componentes declara tener conocimientos de mitología griega y, de hecho, dos de ellos confiesan no tener ningún interés personal por estos temas. Así, las intervenciones en esta entrada se orientan desde un punto de vista didáctico: consisten exclusivamente en comentar la importancia de conocer el legado de la mitología clásica para poder transmitirlo a los futuros discentes. Sin embargo, esta conciencia de la necesidad de disponer de estos conocimientos como futuros maestros contrasta con el escaso interés que muestran en ampliar de manera hipertextual sus actuales nociones sobre este tema.	

J// 4 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 2,2
En J hay un participante que declara tener conocimientos previos sobre la historia (el resto no se pronuncian al respecto) y, justamente, se trata de quien hace un análisis y una reflexión más profundos; establece comparaciones entre el mito y la película, reconoce algunos elementos del mito y busca información para ampliar la ya disponible. El resto de los componentes hacen	

intervenciones que se caracterizan por ser poco dialógicas, pues cada miembro del grupo comenta aspectos diferentes sin que se trasluzca un hilo de conversación común. Además de la cuestión de los valores transmitidos por *Troya*, se hacen algunas alusiones a mitos previos que en esta quedan excluidos. Sin embargo, no hay ni un solo hipervínculo en la conversación de este grupo.

L // 5 miembros

Nº de comentarios: 12

Media por participante: 2,4

Aunque todos los informantes de este grupo han visto la película, solo uno tiene formación previa en mitología. Este establece una comparación con *La Ilíada* y, aunque valora positivamente algunos aspectos del film, afirma que le decepciona el cambio de rumbo que Petersen imprime a la historia tradicional. Los demás integrantes del grupo se limitan a comentar la película, interesándose por el tratamiento de la cuestión del amor, y expresan su opinión sobre ella, que es positiva. En L no hay búsqueda en internet para ampliar información o conectar conocimientos.

Ñ // 5 miembros

Nº de comentarios: 12

Media por participante: 2,2

Dos de los cinco componentes de Ñ tienen conocimientos previos de mitología e incluso uno de ellos declara su afición por estos temas. Por otro lado, dos de los participantes no han visto la película y tan solo pueden valorar el tráiler como producto estético en sí. Los comentarios en general se dedican a hacer alguna reflexión sobre la calidad del film, sobre si les gusta o no, o sobre algunos aspectos que les llamaron la atención cuando lo vieron. Los informantes que no han visto *Troya* se limitan a comentar lo que el tráiler de esta les transmite.

No hay comparación intertextual ni búsqueda de ampliación hipertextual. Solo se aprecia en Ñ un enlace, pero este lleva a una página web en la que se resalta un error de producción de la película (en plena batalla troyana un avión cruza el cielo y es visible a los ojos del espectador).

P // 6 miembros

Nº de comentarios: 14

Media por participante: 2,3

En este grupo destacan las intervenciones de dos lectoras que hacen extensas intervenciones comparativas, cuidadas y detallistas. En ellas queda patente que han estudiado mitología

clásica en algún momento de su formación, pues las comparaciones intertextuales se basan en los conocimientos previos que ambas tenían y no en una búsqueda hipertextual motivada por la actividad del blog. Aunque los otros miembros del grupo afirman conocer la historia de *La Ilíada* y haber visto la película, sus intervenciones son sintéticas, pues se limitan a comentar aspectos generales de la obra, sin hacer comparaciones, alusiones o asociaciones. No se produce, por tanto, lectura hipertextual en este grupo.

Caracterización general de las intervenciones

Conocimientos previos de los participantes:

Dificultad de la medición de los conocimientos previos

Calibrar los conocimientos previos de los informantes respecto al mito de *La Ilíada* es una tarea compleja, teniendo en cuenta que se trata de referentes recurrentes en la literatura, el cine, las producciones audiovisuales, el arte, etc. Buena parte de los informantes afirman haber estudiado mitología en Secundaria o en Bachillerato, en asignaturas de Latín, Griego, Cultura Clásica o Historia del Arte; otros han leído por su cuenta *La Ilíada* o *La Odisea* o adaptaciones de estas; algunos afirman que conocen esta historia a través de alguna serie de animación infantil o de historias dispersas que les explicaban sus padres o profesores... Pero, por lo que se ha podido apreciar en los comentarios de esta entrada (y en las posteriores), en muchos casos estos conocimientos previos son dispersos o están muy difuminados.

Dispersión y olvido de estos conocimientos

Variedad de fuentes de los conocimientos

La mayoría de los participantes conoce la historia y/o ha visto la película

Aunque se puede afirmar que aproximadamente la mitad de los informantes tienen conocimientos previos, la medición de esta variable, planteada en términos tan generales, resulta casi imposible. Es más asequible controlar el conocimiento del hipotexto de *La Ilíada* combinando estos conocimientos previos con el film *Troya*: el hecho de haber visto la película, se disponga o no de una formación en mitología, ya supone una base intertextual suficiente para considerar que se conoce el hipotexto de la guerra de Ilión (asumiendo que *Troya* se trata de una versión más de este) y que se puede afrontar con cierta comodidad la lectura del blog.

- ✓ De los 81 informantes, tan solo hay 11 que ni tienen conocimientos previos en mitología clásica ni han visionado la película.

- ✓ 6 informantes, 5 de ellos pertenecientes al grupo I, no se han pronunciado en este sentido.

A pesar de que no se disponga de conocimientos sistematizados, algunos episodios célebres del mito se reconocen por estar presentes en el imaginario colectivo y diseminados en multitud de obras y producciones.

Falta de referentes

pero conocimiento de los episodios célebres

AJM: No había visto la película de Troya ni conocía su, así como tampoco había escuchado la historia de La Ilíada. Después de informarme he descubierto que realmente sí que conocía la historia del caballo de Troya así como conocía la del talón de Aquiles, simplemente no relacionaba las dos historias porque no recordaba el contenido de La Ilíada. (Grupo O)

IV: Yo sinceramente, de esto no tengo mucha noción. Igual que AI solo había escuchado hablar del caballo de madera que entra en la ciudad. Pero, me gustaría saber más como menciona, yo ni sabía que había un mito detrás de esto, como menciona JJS más a abajo. (Grupo C)

MPB: Tot i això, tinc coneixements sobre la guerra de Troia perquè quan era petita, en unes colònies musicals, vaig cantar una cantata que es deia el cavall de fusta i explicava tota la història. Us deixo aquí l'enllaç del youtube d'uns nens de Tremp cantant-la (entre els quals hi ha el meu fillol, jeje) per si voleu fer-hi un cop d'ull. És la primera part de la cantata però si us interessa al youtube hi és tota. Espero que us agradi! (Grupo G)

El siguiente caso muestra la situación en que se encuentran algunos informantes, los cuales a pesar de no haber trabajado específicamente *La Ilíada* o *La Odisea*, sí que han estudiado otros mitos importantes de la mitología griega.

Conocimiento de otros mitos

RA: Desafortunadamente, de mitos solo conozco algunos de los que estudié en Historia del Arte, uno de los que más me gustó fue el de Eros y Psique, preciosa la historia e increíble ver en el Louvre la escultura que hizo Antonio Cánova. (Grupo A)

▫ ***Interés previo por la mitología clásica***

Del mismo modo, esta entrada ha sido útil para ponderar los gustos de los informantes respecto al tema planteado. En general, el tema de la mitología goza de gran aceptación, habiendo 17 intervenciones que así lo manifiestan.

Interés por la mitología

MP: en segundo de la ESO hice un credito variable de mitologia grecoromana y tuve que leerme el libro de la guerra de Troya. No recuerdo la editorial ni el autor, pero os digo que me encanto y solo con

13/14 años, y esq no se que pasa con el tema de la mitologia que a todo el mundo le gusta! si o no? (Grupo A)

AMI: He de dir que a mi tampoc m'agraden les pel·lícules bèl·liques, però que aquesta en concret m'encanta . La primera vegada que la vaig veure va ser quan era una adolescent , i sense amagar-me, o vaig fer per veure els actors masculins que hi apareixien sense entendre, però, res de la trama. Més tard, quan cursava batxillerat a la classe de grec vam parlar de la mitologia, que és un tema que em fascina, i vam tractar al guerra de Troya. (Grupo Ñ)

Valoraciones como docentes

Algunos informantes, en especial los del grupo I, hacen una valoración del legado literario mitológico desde un punto de vista docente, considerándolo como necesario para la formación literaria:

*Conciencia
de la
importancia
de la
mitología
para la
formación
literaria*

SV: Una vez visionado el tráiler de la película “Troya”, me vienen a la cabeza infinidad de películas, libros o textos vigentes en la actualidad, dotados de un carácter directamente vinculado con los mitos de las antiguas Grecia y Roma clásicas. Esto me hace pensar en cuál debe ser nuestra labor como docentes en referencia a esta vertiente de la cultura. Pues bien, personalmente opino que deberíamos cultivar a nuestros alumnos en éste ámbito, no imponiendo lecturas incomprensibles ni realizando exámenes en los que ellos no saben ni lo que escriben, sino de manera muy sutil, como por ejemplo a través de la narración de historias o mitos. (Grupo I)

LR: De este aspecto que os he comentado, me gustaría remarcar que a mi me atrae la mitología porque mi madre siempre me ha explicado muchas historias, entre ellas sobre mitología, lo que ha hecho que a mi también me apasione, con esto quiero decir que es importante que a nuestros alumnos o a nuestros hijos les contemos historias, les animemos a leer, etc., porque a través de las historias podemos conocer otros mundos, o incluso conocernos a nosotros mismos. (Grupo N)

La siguiente participante se lamenta de que en su formación escolar no se la haya acercado a estas historias:

MVB: I respecte a la pregunta de la BG de si vam treballar la iliada a l'escola, la veritat es que no ho vaig fer, nmes vam fer algunes histories cm la de narcis pero mai la iliada o *La Odisea*, i crec que hauria sigut bo que ens l'haguessin explicat. (Grupo B)

Reflexiones variadas

Valoración moral o psicológica

Aquí se incluyen todos los comentarios, un total de 42, que versan sobre la trama de la película y sobre el comportamiento de sus personajes: algunos informantes atendían especialmente a la figura de Aquiles y a los valores del héroe; en algunos grupos se discutía la tensión entre el deber y el deseo a la que se enfrentaban los protagonistas; a otros les preocupaba el esclarecimiento del tipo de relación, si de amistad o de amor, entre Aquiles y Patroclo; en algunos aparecían temas como el honor, el individualismo, el amor, etc. Tres grupos especialmente, F, M y O han centrado buena parte de sus observaciones en esta actividad de reflexión o de valoración moral. Estos son algunos ejemplos:

Honor

MM: Per altre banda, crec que és una pel·lícula on sempre es planteja l'honor com a base de la vida, i suposo que així era com es veia en aquells temps. Jo em plantejo si l'honor encara esta tan present en les nostres vides (òbviament a una escala més petita sisplau, que no esclati una guerra!!) (Grupo M)

Aquiles como antihéroe

GC: Sobre el film, voldria recalcar el personatge de l'Aquil·les. A mi em crida especialment l'atenció, ja que està obsessionat amb la glòria i ser recordat per sempre. És un heroi, sí, però de tota manera és un insubordinat que no lluita per cap rei, sinó pel què ell creu, i no puc evitar pensar que el caracteritzen una mica com un antiheroi. A més, la seva mare que és una deessa, l'avisa que si va a la guerra de Troia no en tornarà però que el seu nom perdurà per sempre. Com he dit abans, és el que vol Aquil·les, i per això decideix anar-hi tot i sabent que hi morirà. (Grupo K)

Honor y amor

CBB: Donde se ve claramente que gana el amor sobre el honor, a diferencia del texto escrito por Homero, donde el honor es mas importante que el amor. Yo también creo, como dice la CAS, que el amor mueve montañas, que en aquella época eran capaces de perder la vida luchando solo por conseguir estar al lado de su amada. En la actualidad, no llegamos a ese extremo de matar a nuestro contrincante, pero sí que llegamos a pelear y luchar, en sentido figurado, por conseguir nuestros sueños y lo que verdaderamente queremos tener a nuestro lado. (Grupo O)

Destacar escenas del film

Compartir o destacar

Hay 33 intervenciones en las que se destacan pasajes o aspectos concretos de la película. Diversos informantes han compartido el vídeo de escenas concretas disponibles en *Youtube*. Otros se han limitado a

*las escenas
favoritas de
la película*

especificar cuáles son sus escenas predilectas, sin aportar el *link* correspondiente. También es habitual la anotación en la que se extraen algunos fragmentos del guión de la película, especialmente los de naturaleza más filosófica, para después comentarlos. En los casos que se exponen a continuación, las escenas se destacan en comparación intertextual con *La Ilíada*.

*Diferencia
muerte de
Áyax*

RFG: a Troya, Áyax és ferit al entrar en combat amb Hector i mor a causa dels apunyaments d'Hector. En canvi, en l'obra Áyax mai és ferit en combat, no mor a la guerra, sinó que es una mort força tràgica ja que es suïcida.[[link a la escena](#)] (Grupo P)

*Despedida
Héctor y
Andrómaca*

MG: A destacar d'aquesta, m'agradaria esmentar alguna escena que apareix. Una d'elles és l'acomiadament entre Hector i Andromaca . De fet, ja durant la lectura de la Iliada va ser una de les parts més emocionants, per això quan vaig veure la pel·lícula em va impactar molt. (Grupo N)

*Gusto
general por
la película*

Opiniones sobre la película

Han visto la película 53 informantes, la mayoría antes de iniciarse la actividad, aunque también algunos la han visionado por primera vez con motivo de este trabajo. En general, las opiniones sobre la producción de Petersen son muy positivas. En 37 anotaciones se manifiesta el gusto por ella y se le reconocen distintos méritos, aunque también se critican algunos aspectos:

*Crítica a los
cambios en
el mito*

DB: Per altra banda, i gràcies a la oportunitat d'haver pogut estudiar Llatí i Grec durant el meu Batxillerat Humanístic, no acabo d'entendre perquè Petersen canvia tant la història i converteix un gran clàssic de Homer en una autèntica farsa totalment fora de context i feta simplement per pur comerç. (Grupo L)

*Sin
dificultades
de
comprensión*

Dificultades de lectura

En esta entrada no se muestran dificultades de comprensión, más allá de la que señalan dos informantes de C que no han visto la película y que declaran que, debido a esto, no pueden aportar nada, más allá del comentario del tráiler.

IV: pero supongo que al no ver visto la peli no puedo relacionarlo muy bien... me tocara ver la peli jejeje (Grupo C)

Lectura hipertextual

De todas las entradas del blog, esta ha sido la que ha impulsado a una mayor lectura hipertextual, especialmente en los grupos A, B y K.

*Amplia
lectura
hipertextual*

- ***Alusión a un hipotexto reconocido y captación de diferencias intertextuales***

En 39 intervenciones se hace alusión a una situación, escena, episodio o característica del mito:

*Reconstrucción
del mito a
partir de la
película*

BL: Al judici de Paris, on aquest ha de triar entre Afrodita, Atena o Hera quina és la deesa més formosa, Paris finalment tria a Afrodita, ja que aquesta li promet una dona tan bonica com ella. Així és com el porta a Esparta a conèixer Helena i quan Menelao se'n assementa comencen els deu anys de guerra. (Grupo G)

En 52 intervenciones las referencias al mito se hacen en forma de comparación intertextual:

*“No hay
bando bueno
y bando
malo”*

RF. Malgrat la manca de literalitat (normal, el poema és llarguíssim) em sembla que captava força bé l'essència de la història, els personatges de la qual es debaten constantment entre els seus desitjos i el seu deure, i no existeix un bàndol bo i un de dolent. Aspecte aquest que considero que amb el temps s'ha perdut, almenys en el cinema bèl·lic... (Grupo M)

*Diferencias
intertextuales
con el mito*

AF: L'únic que em crida l'atenció és que tan la decoració, com els palaus en sí, tenen una visió molt americana del que ells consideraven els palaus grecs. El que trobo que té un esforç i està molt bé realitzat i narrat són les escenes navals. Per últim, hi ha dos fets històrics que no estan reflectits prou bé des de la meua visió: La mort de Patroclo va ser desgarradora per Aquil·les i en el vídeo només es transmet la fúria al anar a buscar l'Héctor i mantenint l'exercit a la platja, qui el va matar. Considero que no li donen tota la intensitat que hauria de transmetre. Per altra banda, presumiblement, Aquil·les era homosexual; en la pel·lícula el descriuen molt mascle i presumptuós. (Grupo E)

- ***Lectura hipertextual como soporte para la interpretación***

Asimismo, se aprecia en 16 intervenciones cómo algunos informantes, debido a su falta de conocimientos o a la necesidad de actualizarlos, buscan información sobre la guerra de Troya en diferentes fuentes de internet, siendo *Wikipedia* la más habitual:

*Información
básica sobre
el mito*

MP: He estado mirando la wikipedia (bendita wikipedia) para recordar

Búsqueda de información sobre el mito para refrescar conocimientos

el mito de la guerra de *Troya* y ha sido un cumulo de despertar conocimientos! creo muy conveniente hacer una lectura de los antecedentes hasta el inicio de la guerra antes de ver la peli (eso hare yo), porque a lo mejor son conocimientos necesarios para entender mejor la peli. Aqui os dejo del link: [enlace](Grupo A)

KW: Jo vaig veure aquesta pel·lícula quan va sortir d'estrena . Realment mai he sabut gaires coses en relació a la literatura clàssica.Sí, em sona *Troya*, sí em sona Aquiles i el seu taló, al igual que Elena de *Troya*. Però també tinc altres noms al cap com Ulises, Paris o Homer, però env eritat no sé relacionar-los ni donar-li sentit al poc que sé. El que sé d'aquest tema és gràcies a alguns llibres adaptats que vaig llegir fa anys a l'institut o escola o per dibuixos com les tres bessones o els simpsons . Així que jo abans de comentar res... he de documentar-me una mica jajaja... que mal que amb 19 anys sapiga tant poc...[2 enlances] (Grupo G)

Se aprecian anotaciones en las que simplemente se resumen los datos que se han hallado, sin adjuntar el *link* a la fuente correspondiente:

Información con enlace o integrada en el comentario

EA: El principal protagonista de la Guerra de Troya és Aquiles considerat un ésser immortal, ja que és fill de la deessa marina Tetis i a més és el millor guerrer d'Esparta . Un aspecte que m'agradaria comentar és la mort d'aquest personatge al final de la pel·lícula (jo pensava que era un ésser immortal però amb la seva mort vaig descobrir que no). Buscant a Internet vaig trobar que la seva mare el va submergir a la llacuna Estigia quan era petit (una llacuna on et converties en immortal si eres mullat per les seves aigües) però no va submergir el turmell del seu fill i, per aquest motiu, el turmell va ser el seu punt dèbil i el que li va causar la mort, ja que Paris li va clavar una fletxa en ell. (Grupo J)

▫ **Lectura hipertextual de ampliación**

Curiosidades o aspectos que han llamado la atención del mito

En 19 anotaciones los informantes se dejan guiar por su curiosidad y por el deseo de saber más de lo estrictamente necesario. Así, buscan y comparten información de distinto tipo; relaciones entre el mito y expresiones coloquiales; información específica sobre algún personaje; artículos sobre valores sociales que se han identificado en la película; fundamento histórico de *La Ilíada*, noticias variadas, etc.

Talón de Aquiles

LDL: *Troya* es una pelicula que esta llena de frases significativas q hacen reflexionar. RA, tu dices que ahora entiendes por q se dice "el talon de aquiles", y eso lleva una historia mas profunda. Por qué justamente la flecha acabó en su talon y no en otra part del cuerpo? aqui tienes la respuesta:[enlace] (Grupo A)

AT: Se me viene a la cabeza que el mundo actual esta hecho a partir de

Artículo académico en relación con los valores de Aquiles

los valores de aquiles. El tio es un liberal de pies a cabeza. Yo no diria ni bueno ni malo (aunq yo prefiero la comunidad al individualismo), sino hago lo que quiero, cuando quiero y donde quiero. Eso si, solo aquellos con mas poder físico, económico, político, etc. pueden hacer lo que quieran. "Los valores individuales son superiores a los colectivos y el individuo decide su destino y hace historia" Manuel García Pelayo, Jurista y Politólogo español: [enlace] (Grupo F)

Las Fallas de Valencia recrean el Caballo de Troya

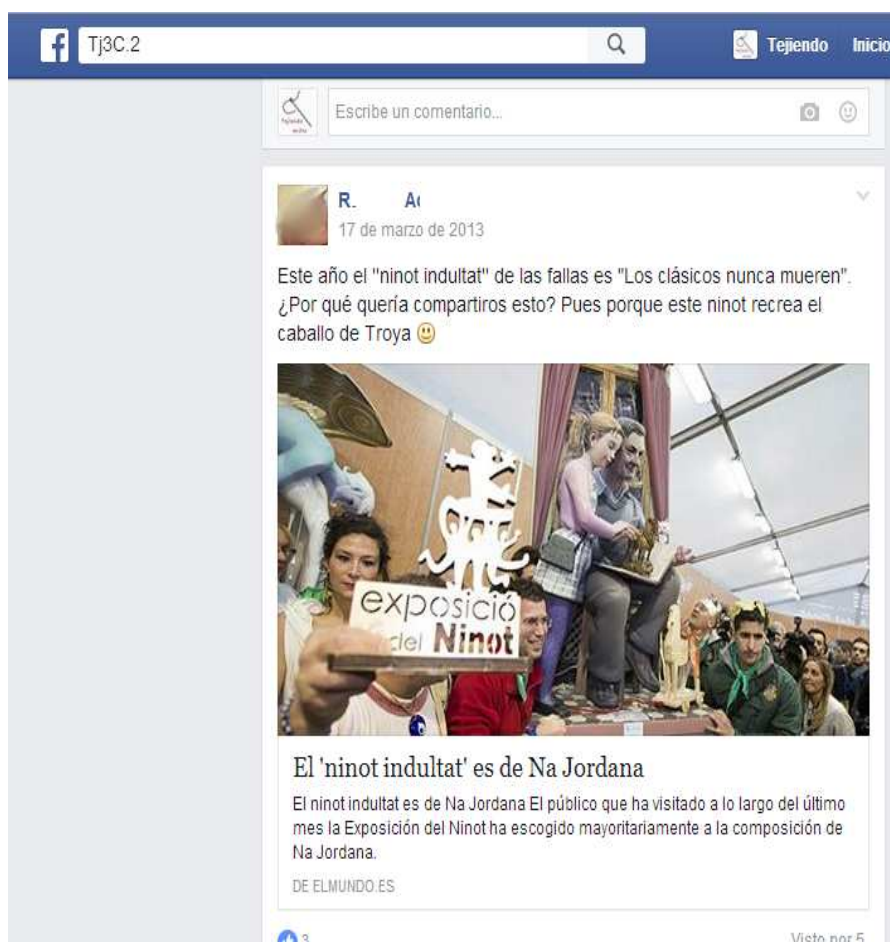


Figura 34. Intervención de la participante RA (Grupo A)

Hay casos en que, a pesar de que se busca información específica, no se adjunta el enlace correspondiente. A continuación se muestran dos intervenciones de participantes de distintos grupos que están interesados en el tema: uno de ellos tan solo refiere la información encontrada de manera muy sintética y, en cambio, el otro, además de aportar una explicación detallada de la información que ha localizado, adjunta el enlace a un *podcast* de radio en el que hablan los expertos en la materia:

En muchas ocasiones la alusión no va acompañada de enlace

CBB: Un aspecto que me llamó la atención que me gustaría compartir con vosotros es que encontré que después de esta guerra, siglos después,

las ruinas de *Troya* fueron descubiertas en las excavaciones realizadas en 1871 por Heinrich, y que en 1998, el lugar arqueológico de Troya fue Patrimonio de la Humanidad por la Unesco. (Grupo O)

*Arqueología
de Troya
con enlace
incluido o
sin enlace*



Figura 35. Intervención del participante JSA (Grupo K)

En otros casos la información que publican los informantes no procede directamente de la red sino de libros, apuntes o materiales que algunos conservan de su etapa de instituto, y que transcriben o adjuntan como imagen.

Otras asociaciones de ampliación son las siguientes:

*Eneas y
Eros y
Psique*

- **Asociación con otros mitos:** se producen dos alusiones (sin *link*) a otros mitos: la historia de Eneas, que guarda relación estrecha con Troya y la historia de Eros y Psique, que es citada por una alumna como muestra de sus conocimientos previos en mitología.

*Diversas
asociaciones
a obras
de arte*

- **Asociación con obras de arte:** se aprecian ocho alusiones y/o enlaces a obras de arte que tienen relación con el mito que se trata: el fresco *El sacrificio de Ifigenia* de la Casa del Poeta Trágico de Pompeya, sendas pinturas de Héctor y Andrómaca de Chirico y de Jacques-Louis David, la escultura *Caballo con bridas* de Fernando

Botero, etc.

*Producciones
audiovisuales:
300, Alejandro
Magno,
Gladiator...*

- **Asociación con otras producciones:** hay frecuentes alusiones y vínculos a otras producciones audiovisuales que recrean la historia de *La Ilíada* o *La Odisea* o que tratan temas muy afines a estas. Se aprecian 25 anotaciones en las que los lectores se refieren a películas como *300*, *Alejandro Magno*, *Gladiator*, a las bandas sonoras de *Troya* y de *Gladiator*, a capítulos de las series de animación *Les tres bessones* y *Los Simpsons*, a canciones infantiles que cuentan la historia, a anuncios de televisión basados en el mito, etc.

*Anuncio
intertextual
“Opel Troya”*



Figura 36. Intervención del participante JSA (Grupo K)

*Enlace a
banda sonora
de Troya*

CSR: aquí os dejo una de las canciones de la banda sonora de Troya... es muy bonita y la letra considero que tiene mucha relación con la historia de la peli <http://www.youtube.com/watch?v=TzSLkcDf6CU> (Grupo B)

*Relación
intertextual
con película
de Monty
Python*

MPB: Un altre vídeo que volia afegir al bloc té a veure amb la necessitat de què hem parlat a classe de conèixer els mites per entendre altres tipus de manifestacions culturals contemporànies, com poden ser llibres o fins i tot pel·lícules. Un exemple molt clar d'això es dona a la pel·lícula de Los caballeros de la mesa cuadrada dels Monty Python, on els cavallers decideixen construir un conill de fusta per entrar a un castell però s'obliden d'un petit detall... En la meva opinió, no es podria entendre aquesta escena si no es té el coneixement de la història del cavall de Troia. Què en penseu vosaltres? Aquí us deixo el tall de la pel·lícula però en anglès, ja que no l'he pogut trobar en castellà: <http://www.youtube.com/watch?v=trnG1dg8TJM>. (Grupo G)

Archilectura

*Archilectura
centrada
en la
reconstrucción
del mito*

La colaboración de los alumnos se ha producido, sobre todo, a la hora de recomponer las partes del mito que en este tráiler y en el conjunto de la película aparecen, siempre en relación con *La Ilíada*, con *La Odisea* y con otras historias míticas. Así, en grupos como A, B, K o N, entre todos los informantes acaban componiendo un hipertexto con los episodios y elementos del mito que más les han interesado. Del mismo modo, los participantes que contaban con mayores conocimientos han jugado el papel de guías en el grupo.

*Interacción
dedicada a la
discusión de
aspectos
morales,
psicológicos,
didácticos, etc.*

Por otro lado, en grupos como F, M y O, el acento del diálogo colectivo no ha estado puesto en aspectos relacionados con la mitología, sino en reflexiones sobre distintos aspectos de la película: la figura de Aquiles como paradigma de héroe individualista, la tensión entre el deber y el deseo que experimentan los protagonistas, la presunta homosexualidad de Aquiles, la importancia del mito para la formación literaria, etc.

EXCEL ANÁLISIS CATEGORÍAS - Microsoft Excel																											
AG26																											
1	grupo	Nº MIEMBROS	Nº INTER.	MEDIA INTER.	PREV	SI	NO	IN6	IN5	DEST	OP+	OP-	HIPER1	HIPER2	HIPER3	HIPER4	HIPER5	HIPER6	total	ARX	GUST MIT	REFLEX	REFLEX DOC	RESIG	TECNO	HIST-FICC	OTROS
2	A	4	33	8	5	3	1	0	6	6	2	0	7	2	3	1	6	3	22	12	1	1	0	1	0	0	0
3	B	5	26	5,2	6	4	1	0	6	2	4	0	6	3	0	0	0	5	14	16	3	0	1	0	0	0	0
4	C	4	16	4	2	2	2	2	2	1	2	0	6	2	1	0	0	1	10	6	1	0	0	0	2	0	2
5	D	3	15	5	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	7	0	0	1	0	0	2	4
6	E	5	18	3,6	4	4	1	0	9	4	2	0	3	0	0	0	0	0	3	4	3	0	0	0	0	2	0
7	F	4	22	5,4	1	4	0	0	3	0	0	0	0	2	1	0	0	1	4	5	0	15	0	0	0	0	0
8	G	5	14	3,5	3	2	3	0	0	0	1	0	3	0	2	0	0	4	9	2	1	0	1	0	0	0	0
9	H	3	5	1,6	3	1	2	0	2	0	1	0	0	0	3	0	0	0	3	5	0	0	0	0	0	0	0
10	I	6	12	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	8	0	0	0	4
11	J	4	9	2,2	1	4	0	0	1	2	1	0	6	0	1	0	0	0	7	2	0	1	2	0	0	0	0
12	K	6	32	5,3	6	4	1	0	3	5	3	0	4	5	0	0	1	2	12	10	3	3	0	0	0	0	0
13	L	5	12	2,4	5	5	0	0	2	1	5	1	1	1	0	0	0	1	2	3	0	2	0	0	0	0	0
14	M	5	22	4,4	3	3	2	0	1	0	3	0	1	0	0	0	1	6	8	10	0	8	0	0	0	0	0
15	N	5	22	4,4	10	5	0	0	2	4	3	0	1	2	0	1	0	0	4	8	2	0	1	0	0	0	1
16	Ñ	5	12	2,4	0	3	2	0	0	4	4	0	1	1	0	0	0	0	2	3	1	2	0	0	0	0	0
17	O	6	28	4,4	6	0	6	0	8	1	0	0	0	2	5	0	0	1	8	10	1	7	0	0	0	0	0
18	P	6	14	2,3	0	6	0	0	7	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	6	1	3	0	0	0	0	0
19	17	81	312		55	52	22	2	52	33	37	1	39	19	16	2	8	25	109	111	17	42	14	1	2	4	11

Figura 37. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías.

4.2.2. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE “EL ORIGEN DE LA GUERRA”, DE MARCO DENEVI

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 2	
Conocimientos previos:	Prev [con conocimientos] Prev [sin conocimientos]
Extracción de una interpretación-síntesis: (sentido guerras)	IN 1
Extracción de una interpretación-síntesis: (amor)	AMOR
Interpretación como sueño de Helena	SUEÑO
Empatía o reflexión moral	EMP O MORAL
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Búsqueda de la versión verdadera	VER
Captación de un cierto humor	IN2
Percepción como pastiche	IN-Past
Captación diferencias intertextuales	IN5
Relación intext. con entradas anteriores	Inter ant
Dificultades para la interpretación	IN 6
Valoración positiva de la subversión	IN7
Valoración negativa de la subversión	IN8
Sorpresa ante la subversión	SORP
Destacar fragmentos del texto	DEST
Confusión	CONF
Final trágico	TRAG
Interpretación posmoderna	POS
Ironía intertextual	POS1
Captación de más de una lectura posible//contradicciones	POS2
Captación de final sopresivo	POS3
Captación de inicio in medias res	POS4
Incorporación del título para la comprensión	POS5
Juego con los géneros	POS6
<i>Double coding</i>	POS7
Minorías	POS8
Mundos posibles	POS9
Metanarratividad//metaliteratura	POS10
Lectura hipertextual	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual curiosa de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción	HIPER6
Asociación literatura (mito)	HIPER LITE MITO
Asociación literaria	HIPER LITE
Trabajo en equipo//archilectura	ARX
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Reflexiones variadas	REFLEX
Rol de la mujer	Rol mujer
Cuestiones técnicas	TECNO
Otros	OT

Este microrrelato ha motivado 197 comentarios. Esta cifra supone, tomando como referencia la entrada uno, una caída significativa de la participación

Participación de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

Los miembros de estos grupos realizan de media tres o más comentarios para esta entrada. Son cinco: A, B, D, F y O. Mientras que los cuatro primeros llevan a cabo cierta lectura hipertextual, O no sale de los límites del muro de *Facebook* para sus aportaciones. En todos, el nivel de interacción es muy elevado.

A //4 miembros	Nº de comentarios: 17 Media por participante: 4,2
La lectura de A se centra en el contraste entre las dos versiones de <i>La Ilíada</i> y en la extracción de un sentido general del texto. Se aprecian también comentarios sobre el amor entre la pareja y valoraciones de carácter moral o psicológico sobre la actuación de los personajes. Asimismo, en tres anotaciones las participantes se interrogan sobre cómo acercar a sus futuros discentes la historia de <i>La Ilíada</i>. En cuanto a las características posmodernas del texto, solo se produce un comentario en que se habla de la ironía de la nueva versión de Denevi. Por lo que respecta a la lectura hipertextual, hay un enlace a información sobre la biografía del autor, otro a un vídeo sobre la adaptación infantil de textos literarios clásicos y un tercero a una versión en cómic de <i>La Ilíada</i>, todos facilitados por la misma participante. También se alude a un contenido externo al blog, el texto fundacional de la Unesco del que otra participante recoge una cita sobre la guerra al hilo de la conversación. Sin embargo, aporta la cita sin incluir ningún enlace.	

B// 5 miembros	Nº de comentarios: 19 Media por participante: 3,8
En este grupo dos de sus integrantes han insistido en las dificultades de lectura que el microrrelato les ha supuesto. Ante los problemas de comprensión manifestados, las compañeras del grupo ofrecen explicaciones plausibles sobre el significado de la escena. Además de estas explicaciones, las participantes de B centran sus comentarios en el tema del amor entre los esposos. La única característica propia de la estética posmoderna que este grupo ha reseñado es la ironía intertextual.	

Tj3C.3

Tejiendo

Inicio

Buscar ami

Berta G.

EN LA ILÍADA: Paris muere durante el asedio a Troya.

EN TROYA: No se conoce el final de Paris. Suponemos que sale a defender Troya tras entregarle la espada real a Eneas.

EN LA ILÍADA: Agamenón muere en Micenas, tras regresar a su patria, asesinado por su esposa Clitemnestra y su amante Egisto.

EN TROYA: Muere apuñalado por Briseida tras la toma de Troya por las tropas griegas. [continua]

15 de marzo de 2013 a las 17:21 · Me gusta

F. T.

Estoy de acuerdo contigo en lo que has dicho B., la razón por la cual empieza la guerra es por una mujer, Elena. Pero a medida que va pasando el tiempo, supongo que lo que el autor de este dialogo quiere hacernos ver en su punto de vista, un tanto irónico, es que finalmente, las razones por las cuales la guerra se estaba llevando a cabo, son ajenas a esta mujer, y, de hecho, ya no importa que ella haya escapado porque ya no es la principal razón de la guerra. De echo, ni el mismo dice saber cual es la razon, pero esto no le impide seguir luchando y ir mas allá matando a su amada.

15 de marzo de 2013 a las 20:08 · Me gusta · 1

P. T.

Por otra parte, igual es una tontería, pero me he puesto en la piel de Elena en esta escena y debe ser realmente frustrante el hecho de pasar por una situación así. Ver a tu amado despues de haber estado tanto tiempo viviendo con personas que no te han querido, y que el reaccione con total indiferencia sin ningun tipo de acercamiento, debe ser muy duro para ella, no creéis? No se, mientras leia la historia me ha entrado como una sensación de frustración por ella, me han entrado ganas de presentarme allí mismo y decirle...REACCIONA! jajaj en fin...supongo que lo que el autor nos quiere despertar tambien son esas sensaciones y quiere introducirnos en la escena i conmigo, desde luego, lo ha conseguido!

15 de marzo de 2013 a las 20:13 · Me gusta · 1

C. S.

Chicas! acabo de leerme la versión de Marco Denevi y la verdad que me ha gustado mucho esta versión... para mi ver las razones por las que Menelao no se acuerda de Elena son las que ahora os comentaré: para empezar, almenos como se le representa en la película ya es un hombre mayorcete, después... creo que con la de mujeres que tenían los reyes (cada cual más bella) es normal que ni se acordasen! Esta gente debería tener cada ne en sus aposentos un montón de chicas jovencitas y guapas

Tj3C.3/#

Si a

Le f

Nur

mi

Educaci

18 048 m

PÁGINAS S

Carlos Col

Club · 1357

Me gu

Español · Pri

Publicidad · (

Facebook @

Figura 38. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

En cuanto a la lectura hipertextual, este grupo incorpora escenas concretas de la película *Troya* para ilustrar las diferencias que comentan entre *Troya* y *La Ilíada*. Asimismo, una participante encuentra una web con las diferencias entre ambas, aunque en lugar de compartir el enlace selecciona fragmentos del texto de esta página.

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 23 Media por participante: 7,6
En primer lugar, las tres componentes de D se ocupan de buscar una interpretación del texto, no sin expresar sorpresa ante la transformación del mito que hace Denevi. No señalan ninguna de las características posmodernas del texto, aunque su lectura hipertextual viene en parte motivada por una de estas: la desmitificación de la historia y la construcción de una realidad	

298

ficcional paralela a la oficial. Esto les hace iniciar una búsqueda hipertextual sobre el trasfondo histórico de los hechos de *La Ilíada*. Por otro lado, aunque no se refiera explícitamente a la ironía o a la burla del microrrelato, se aprecian dos anotaciones en las que se trasluce el efecto cómico que produce el texto.

F// 4 miembros	Nº de comentarios: 23 Media por participante: 5,7
En este grupo, por un lado, los participantes extraen la conclusión general de que el sentido del texto era desvelar las auténticas causas de la guerra de Troya, más allá del mítico rapto de Helena. Del mismo modo, y en línea con esta hipótesis de lectura, la búsqueda hipertextual de este grupo se centra en desvelar las posibles motivaciones económicas que los aqueos pudieran tener para conquistar Ilión. Asimismo, una componente del grupo adjunta la imagen de un texto escaneado de un libro de mitología en el que se explica que Zeus, en su afán de liberar a la tierra de su pesada carga de hombres, fue el auténtico instigador del conflicto. En cuanto a las características posmodernas del texto ninguno de los rasgos atribuidos a la posmodernidad estética han sido reseñados por los informantes del grupo: tampoco la ironía intertextual. En este sentido, tan solo se aprecia una intervención en la que una informante capta el carácter onírico y surrealista del microrrelato: en una hipótesis de lectura inicial, la cual finalmente es descartada, considera que el texto relata un sueño de Helena. El resto de las anotaciones, además de centrarse en algunas diferencias intertextuales entre el microrrelato y <i>La Ilíada</i> y/o la película <i>Troya</i>, son reflexiones alrededor del tema de la educación en tiempos de Aquiles y de las consecuencias sociales y psicológicas de esta, relacionándolas también con el estado de la educación y la sociedad en nuestros días.	

O // 6 miembros	Nº de comentarios: 20 Media por participante: 3,3
Ninguno de los componentes de este grupo disponía de conocimientos previos de mitología clásica, más allá de los adquiridos a través de películas o series de televisión. Tres de sus miembros consiguen extraer un sentido global del texto adecuado, un cuarto participante indica no llegar a comprender la intención del autor y las otras dos componentes, tras declarar su desconocimiento del mito, se limitan a valorar la actitud de los protagonistas y a comparar la escena del microrrelato con situaciones de la vida real. En cuanto a las características posmodernas del texto, la burla de la versión deneviana es señalada en tres anotaciones. Por otro lado, el participante más activo en esta entrada, formula, con cierta emoción, diversas hipótesis de lectura y acaba postulando una pluralidad de sentidos para el microrrelato.	

La lectura hipertextual ha sido prácticamente inexistente, a excepción de la búsqueda de información que hace este último informante, quien, tras señalar que no conocía la historia de *La Ilíada* y que por eso ha buscado información en Internet, resume los resultados de su búsqueda en dos líneas en las que explica el rapto de Helena por parte de Paris y la consiguiente declaración de guerra. Al ser el primero en participar en el comentario, es probable que su interpretación haya allanado el camino de sus compañeros.

Segundo nivel: grupos con participación media

Se sitúan en este nivel cinco grupos, G, J, K, M y N, en los que de media sus participantes realizan entre dos y tres intervenciones.

G // 5 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2
Dos de los componentes de G comienzan sus anotaciones declarando las dificultades de lectura que les supone el texto ante la falta de referentes sobre <i>La Ilíada</i>. Las otras compañeras aportan interpretaciones alrededor de la idea de la absurdidad de las guerras y el olvido y el sinsentido a los que conducen. En cuanto a las características posmodernas del microrrelato, la ironía intertextual aparece muy de soslayo en un comentario en que se tilda de “gracioso” el texto porque, se sostiene, cambia la historia de <i>La Ilíada</i>. Constan también dos intervenciones en las que se percibe el juego del autor con la posibilidad de otro mundo posible al margen de la historia oficial. No hay lectura hipertextual en el grupo, a excepción de una participante que recomienda a sus compañeras la visualización de la escultura <i>Laocoonte y sus hijos</i>, aunque sin adjuntar la imagen o un vínculo a esta. Las participantes de este grupo demuestran interacción, gracias a la cual pueden resolverse las dificultades de interpretación iniciales. No aparecen apenas discrepancias en las intervenciones.	

J// 4 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 2,2
Los miembros de este grupo, además de extraer una interpretación general en la que todos coinciden, a saber, que la causa real de la guerra de Troya nunca fue Helena sino las ansias de conquista y poder, insisten en la característica posmoderna de la ironía intertextual. Asimismo, una participante señala el tono coloquial del microrrelato, en contraposición con la seriedad de	

los diálogos de Troya, lo que puede ser interpretado como la percepción del *double coding*.

Aunque el hipotexto de *La Ilíada* y de *Troya* está presente en las comparaciones intertextuales que estos lectores establecen, estos no realizan ninguna lectura hipertextual más allá de los límites del blog y del muro de *Facebook*.

En cuanto a la arquitectura, a pesar de que se percibe interacción y colaboración entre los participantes, estos caen en ocasiones en la reiteración de los aspectos ya señalados por los compañeros anteriormente.

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 12 Media por participante: 2
En K, hay dos tipos de interpretaciones de la escena: por un lado, la de los que sostienen que el texto revela que la auténtica causa del conflicto no fue el rapto de Helena, sino la lucha por el poder; por otro, la de los que consideran que la intención es evidenciar la devastación que tiene lugar en la mente de los hombres a causa de la guerra. Cabe resaltar, asimismo, que la primera participante que interviene confiesa dificultades de interpretación, a pesar de haber hecho varias relecturas y de haber buscado información sobre <i>Falsificaciones</i> y sobre Marco Denevi. Por otra parte, el compañero que muestra más conocimientos sobre mitología dedica su intervención a atacar el ejercicio de subversión que hace el autor, pues considera que las obras clásicas de grandes autores no deben ser alteradas. En el conjunto de las intervenciones no se aprecia ningún comentario sobre la ironía intertextual, aunque hay dos anotaciones en las que se detecta el juego con la construcción de otro mundo ficcional paralelo al oficial. La lectura hipertextual en el grupo es prácticamente inexistente, a excepción de la búsqueda que realiza una informante para paliar sus problemas de interpretación. La lectura conjunta del grupo se caracteriza por un exceso de formalismo en las intervenciones, lo que redundará en una escasa interacción entre los componentes del grupo. Aunque se hace evidente que los miembros de K tienen en cuenta las aportaciones de los compañeros, este grupo adolece de falta de espontaneidad y de escaso nivel de colaboración.	

M // 5 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2
Los componentes de M llegan a la conclusión general de que el texto refleja el sinsentido de las guerras y la violencia por la violencia. También ponen en entredicho la justificación inicial de	

la guerra con el rapto de Helena. No señalan ninguna de las características posmodernas del texto, aunque una participante refiere haber percibido un efecto que puede calificarse de pastiche. En cuanto a la lectura hipertextual, solo hay un enlace a un vídeo de un monólogo cómico en el que, como en el texto de Denevi, también se produce una desmitificación de una obra previa.

La arquitectura es muy productiva: aunque en general insisten en las mismas hipótesis, cada miembro del grupo aporta matices interesantes al sentido del texto que se van construyendo de manera dialógica.

N // 5 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2
En N destaca la aportación de una participante, la cual facilita diversas informaciones sobre el referente de <i>La Ilíada</i> que ayudan a sus compañeras a entender un texto que <i>a priori</i> les había resultado complicado, debido a, como ellas mismas señalan, su grado de intertextualidad. La conclusión general a la que llegan es que se trata de una denuncia del absurdo de las guerras y de las causas que lo producen. Además, otra participante incorpora el dato de que desde la época clásica se decía que la auténtica causa de la guerra fue de tipo político y económico. Ninguna característica posmoderna del texto ha sido señalada por estas informantes. La lectura hipertextual, al margen de las aportaciones sobre el hipotexto de <i>La Ilíada</i> de una participante, es prácticamente inexistente. Cabe señalar, no obstante, que otra de las componentes del grupo, quien asegura no disponer de conocimientos previos sobre el tema, busca información en Internet para poder comprender el texto. Sin embargo, según ella misma admite, su búsqueda resulta infructuosa, pues la cantidad de información disponible la acaba confundiendo aún más. Por último, el nivel de interacción y colaboración entre las participantes del grupo es muy elevado, lo que les permite solucionar los problemas de interpretación que algunas mostraban al inicio.	

Tercer nivel: grupos con baja participación

Son siete grupos: C, E, H, I, L, Ñ y P. Sus participantes realizan, de media, menos de dos comentarios. La característica común a todos es que no hacen ningún tipo de lectura hipertextual.

C // 4 miembros	Nº de comentarios: 6 Media por participante: 1,5
De C destacan, primero, las dificultades de interpretación debidas a la escasez de conocimientos previos que señalan dos de sus miembros. Coexisten dos interpretaciones en este grupo: que el texto denuncia el olvido al que lleva el sinsentido de la guerra y que las auténticas causas de la guerra de Troya estaban muy por encima de Helena. En una anotación una lectora dice que es probable que el microrrelato constituya una parodia de la historia original, aunque su falta de conocimiento del hipotexto de base le impide afirmarlo con seguridad. Por otro lado, uno de los informantes (el único con conocimientos previos) muestra mediante la interjección “jajaja” la risa que le producen pasajes concretos del texto, aunque no utilice términos como ironía o burla. Las otras dos participantes del grupo centran sus comentarios en la valoración moral y psicológica del relato y en su aplicación a su vida cotidiana. La interacción en general es satisfactoria, aunque hay cuestiones que algunos participantes han planteado, como si el microrrelato altera la historia original o no, que han quedado sin respuesta.	

E // 5 miembros	Nº de comentarios: 8 Media por participante: 1,6
Aunque dos de los componentes de este grupo se dedican a interpretar el texto como una metáfora del sinsentido de las guerras, el resto se muestran más ocupados en extraer una moraleja que después aplican a sus propias vidas. Ninguna de las características posmodernas del texto ha sido señalada. A pesar de que la interacción entre los miembros del grupo es buena, los comentarios giran siempre alrededor del mismo tema, no habiendo discrepancias ni matices en las interpretaciones.	

H // 3 miembros	Nº de comentarios: 4 Media por participante: 1,3
En sus comentarios, las componentes de H extraen dos sucintas explicaciones del texto: la ruptura de los roles de género y la guerra por la guerra. No hay ningún comentario sobre la	

ironía intertextual ni sobre ninguna otra característica formal del texto.

En cuanto a la interacción entre las componentes del grupo, se percibe cierta colaboración, aunque no en el mismo grado que en A o en D, por ejemplo.

I // 6 miembros	Nº de comentarios: 5 Media por participante: 0,8
Las anotaciones de I se limitan a extraer la interpretación general de que el texto refleja las absurdas causas de las guerras. No se da aquí ni apreciación de características posmodernas ni lectura intertextual. Tan solo cabe señalar la aportación de uno de los participantes del grupo, quien relaciona esta entrada con las palabras del texto de la entrada posterior. La arquitectura es limitada, pues las aportaciones que se hacen, en general, se dedican a reformular una misma idea. Además, dos participantes no intervienen.	

L // 5 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 1,4
Se aprecian en L tres interpretaciones diferentes: por un lado, que el comportamiento de Menelao es una venganza ante el rechazo sufrido por Helena; en segundo lugar, que el texto revela que era imposible que toda una guerra se iniciara por una mujer y que en realidad había otras causas detrás de esta excusa; por último, que la inercia de la violencia de la guerra conduce al olvido. Por otro lado, todos los participantes señalan de manera insistente la ironía o burla que supone este texto respecto al original. A pesar de la variedad de interpretaciones, a veces completamente encontradas, el nivel de discusión ha sido muy bajo; cada participante ha plasmado su explicación sin referirse a la de los compañeros.	

Ñ // 5 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 1,4
Las informantes de este grupo llegan a un consenso interpretativo: que el texto refleja la locura a la que conduce la violencia de la guerra. Una participante comenta muy brevemente la ironía de la situación planteada así como el lenguaje puesto en boca de Menelao, es decir, la mezcla de códigos culto y popular. Por otro lado, cabe resaltar la sorpresa que el texto provoca en dos	

informantes.

La arquitectura es aceptable: aunque todas las interpretaciones insisten en la misma idea, casi todas las participantes aportan matices diferentes a la lectura.

P // 6 miembros

Nº de comentarios: 7

Media por participante: 1,1

Los integrantes de P se limitan a extrapolar la moraleja que deducen de las palabras de Denevi a situaciones de su vida cotidiana, a excepción de dos participantes que extraen el significado de que el texto refleja las absurdas motivaciones de la guerra y la locura a la que esta conduce. La ironía intertextual así como las otras características posmodernas del texto han pasado desapercibidas: tan solo un participante señala que le ha hecho “gracia” lo absurdo de la situación descrita.

La arquitectura es adecuada, aunque los participantes pequen de insistir en las mismas ideas.

Caracterización general de las intervenciones

Síntesis e interpretación general

*67 anotaciones
de síntesis e
interpretación
general*

En el 35 % de las anotaciones los participantes extrajeron una síntesis y una interpretación general del texto, aduciendo varias explicaciones a la escena.

*“La verdadera
causa de la
guerra fue la
ambición y
la conquista”*

En primer lugar, diversos informantes llegan a la conclusión de que el autor ha querido mostrar que, en realidad, la auténtica causa de la guerra de Troya no fue la afrenta a Menelao por el rapto de Helena, sino otras motivaciones menos románticas: ambición, conquista de nuevos territorios, poder, etc.,

CS: Además, estoy de acuerdo con vosotras... Elena pasa a ser una excusa para poder iniciar el conflicto pero vaya, aunque el "casus belli" (os acordais en latín que lo estudiamos?¿ significa la razón de la guerra) es su rapto -o fuga- de Paris... realmente lo que querían los aqueos estos era acabar con el imperio troyano... Pero vaya, en estos siglos pienso que la mínima tontería ya servía como excusa para entrar en guerra y como dice Menelao, la misma guerra ya da las razones

suficientes para seguir luchando. (Grupo B)

RA: ¡Estoy en parte de acuerdo AS! Aunque yo creo que lo que nos quiere mostrar que lo que realmente le importaba a Menelao desde un principio era ganar la guerra, es decir, quedarse con Troya y que le daba igual su esposa. Ya sabes como eran los matrimonios de esa época... (Grupo D)

GC: la meva interpretació és que recuperar Helena de la ciutat de Troia va ser l'excusa perfecte per poder conquerir-la sense semblar un atac tan deliberat. (Grupo K)

AT: Agamenon estava deseades de tenir algun pretext per enviar els seus exercits contra troya. En aquest cas no sembla que fos pel territori ja que troya en realitat era molt petita, però a Agamenon li sobra la sobèrvia per totes bandes i estic segur que per la seva dignitat i per augmenta rel seu poder ja li va anar bé que el blea d'en Paris se'n portés a la dóna del seu germà. (Grupo F)

“Locura a la que conduce la guerra”

Por otro lado, diversos informantes explican la amnesia de Menelao con razones que responden a una lógica convencional; la locura a la que puede llevar el trauma por la violencia, el dolor y la rabia de una guerra, o la obsesión casi innata de estos hombres por el poder y el combate.

“Obsesión por el combate”

EZS: Després sobre la història la meva hipòtesis es que ha passat tants de cops i ha vist tanta violència que Menelao a quedat trastucat del capque li ha afectat la memòria i quan veu a Elenna no sap que és la seva dona i que ella és la causa d'aquesta guerra. Només té un lleuger record, ja que quan la veu al terra li sona la seva cara. (Grupo E)

ACB: És una passada... no saben per quin otíu lluiten, però són guerrers i 'únic que saben és que han de lluitar... Sembla com si la guerra fos el seu hobby... Però per altra banda, també m'agrada aquesta energia i ganes de lluitar que tenen. Tot i no saben el motiu, les ganes es veuen i aquest esperit lluitador, el tenen. (Grupo G)

IB: Menelao ha llegado a olvidar de tal manera el motivo por el cual comenzó la guerra, Elena, hasta el punto de llegar a matarla. Podemos interpretar aquí que la imagen de hombre fuerte y aquel que lucha por obtener un reconocimiento a ojos de los demás supera con creces lo que significa el amor para él. (Grupo I)

“Crítica a la guerra”

Asimismo, en otros comentarios se interpreta el absurdo de la situación como una metáfora de la barbarie de las guerras: sus causas absurdas, la violencia cegadora...

UM: debo decir que el diálogo entre Elena y Meneleo provoca la reflexión de lo tan absurdas que son las guerres, que incluso sus

protagonista olvida por que la han iniciado. (Grupo C)

KW: A més fa una petita crítica a la guerra en si. ¿Por que es esta guerra? No lo se, ya no me acuerdo.. holaaaaaaa¿? es a dir, els soldats han perdut el cap, ja no lluiten per res, i a la vegada lluiten per tot. Els hi es igual morir o viure, ja que viuen per a la guerra. (Grupo G)

RF: A mi em sembla que hi ha una desmitificació total de l'obra, però si algú s'emporta la palma és la guerra i el caràcter romàntic que ha rebut al llarg de la història de la literatura (Grupo M)

MJ: Sobre todo nos ayuda a reflexionar sobre estos sucesos que se han producido a lo largo de la historia con origen en causas tan absurdas como las que nos quiere reflejar en esta entrada el autor. (Grupo N)

Focalización en el amor, empatía con el personaje o reflexión de carácter moral

Diversos informantes justifican el olvido de Menelao con razones sentimentales. Así, consideran que su reacción ante Helena se debe al amor, al resentimiento y a los celos que le inspira la mujer.

*“Menelao
actúa así por
amor y
despecho”*

AS: Y Menelao además ya sea amnesia o lo que sea si tu pierdes a tu mujer/esposo y luchas para rescatarlo, si le amas no vas a olvidarte de quien era, y por eso creo que más que amnesia por los años que llevan de guerra sea mas bien rencor porque ella podría haber intentado fugarse mucho antes(no 10 años más tarde!!!), pero da la impresion de que no ha querido... (Grupo A)

ASW: he arribat a la conclusió que l'amnesia que sent Menelao és per pura venjança i per fer sentir a Helena que no és ningú, per tal de deixar-la en el no res. (Grupo L)

SBT: Y bueno, la amnesia de Menelao sí que no sé a que se debe jajajaja Quizás el hecho de estar tan metido en la guerra, en tener otra cosa en la que pensar, le hizo olvidar una situación muy negativa para él. Aparte de haber podido ser un trauma en su vida el hecho que la mujer de su vida le fuera arrebatada de repente. (Grupo A)

*Recurrencia
del tema del
amor en los
comentarios*

Asimismo, aunque no se nombre el amor como causa del olvido de Menelao y del absurdo de la escena en cuestión, este sentimiento suele estar muy presente en los comentarios, tal vez por influencia de la entrada anterior, el tráiler de la película *Troya*, que tenía un carácter marcadamente romántico:

MC: debe ser muy frustrante estar delante de tu amado por el que te has escapado en cierta parte...y que muestre tal ignorancia y

indiferencia hacia ti. Porque realmente se ve que no importa lo que ella dice simplemente hay que seguir adelante con la guerra y el principal motivo ha dejado de ser Helena. Totalmente de acuerdo! (Grupo B)

*Moraleja
aplicada a la
propia vida*

Por otro lado, en el 19 % de las intervenciones se extrae un significado global del relato cargado de connotaciones de carácter moral o psicológico, muy a menudo aplicado a la propia vida personal. Así se extrapola lo acontecido entre Menelao y Helena a situaciones de la vida cotidiana: peleas entre amigos, parejas o familiares, valoración de la amistad y de las relaciones entre las personas, etc.

*Absurdo de
las
discusiones
entre amigos
o familiares*

CAS: En relación a este dialogo, visto desde fuera se me ocurren varias cosas...Primero que cuando nos obcecamos en algo somos incapaces de ver más allá de nuestras narices y que a veces hacemos montañas de granos de arena!! Eso lo tenemos que tener en cuenta cuando nos peleamos con alguien..a menos escala pero...realmente es tan importante el motivo como para estar cabreado?? es solo ese el motivo del enfado??? o hay mas?? a veces no nos damos cuenta de las cosas hasta que ya es demasiado tarde y no hay vuelta atrás!! sinceramente una pena... (Grupo O)

AB: estic molt d'acord amb els vostres comentaris i amb la relacio de la historia amb la nostra vida i el nostre dia a dia. En moltes ocasions no ens parem a pensar el sentit ni el per que de les nostres accions i arribem a situacions extremes i no sabem ni com hem arribat. (Grupo P)

AFK: A mí me viene la cabeza el concepto de ira y rabia en este caso, como dice RFG pero también la venganza o el orgullo que aveces nos invaden y hacen que andemos a ciegas e incluso que no nos paremos a atender a aquello que nos puede venir bien. (Grupo P)

Reflexiones como futuros docentes

*“Cómo llevar
este texto
al aula”*

Un tipo de intervención que será recurrente en entradas posteriores es el comentario del texto desde una perspectiva docente. En esta entrada se producen 8 intervenciones en esta línea: hay informantes que valoran el valor didáctico del texto, otros buscan materiales de temática similar pero más adaptados a la etapa de primaria y algunos comentan también distintos aspectos sobre educación al hilo del microrrelato.

*Educación en
tiempos de
Homero*

IB: A partir de esta narración podrían trabajarse en clase una serie de valores y los niños podrían exponer sus ideas hacia este fragmento (Grupo I)

CA: La veritat es que en aquell temps dubto que algú sapiqués llegir i

escriure, la qual cosa l'educació dels nens es redueix bastant. L'única cosa que sabien fer els homes era combatre, menjar i fer l'amor! (sent realistes), i les dones es dedicaven més a les feines de casa i a tenir/cuidar els fills. Per tant, contestant la teva pregunta i sabent que es produïen guerres continuament, penso que educaven als nens per defensar-se en una hipotètica guerra. Si vius en un món on continuament està en guerra, evidentment hauràs de saber defensar-te en un possible atac, i no crec que estiguis pensant en llegir-te un llibre. En definitiva, si volies sobreviure penso que no et quedava altra alternativa que saber lluitar. (Grupo F)

Dificultades de lectura

17
anotaciones
que refieren
dificultades
de lectura

Este texto ha supuesto dificultades de lectura para algunos informantes. Se aprecian 17 anotaciones dedicadas a declarar alguna dificultad de comprensión o interpretación.

Algunas de estas dificultades se atribuían a la falta de referentes hipotextuales, desde el desconocimiento de la trama en general hasta los nombres de los personajes que intervienen en la minificción:

Problemas
por falta de
referentes
hipotextuales

CMS: Como decía, la historia no la conocía y por eso al leer el texto me pierdo un poco, pero buscando un poco de información me he enterado un poquito. (Grupo O)

LRH: me ha gustado mucho tu comentario porque la verdad que yo no sabía a que hacía referencia exactamente este texto porque como he comentado más abajo, no he tenido la oportunidad de conocer la mitología griega más a fondo, (Grupo N)

ABM: no recuerdo si he vist aquesta pel·lícula algun cop o no. La veritat és que si que hem sonen els noms dels personatges, exepete el de Menelao, però no els ubico en la historia! (Grupo G)

Dificultades
debidas a los
cambios en el
mito y al estilo
del texto

Algunos informantes también declaran dificultades para hallar una interpretación sólida del texto, por no entender su tono general o por no captar el porqué de los cambios que opera en el mito:

MC: Realmente, no acabo de entender la ironía de este versión ni el hecho de que Menelao no se acuerde de Helena, porque desde mi punto de vista es la protagonista principal. (Grupo B)

BG: por mi parte no acabo de entender la intención del autor. (Grupo B)

Ya más puntualmente, un participante ha considerado que el texto es

“extenso” y de un estilo que entraña complicaciones:

APU: Pel que fa a l'estil crec que al ser tot diàleg i tenir pocs fragments descriptiu és difícil D'entendre amb una primera lectura. (Grupo K)

Lectura hipertextual

- ***Alusión a un hipotexto reconocido, captación de diferencias intertextuales y opinión sobre la subversión***

Contextualización del microrrelato gracias a referentes previos

En 8 intervenciones se constata el reconocimiento del hipotexto de *La Ilíada* y se contextualiza el microrrelato:

SBT: Menelao era el Rey de Esparta y Elena la reina de Esparta. Pero claro, cuando Paris se la llevó a Troya, posteriormente ya era conocida como Elena de Troya, muy sonado. (Grupo B)

En los siguientes casos, los referentes a los que aluden estos informantes ya ponían en duda la veracidad de la causa oficial de la guerra de Troya, el rapto de Helena, de manera que la interpretación del microrrelato de Denevi queda condicionada, en parte, por estos conocimientos previos.

Conocimientos previos que anticipan el significado del microrrelato

RF: De fet, la mateixa Ilíada ja deixar clar que al final el que semblava la guerra de Menelau és, en realitat, la guerra d'Agamèmnon per a acaparar encara més poder. (Grupo M)

CSR: Elena pasa a ser una excusa para poder iniciar el conflicto pero vaya, aunque el "casus belli" (os acordais en latín que lo estudiamos?; significa la razón de la guerra) es su rapto -o fuga- de Paris... realmente lo que querían los aqueos estos era acabar con el imperio troyano... (GrupoB)

Del mismo modo, se produce una intervención en el grupo N en la que se explica el reencuentro entre los esposos una vez tomada Troya, tal y como se narra en *La Odisea*: se presenta la idea de que Helena ya estaba deseosa de regresar con Menelao, y de que este finalmente acaba perdonando a la mujer. Esta información es muy valiosa en tanto se derivan de ella importantes coincidencias y divergencias intertextuales, con *La Ilíada*, *La Odisea*, el film *Troya* de Petersen y el microrrelato de Denevi:

Diferencias intertextuales con
La Ilíada
y *La Odisea*

MG: Como sabemos, en esta [refiriéndose a *La Ilíada*] se dice que Helena, deseosa de volver a Grecia, se pone de parte del bando griego en alguna ocasión en que estos acceden a Troya. Finalmente, cuando se reencuentra con su marido Menelao, éste decide perdonarla gracias a

aquella ayuda que ella les ofreció. (Grupo N)

*Película
Troya,
hipotexto de
referencia
en diversos
informantes*

Sin embargo, en relación con la captación de diferencias intertextuales con el hipotexto de *La Ilíada* en ocasiones es difícil discernir cuándo el hipotexto de referencia es *La Ilíada* y cuándo lo es también, o exclusivamente, la película *Troya*. A menudo, además, se toma la película como el equivalente de la versión original, de manera que para algunos informantes supone un referente clásico confiable. En general, las diferencias intertextuales con *La Ilíada* han estado presentes en 14 anotaciones, mientras que las diferencias con la versión de Wolfgang Petersen aparecen en 6. No obstante, aunque los informantes se muestran conscientes en la mayoría de los casos de las diferencias entre los textos, se refieren muy superficialmente a estas:

*Escasa
profundización
en las
diferencias
intertextuales*

CJC: Este fragmento, por lo que he visto, es un fragmento de un autor que ha modificado un poco la historia original. Así Menelao no recuerda a Elena. (Grupo Ñ)

LDL: por otro lado, creo que esta escena no tiene ninguna similitud con lo que cuenta la versión que se ha podido ver en el cine. La relación que mantenía con Paris y con la familia de él son totalmente opuestas y lo único que tienen de parecido es, como he dicho antes, el carácter de Menelao. (Grupo A)

AS: sí RA en la película la guerra es como si durase una semana pero dura muchísimo!!! (Grupo A)

Asimismo, cabe resaltar el efecto de sorpresa que provoca en buena parte de los informantes la subversión que ejerce el microrrelato:

*Sorpresa ante
los cambios
en el mito*

NC: Quan tens en ment, que una de les causes principals que provoca aquesta guerra és el segrest de l'Elena i després llegeixes aquesta escena on Menelao la té davant i no la reconeix... Et quedes de pedra! (Grupo Ñ)

SBT : Hoy en día lo de la pureza ha cobrado otro sentido (bueno, mira la Virgen María, si era virgen, ¿Cómo que tuvo un hijo? jajajaja). Esta historia es diferente, no tiene que ver con la película, a mí también me ha descolocado al principio!! (Grupo D)

*Opinión
positiva del
texto*

En cuanto a la valoración del texto, por un lado, hay informantes que aprecian la nueva versión por ser más realista o por ofrecer una visión diferente de la historia con un trasfondo crítico de la guerra:

CSR: Chicas! acabo de leerme la versión de Marco Denevi y la verdad

que me ha gustado mucho esta versión (Grupo B)

O: Tot i que aquesta part potser és una mica estranya, crec que el diàleg és força interessant pel que fa al rerefons de la història .
Menelao ja no recorda quin era l'origen de la guerra de Troia, i per molt que l'Helena intenta fer-li veure és impossible treure'l fora d'aquesta ira provocada per la guerra en sí mateixa, i acaba matant-la.

*Opinió
negativa por
pérdida de
romanticismo,
por dificultades
de
comprensión,
etc.*

Pero también hay lectores que reniegan de la nueva versión por distintos motivos: porque no logran entenderla completamente, porque rompe con el romanticismo y el carácter épico de la película *Troya*, porque no captan el efecto cómico, etc.

CA: jajajaja, de tot es fan versions alternatives que no acaben de quallar! Suposu que no convencen pel fet d'haver llegit primer la versió original, o perquè potser no tenen la part romàntica de la història. (Grupo F)

MC: Realmente, esta versión no me ha acabado de gustar del todo, posiblemente porque no he visto claras las intenciones del autor. (Grupo B)

*“No se deben
modificar los
clásicos de la
talla de
Homero”*

Los participantes de uno de los grupos, el K, se muestran especialmente reacios no solo a la modificación paródica de Denevi, sino a cualquier cambio que cualquier escritor pueda ejercer sobre las obras clásicas.

JS: Puc semblar molt crític davant d'aquest escriptor, però, en primer lloc, sóc partidari que les obres que són mundialment conegudes i amb tanta expressió literària al darrere no poden ser modificades, i menys per una persona que no està gens a l'abast o reconeixement literari d'Homer. (Grupo K)

▫ ***Lectura hipertextual como soporte para la interpretación***

*Búsqueda de
información
para confirmar
motivaciones
políticas y
económicas
de la guerra*

Se aprecian pocas intervenciones en las que se haya buscado información para solucionar alguna laguna de comprensión o para verificar hipótesis. Tan solo los grupos D y F llevan a cabo este tipo de lectura hipertextual. Un participante de F, por ejemplo, formula la hipótesis de que la intención del microrrelato es desvelar las auténticas motivaciones de la guerra de Troya, de forma que la búsqueda hipertextual que hace va encaminada a confirmarla. Cabe resaltar, no obstante, que no adjunta el enlace de la fuente de referencia.

AT: fent una mica de recerca he trobat que troya controlava el mediterrani amb el mar negre i les costes de l'Àsia Europea, per tant

competia amb Micenas i esparta en el terreny comercial. (Grupo F)

El grupo D, preocupado por el trasfondo histórico de la película y del microrrelato, entra en una búsqueda hipertextual para intentar lidiar con la multiplicidad de versiones que hasta ahora se han mostrado en el blog y en los enlaces que ellas mismas han encontrado. Es notable su intento de encontrar una versión, la definitiva, sobre los hechos literarios del Ciclo Troyano y su posible trasfondo histórico.

*Búsqueda
hipertextual
para encontrar
la “versión
verdadera” o
el trasfondo
histórico*

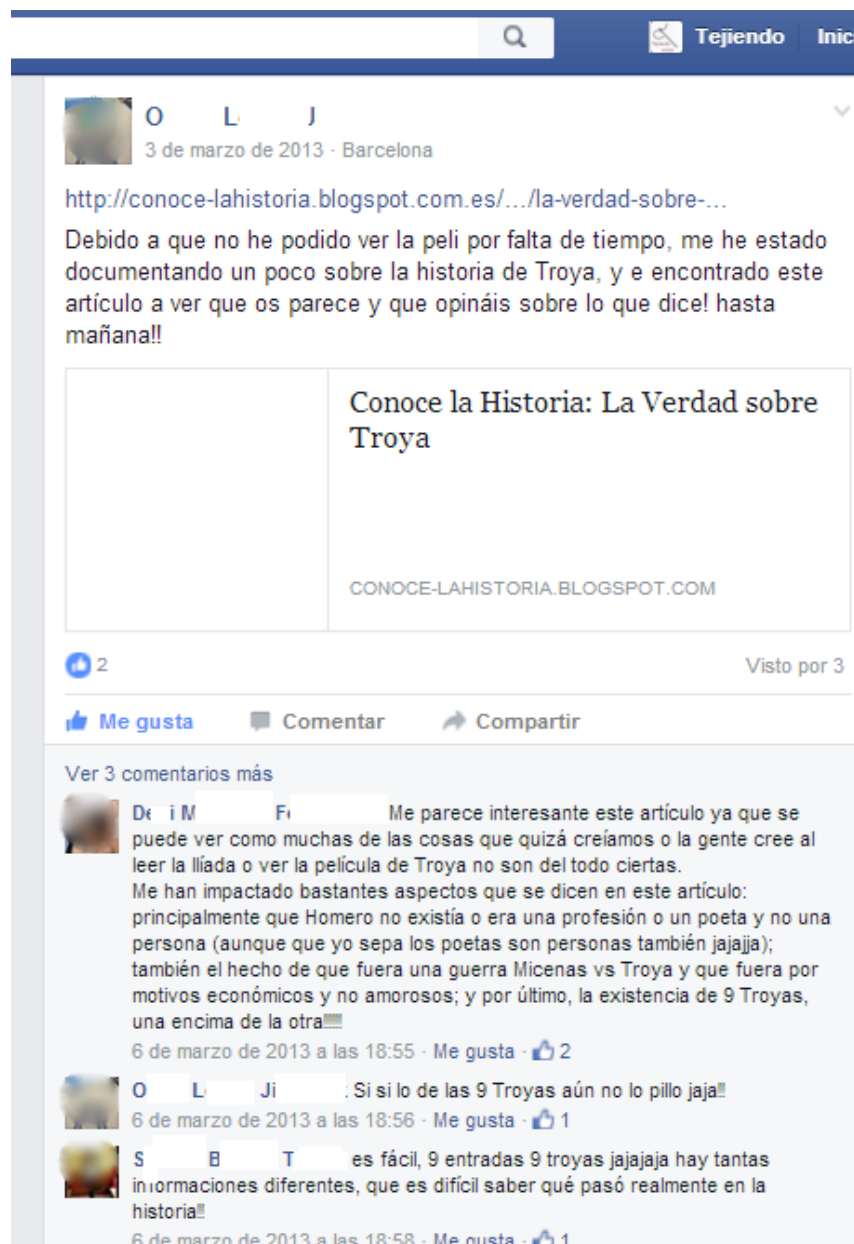


Figura 39. Interacciones de D

Ya más puntualmente, tres informantes de distintos grupos indican haber buscado información general sobre el mito, para situarse mínimamente en la escena, o sobre el autor del microrrelato, para entender el tono del texto. Sin embargo, los participantes no han aportado ningún enlace a las fuentes que han utilizado.

*Búsqueda
hipertextual
sobre el mito
o sobre el
autor*

AM: Al principi, sincerament, no entenia molt bé de que anava el text, per aquesta raó, me l'he hagut de llegir més de dues vegades, i com que encara no m'havia quedat del tot clar, he decidit fer una mica de recerca per conèixer a l'autor d'aquest fragment, i veure quines idees li han portat a escriure aquest diàleg tan particular i diferent de tot allò que coneixem respecte aquesta història (Grupo K)

▫ **Lectura hipertextual de ampliación**

Tampoco este tipo de lectura ha sido especialmente practicada por los informantes; solo hay 4 anotaciones en esta línea. En ocasiones es difícil determinar hasta qué punto esta búsqueda de información responde a la simple curiosidad por algún aspecto del microrrelato o a la necesidad de ampliar la información para interpretar mejor el texto.

*Biografía del
autor*

RA: ¡Hola de nuevo chicas! Quería compartiros una pequeña biografía de Marco Denevi, autor del texto que encontramos en esta entrada
<http://www.literatura.org/Denevi/Denevi.html> (Grupo A)

*Diferencias
La Ilíada -
Troya*

BG: acabo de encontrar una web dónde se nombran diferencias entre la ILÍADA y TROYA. os paso algunas que he encontrado y me han sorprendido. (Grupo B)

Otras asociaciones de ampliación son las siguientes:

- **Asociación con obras de arte:** hay una asociación con un mito no relacionado directamente con la escena del microrrelato, aunque sí con *La Ilíada*. Una informante indica que de la historia de Troya solo conoce lo referente a una escultura que trabajó en Bachillerato, *Laocoonte y sus hijos*. Anima a sus compañeros a que conozcan la obra, pero ni adjunta la imagen de esta ni ofrece ningún enlace con imágenes o información sobre el personaje en cuestión:

*Laocoonte y
sus hijos,
pero sin
enlace*

ABM: A segon de batxillerat vaig estudiar historia de l'art, i recordo una escultura, Laocoont i els seus fills, que parlava d'un episodi de la guerra de Troia, no se si te molt a veure pero

us animo a la que mireu! (Grupo G)

*Escenas de
Troya para
comparación*

- **Asociación con otras producciones:** se aprecian dos enlaces a vídeos de escenas de la película *Troya*, que se utilizan para comparar intertextualmente las dos entradas del blog, y otro a un vídeo de un monólogo cómico en que, como en el texto de Denevi, se ironiza sobre una obra previa.

*Monólogo
cómico de
El club de la
comedia*



Figura 40. Comentario de JF (Grupo M)

*Versión en
cómic de La
Iliada*

- **Lectura hipertextual de otras versiones del mito:** en el grupo A, interesado por las posibilidades didácticas del mito, una de sus participantes aporta un enlace a una versión de la obra homérica en cómic:

RA: Ahh y quiero también compartiros esto que he encontrado buscando información y que a mí me ha sorprendido Otra manera de conocer la Iliada a parte de leyendo la obra de Homero o viendo Troya es haciéndolo a través de cómics. Creo que para los niños y las niñas puede ser mucho más fácil conocer la obra a través de este material. [enlace al archivo] (Grupo A).

Lectura posmoderna

▫ *Captación de la ironía intertextual*

Se aprecian veinte comentarios, distribuidos en ocho grupos, en los que aparecen las palabras “ironía”, “burla”, “sátira”, “parodia”, etc. para nombrar la estrategia principal que sigue esta minificción. Además, los informantes son conscientes de que este efecto es generado por el diálogo con la versión original:

*Ironía gracias
al diálogo
entre obras*

LB: Responent a la pregunta de la meva companya RH, crec que és difícil escollir ja que sense l'original no podríem veure aquest text amb humor, com una paròdia. (Grupo J)

CS: Aquesta escena de la Iliada és molt diferent a l'anterior. Podríem dir que té un to satíric , ja que en Menelao el marit "original" de l'Elena no se'n recorda de qui és ni de per què és va lliurar la guerra de Troia deu anys enrere. Aquest autor li dona un toc d'irònica i humor a la història de la Guerra de Troia que tothom coneix (Grupo L)

MP: Puede que tambien el autor quiera reflejar la absurdidad de la guerra, con un aire satirico o ironico, ya que menelao mata a la persona que da "motivo" a la guerra... (Grupo A).

Aunque en algunos grupos no se haya aludido explícitamente al efecto paródico o a la ironía intertextual, en conjunto el microrrelato es valorado como “divertido” o que “hace gracia”, y algunos pasajes concretos llegan a provocar la risa o la carcajada en algunos informantes:

*El texto
provoca risa
o hace gracia
por otros
motivos*

JJS: Y Helena me hace gracia... que no se ha acostado con París en diez años? venga ya!? XD pero con otros sí le dice... jajajaja! (Grupo C)

OLJ: Por otra parte me ha llamado la atención esta frase: Te diré, jamás me acosté con Paris. Con otros puede ser. Pero jamás con Paris. Estoy pura ante tus ojos. (SI NO SE ACOSTÓ CON PARIS, AUNQUE SE ACOSTARA CON 40 ES PURA?) JAJA!! (Grupo D)

AG: jajaja tiene gracia este dialogo, ella hablandole al él, dejandole claro quien es, y el, a parte de no recordarle, sigue a lo suyo, hablando de la guerra, solo reacciona y le sigue la corriente cuando Helena dice cosas como Hector, Troya, o cosas así. (Grupo O)

Por el contrario, se observa un efecto contrario a la risa o a la ironía en dos informantes. Aunque no hayan utilizado el término específico de

pastiche, las descripciones que hacen de sus sensaciones tras la lectura se corresponden con este efecto estético:

*Percepción
como
pastiche en 2
participantes*

MM: A mi personalment el text no m'ha agradat gaire, penso que es com una conversa tonta entre Elena i Menelau; que aquest últim no sàpiga qui és Elena desconcerta ja que és el motiu pel qual la guerra comença no? (Grupo M)

Es probable que el efecto cómico haya quedado diluido para algunos informantes e incluso degradado a mero pastiche por el desenlace del microrrelato, pues la violenta y esperpéntica muerte de Helena es calificada como trágica. De hecho, este adjetivo aparece en varias ocasiones a lo largo de las intervenciones:

*Final trágico
que diluye
el efecto
paródico*

CBB: El final de esta escena me parece un poco trágico, ya que tanta es su ceguera en continuar con esa guerra que acabó matándola, todo y haber sido su esposa y la persona que amaba, ¿qué irónico, no? (Grupo O)

ACL: Al leer el diálogo me ha producido un poco de pena y terror...pero bueno ya sabeis que soy muy sentimental... (Grupo O)

▫ ***Interpretación del final sorpresivo y del conjunto del relato***

*No
consideración
del final
incongruente*

Una de las hipótesis iniciales respecto a la recepción de este microrrelato era que su final disruptivo promovería una discusión sobre su interpretación y una búsqueda de otros materiales que pudieran explicarlo. No obstante, ninguno de los 81 informantes del estudio ha realizado ningún comentario sobre él, pues todos han considerado que el desenlace se produce cuando Menelao mata a Helena, no aludiendo, en ningún caso, a la incongruencia que supone el «duerme plácidamente boca arriba».

Así, el único desenlace que han considerado los lectores, esto es la muerte de Helena a manos de Menelao, ha causado en buena parte el efecto de sorpresa propio del género de la minificción.

*Muerte de
Helena como
final causa
gran impacto*

SBT:El final no me ha gustado! El hecho de que la matara, y tenía esperanzas de que recuperara la memoria, pero nada... (Grupo D)

AJP: Para empezar me ha sorprendido mucho esta versión de la historia. No pensaba q fuese a acabar con la muerte de Elena. (Grupo O)

▫ **Identificación de la posibilidad de varias lecturas**

*Tendencia a
buscar una
única
interpretación*

El hecho de que el «Helena duerme plácidamente boca arriba» haya pasado desapercibido ha comportado que los lectores no hayan integrado la contradicción y la ambigüedad que abriría nuevas interpretaciones y que obligaría a una o varias relecturas del texto. Además de esto, la mayoría de los informantes tienden a encontrar una única solución interpretativa al microrrelato, a pesar de que, en conjunto, se aprecien lecturas muy diversas en los comentarios de los informantes. Tan solo hay dos comentarios en los que se exponen varias opciones de interpretación:

CMS: No sé... Pienso que esto tiene muchas lecturas diferentes... A ver que me contáis, a ver si me sirve para aclararme! (Grupo O)

▫ **Juego con la historia: verdad, verosimilitud y mundos posibles**

El grupo D ha entrado de lleno en el juego con la historia y con la ficción al que invita el microrrelato. Esta versión paralela de la guerra de Troya hace preguntarse a sus componentes sobre la veracidad de la mítica guerra, de forma que buscan información sobre esta en webs de historia.

SBT: Es interesante!! Es verdad que siempre nos queda esa duda de si lo que se cuenta en un libro es cierto o no. Aunque nos digas que sí que lo es, ¿nos lo tenemos que creer? Y mira, no sabía que en verdad fue una guerra entre Troya y Micenas y que fue provocada más que nada por motivos económicos. (Grupo D)

*4 informantes
detectan el
juego con la
creación de
mundos
posibles*

De manera intuitiva y por supuesto sin ser conscientes de que están comentando una de las características de la estética posmoderna, cuatro informantes detectan en el texto la estrategia literaria del juego con la creación de mundos posibles que ya se ha descrito para este microrrelato en el capítulo 2.5.2 de este trabajo:

AMC: Per aquesta raó, penso que aquest era el motiu de l'autor quan va escriure el llibre, canviar la visió d'aquella tradició a la qual estem acostumats. A més, sembla curiós veure les històries des d'unes altres perspectives contraries ja que així també podem saber o imaginar que hagués passat si hagués succeït d'aquesta altra forma, tant aquesta narració com qualsevol altra. (Grupo K)

Escasa
atención a la
forma del
texto

▫ **Características formales**

En general, los lectores prestan poca atención a las características formales de este microtexto. Una lectura hipertextual en internet hubiera permitido recuperar una información valiosa sobre la obra, el género textual, el autor, el contexto de producción, etc., que permitiría un punto de anclaje para el comentario formal, pero en la mayoría de los casos la atención se centra más en el contenido que en la forma. Además, existe una confusión general, que no incomoda a los lectores, sobre el género del que se trata, de manera que a menudo se refieren a él como un “fragmento”. Como consecuencia de esto, algunos de los rasgos pertenecientes a la estética del microrrelato y a la posmoderna, pasan desapercibidos.

Características
posmodernas
y de la
minificción
pasan
desapercibidas

- **Captación de inicio *in medias res*:** no existe ningún comentario que se refiera al comienzo en mitad de la acción, tal vez porque el texto es entendido como un fragmento.

- **Juego con los géneros:** la hibridación genérica como estrategia textual no ha recibido ningún comentario. A menudo los informantes se refieren a al microrrelato con el término más neutro y genérico de “diálogo” o “escena”. Solo se aprecia un comentario en que se vislumbra su naturaleza teatral:

UR: Creo que ha día de hoy este fragmento de obra podría triunfar en cualquier teatro o cine del mundo! (Grupo I)

- **Repliegue sobre el código:** la cuidada selección léxica tampoco ha sido puesta de relieve. Del mismo modo, las palabras finales - «Helena duerme plácidamente bocarriba»- que juegan con los dos sentidos de esta expresión, el metafórico y el literal, tampoco se han mencionado.
- **Double coding:** aunque no lo manifiesten, buena parte del efecto cómico que el microrrelato produce en los informantes se debe a la mezcla de códigos culto y popular. Dos informantes hacen sendos comentarios que pueden interpretarse como la intuición de la presencia de esta estrategia literaria en el texto, o, como mínimo, la percepción del tono más coloquial en que está escrito, en contraposición con *Troya*.

RH: Mentre a Troia es remarcava molt l'honor i tot es parlava amb molt de respecte, aquí estableixen un diàleg més fluid i col.loquial, apropant-se més a tots els lectors. (Grupo J)

Archilectura

Conformidad con la valoración del compañero

En 89 intervenciones se aprecia colaboración interpretativa. Lo más frecuente en este sentido es ratificar la interpretación expresada por un compañero previamente. Así, aunque en ocasiones las aportaciones que se basan en otras anteriores son ricas en matices y en connotaciones personales, muy a menudo el confirmar la opinión del compañero es un recurso del que se abusa, de manera que hay grupos en los que apenas se produce debate o discusión y en los que la mayoría de los comentarios son meras reformulaciones del primero. Los muros de *Facebook* están repletos de expresiones como “estoy de acuerdo” o “como han dicho mis compañeros” y otras equivalentes, como esta:

A menudo falta de discusión interpretativa

IV: Que razón tienen todos! Creo que llega un momento que de tanto pelear te olvidas cual era la causa inicial (Grupo C)

En muy pocas ocasiones se retoma el discurso de algún compañero para mostrar una opinión contraria o para aportar algún matiz:

Escasas ocasiones en que se matiza o discute la interpretación de los compañeros

OCG: Estic d'acord amb la MM quan es refereix a que sembla una conversa un tant "estúpida". Tot i que aquesta part potser és una mica extranya, crec que el diàleg és força interessant pel que fa al rerefons de la historia (Grupo M)

RA: ¡Estoy en parte de acuerdo, AS! Aunque yo creo que lo que nos quiere mostrar que lo que realmente le importaba a Menelao desde un principio era ganar la guerra, es decir, quedarse con Troya y que le daba igual su esposa. Ya sabes como eran los matrimonios de esa época... (Grupo A)

Por otro lado, la lectura en conjunto permite que participantes con formación en mitología clásica sean guías para sus compañeros, adelantándose a sus dudas, advirtiéndolos sobre versiones alternativas al mito oficial, etc.

Participantes con más conocimientos previos guían al resto

AP: En relacion a esto, me gustaria explicar el punto de vista que me mostraron en cuanto a esta obra, el qual afirma que la guerra no se inició por el rapto de Helena por parte de Troya, concretamente por París, si no que este pequeño echo fue la excusa perfecta para desencadenar una guerra que ya llevaba años activa en el fondo de los

corazones de algunos griegos. (Grupo M)

También se produce en ocasiones la solicitud de confirmación de informaciones sobre el mito original o sobre diferencias intertextuales entre el mito, la película *Troya* y “El origen de la guerra”:

RA: Por cierto, aquí otra diferencia con la película, ya que en ella parece que la guerra sea mucho más corta y en verdad fueron 10 años no? (Grupo A)

*Archilectura
como soporte
para la
interpretación*

Asimismo, la lectura en grupo también provee de un soporte para confirmar las hipótesis interpretativas, especialmente en el caso de los lectores que se enfrentan con más dudas o dificultades, o para pedir ayuda en la comprensión del texto:

ACB: Alguna de vosaltres em podria donar la seva opinió del per què creu que l'autor decideix que mori d'aquesta manera Elena? Esque al no recordar gaire la pel·lícula se'm fa difícil tenir un criteri molt concret sobre aquest fragment... Gràcies (Grupo G)

LRH: MG!! me ha gustado mucho tu comentario porque la verdad que yo no sabía a que hacía referencia exactamente este texto porque como he comentado más abajo, no he tenido la oportunidad de conocer la mitología griega más a fondo (Grupo N)

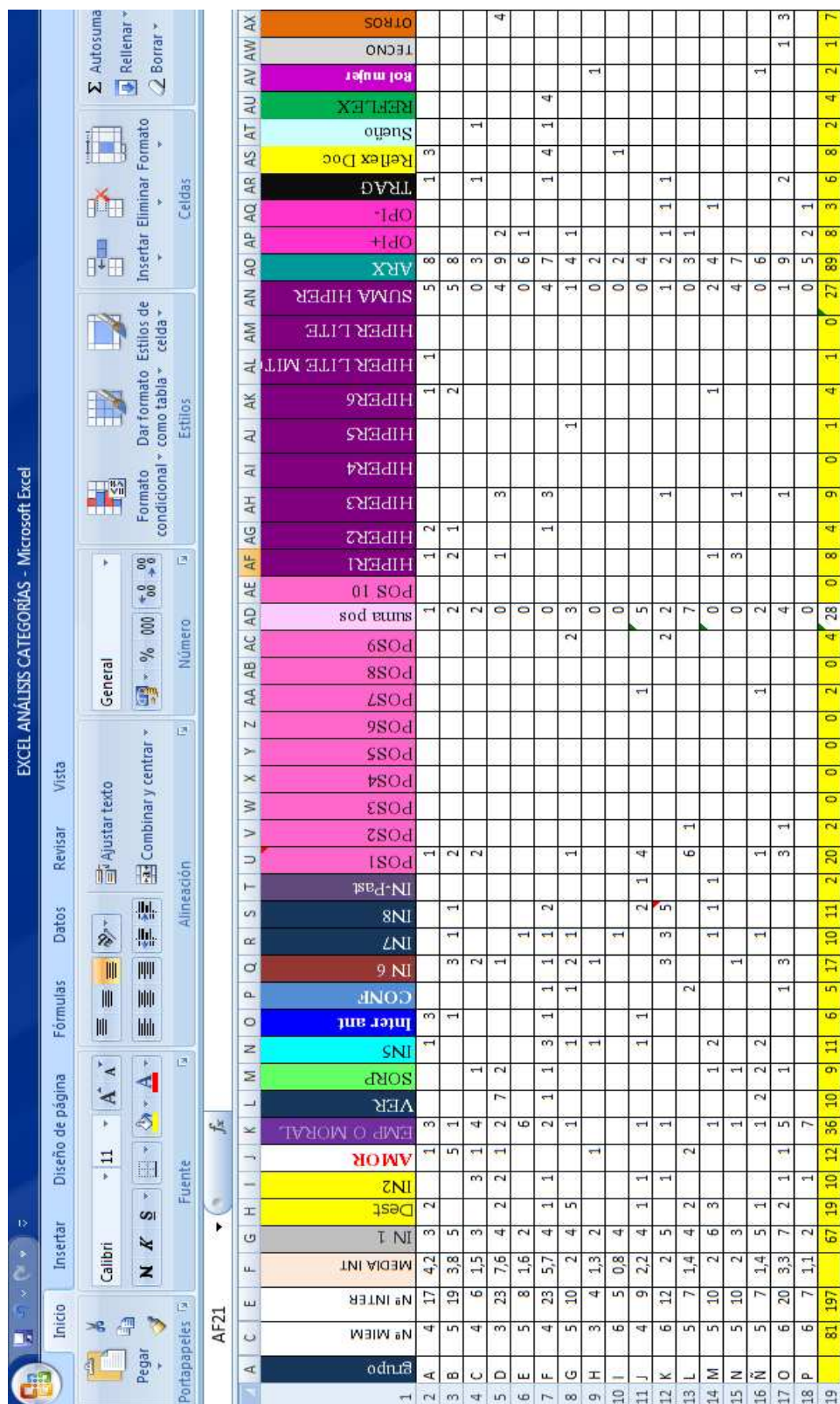


Figura 41. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías

4.2.3. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE LA ILÍADA O EL POEMA DE LA FUERZA, DE SIMONE WEIL

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 3	
Reflexión e interpretación sobre fuerza	INT FZ
Extracción moraleja (ser fuertes en la vida)	MORAL FZ
Relación temas actualidad	FZ ACT
Destacar fragmentos del texto	DEST
Ampliación texto	AMPLI
Dificultades de lectura	DIF
Confusión	CONF
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Captación diferencias intertextuales	IN5
Relación intertextual con entradas anteriores:	Inter ant
Relación con alguna escena de <i>Troya</i>	ESC.TROYA
Relación con <i>La Ilíada</i>	ESC. ILÍADA
Lectura hipertextual	HIPER
Links a mitos asociados	LK. MIT
Link escena <i>Troya</i>	LINK TROY
Links relación con la autora	LK. AUT
Links relación contexto histórico	LINK CONT
Links relación con otras producciones literarias y artísticas	LINK. ART
Links relación con otras producciones audiovisuales	LINK. AUDIO
Links expertos	LINK EXPE
Links otros	LINK. OTROS
Link obra completa	LINK OP
Alusión a mitos asociados	ALU.MIT
Alusión relación con la autora	ALU.AUT
Alusión relación contexto histórico	ALU.CONT
Alusión relación con otras producciones literarias	ALU.LITE
Alusión relación con otras producciones audiovisuales	ALU.AUDIO
Alusión opiniones expertos	ALU EXP
Alusión otros	ALUS:OTROS
Citas de otros autores	CIT. Ot.
Trabajo en equipo//archilectura	ARX
Reflexiones variadas	REFLEX

Se producen 188 intervenciones para este texto. Recuérdese que la inclusión de esta entrada de carácter filosófico respondía a la intención de abordar la intertextualidad del mito clásico no solo a través de la literatura sino también de distintas disciplinas humanísticas: cine, música, arte... y, en este caso filosofía y pensamiento.

La distribución de los grupos según su nivel de participación es la siguiente:

Participación de cada grupo¹

Primer nivel: grupos con alta participación

Los miembros de los cinco grupos de este nivel, A, B, D, F y K, realizan una media de tres o más comentarios por persona.

A / 4 miembros	Nº de comentarios: 15 Media por participante: 3,75
Este grupo destaca porque es el único en el que se realiza una lectura hipertextual orientada a intentar dar sentido a un texto que, de entrada, aparece como complicado en algunos aspectos para sus integrantes. Hay tres anotaciones en que diferentes miembros del grupo confiesan sus dificultades para captar el sentido de las palabras de la autora. Sin embargo, a pesar de esto, solo un miembro del grupo se dedica a buscar y seleccionar información sobre Simone Weil y su contexto histórico. Además de proporcionar dos <i>links</i> correspondientes a esta información, esta participante la relaciona reflexivamente con la lectura del texto de la filósofa francesa. La colaboración en el esclarecimiento del sentido del texto es muy alta en este grupo, aunque, debido a las dificultades encontradas y a pesar de la lectura hipertextual, algunas lectoras claudican en su intento de comprensión del mismo.	

B// 5 miembros	Nº de comentarios: 15 Media por participante: 3
En este grupo no se muestran vacilaciones sobre la significación de las palabras de la autora. No obstante, una de las participantes afirma haber leído conjuntamente con otra compañera el texto, hasta el punto de que las afirmaciones que realiza las hace en nombre de las dos. Como esto solo sucede para esta entrada se puede suponer que tal vez el motivo haya sido la necesidad de compartir la lectura y comprensión del texto para resolver las posibles lagunas que en la lectura solitaria hubieran podido surgir.	

¹ En esta entrada el nivel de participación global es significativamente inferior al de la primera; la clasificación en alta, media y baja participación, por tanto, es independiente de la primera y proporcional al total de intervenciones que se hacen aquí. Esto mismo será aplicable al resto de las entradas.

Por otro lado, este grupo es uno de los pocos en los que se puede observar cómo en esta entrada se realiza una lectura intertextual e hipertextual, al relacionar este texto con *La Ilíada* y con la película *Troya*.

En cuanto a la arquitectura, cabe señalar que cada participante tiene en cuenta las aportaciones de las compañeras y contribuye a la construcción de una interpretación conjunta rica en matices.

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 11 Media por participante: 3,6
En D se producen dificultades de comprensión del texto: una de las participantes extrae con vacilaciones una síntesis e interpretación de las palabras de Weil, pero inmediatamente pide ayuda a sus compañeras. Así, las tres componentes de D entran en una dinámica de arquitectura para intentar extraer un significado en el que todas estén de acuerdo. Sin embargo, a pesar de las dificultades de interpretación que declaran, en este grupo no se produce búsqueda de información para iluminar la lectura, ya fuera sobre la autora, sobre la obra en cuestión o sobre el contexto social e histórico en que fue escrita. No obstante, realizan una exploración hipertextual dedicada a buscar y compartir citas o frases célebres que reformulan el sentido del texto o que suponen una ampliación alrededor del tema de la fuerza expuesto por Weil. De esta manera, construyen un texto intertextual, incorporando otras voces y poniéndolas en relación con la obra de la autora.	



Figura 42. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 22 Media por participante: 4,4
En este grupo cuatro de sus seis miembros declaran haber tenido dificultades de comprensión del texto. Debido a esto, tres de estos cuatro lectores muestran su desagrado respecto a este. Pero tal vez el aspecto más relevante en este grupo sea la intensa lectura hipertextual e intertextual que realiza en distintos niveles. Por un lado, se aprecian comparaciones intertextuales claras: una con <i>La Ilíada</i>, realizada por el participante que cuenta con mayores conocimientos de mitología clásica, y otra con la película <i>Star Wars</i>. También en este grupo se han producido enlaces a obras de arte sobre Aquiles y Laocoonte. En cuanto a la arquitectura, como ya viene siendo habitual en este grupo, aunque los participantes aportan referentes al hipertexto que van construyendo conjuntamente y en sus anotaciones se perciba que han tenido en cuenta los comentarios previos de los compañeros, en general hay poca interacción entre ellos, y no llegan a establecer un verdadero diálogo.	

F// 4 miembros	Nº de comentarios: 14 Media por participante: 3,5
Este grupo se caracteriza porque los comentarios de sus componentes se separan del texto de Simone Weil para adentrarse en una suerte de conversación filosófica alrededor del concepto de fuerza. Tras una sintética interpretación del fragmento realizada por la primera participante que interviene, los lectores comienzan a aportar reflexiones sobre el tema de la fuerza física y mental, hasta el punto de que en las catorce intervenciones que realizan se dedican a realizar consideraciones exclusivamente sobre este tema, ya desligado de las palabras de la filósofa francesa. El texto de la entrada ha constituido, más bien, una excusa para una reflexión de tipo moral o personal. Muy fugazmente y ya al final de la conversación, se recupera el hilo del blog en una alusión a la película <i>Troya</i>, que es tomada en cuenta por un participante para resaltar que los momentos de explosión de la fuerza física tienen que ver con la protección de los seres queridos. En este sentido también cabe señalar que el referente último que se pone en relación con el texto de Weil no es <i>La Ilíada</i>, sino <i>Troya</i>, de Wolfgang Petersen. Es posible que este alejamiento del texto haya sido motivado, en parte, por los problemas de lectura que ha podido entrañar para sus lectores, aunque solo un participante se haya referido a la dificultad del texto. No se produce, sin embargo, ningún tipo de búsqueda hipertextual.	

Segundo nivel: grupos con participación media

Constituyen un total de seis grupos, en los que, de media, sus participantes realizan entre dos y tres intervenciones. Se trata de E, G, H, J, L y O.

E // 5 miembros	Nº de comentarios: 11 Media por participante: 2,2
Este grupo se caracteriza por enfocar su comentario en una reflexión moral que se transfiere después a la vida cotidiana. Hay escasa comparación intertextual y la lectura hipertextual se limita a dos alusiones: una a la serie de televisión catalana <i>La riera</i>, la otra al libro <i>Pedagogía del oprimido</i>, de Paulo Freire. En cuanto a la arquitectura, aparecen en oposición distintas interpretaciones del texto, aderezadas con opiniones psicológicas respecto al papel que juega la fuerza en la vida.	

G // 5 miembros	Nº de comentarios: 12 Media por participante: 2,4

En este grupo destacan, por un lado, las dificultades de lectura manifestadas por una de sus participantes, quien no distingue entre el texto propiamente de Weil y las citas que la autora extrae de *La Ilíada*. Esta confusión es resuelta finalmente por una de sus compañeras. También aquí tiene lugar una confusión genérica del texto: dos informantes se refieren a él como un “poema”. El resto de las intervenciones se dedican a reflexionar sobre la fuerza y a extraer enseñanzas morales y personales de las palabras de la autora. Sin embargo, a diferencia de grupos como F, la separación respecto al texto de Weil no es tan acentuada: en tres intervenciones se destacan y comentan fragmentos del ensayo y en una de ellas, una participante, la que cuenta con mayores conocimientos previos en el tema, reconoce en las palabras de Weil una de las escenas más célebres de *La Ilíada*.

La colaboración entre las participantes del grupo es notable. Por otro lado, la lectura hipertextual es prácticamente inexistente.

H // 3 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 2,3
Este es uno de los pocos grupos que no entran en valoraciones de tipo moral sobre el tema de la fuerza. Sus integrantes se limitan a extraer un sentido del texto, ayudándose de diccionarios on-line y de otros materiales hipertextuales, entre los que se encuentra una página web donde aparece transcrito todo el ensayo de Weil. En cuanto a la arquitectura del grupo, se aprecian dos interpretaciones contrapuestas aunque ambas poco justificadas. Finalmente las participantes que las proponen llegan a un consenso interpretativo, y una tercera informante afirma que las dos lecturas que hacen sus compañeras son válidas. En definitiva, a pesar de que en esta entrada este grupo colabora en la interpretación del texto, los argumentos que esgrimen para defender sus lecturas son sintéticos y no están perfilados.	

J// 4 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2,5
Dos miembros de J señalan diversas dificultades de comprensión. Es por esto tal vez que el grupo se limita a señalar muy superficialmente el tema del texto, para después extrapolar su sentido a la vida cotidiana o a situaciones del contexto político y/o social. Un miembro del grupo, no obstante, realiza una extensa intervención interpretativa en que se percibe entusiasmo respecto a las palabras de Weil. No hay lectura hipertextual en este grupo, aunque, por la información que maneja en su comentario, es probable que este último lector sí haya indagado	

sobre la autora y su momento histórico.

En cuanto a la arquitectura, aunque en sus intervenciones los informantes se refieran a las opiniones y aportaciones de sus compañeros, falta interacción y fluidez en las comunicaciones, pues, como otros grupos, no entran en un verdadero diálogo interpretativo.

L // 5 miembros

Nº de comentarios: 12

Media por participante: 2,4

Los comentarios de los miembros de L se han centrado, en primer lugar, en poner en relación el sentido que extraen de las palabras de Weil con lo que ellos conocen de la historia de *La Ilíada*. A partir de aquí se aprecian hasta siete comentarios en los que los participantes relacionan directamente las palabras de la autora con la situación política en España. No hay lectura hipertextual en este grupo.

La arquitectura se produce en la medida en que todos los participantes siguen el hilo conductor de la comparación con nuestra situación social en el país, aunque el grupo adolece también de falta de diálogo entre sus participantes.

O // 6 miembros

Nº de comentarios: 16

Media por participante: 2,6

La lectura de O busca en todo momento la extracción de un sentido moral o psicológico al texto y una aplicación de este a la vida cotidiana. También dos integrantes manifiestan problemas a la hora de interpretar las palabras de la filósofa. No se realiza ningún tipo de lectura hipertextual.

En cuanto a la lectura conjunta, aunque se percibe interacción en las aportaciones de los participantes, el diálogo entre ellos no ha sido tan fluido como en entradas anteriores.

Tercer nivel: grupos con baja participación

Se trata de seis grupos, C, I, M, N, Ñ y P, en los que sus miembros hacen una media de entre una y dos intervenciones.

C // 4 miembros

Nº de comentarios: 7

Media por participante: 1,75

Este grupo destaca porque las dificultades de lectura que presentaba el texto para sus componentes fueron tales que sus participantes abandonaron todo intento de comprensión e interpretación. Solo el único lector con referentes previos realiza un comentario de síntesis e interpretación del texto poniéndolo en relación con la historia de *La Ilíada*. Dos de las cuatro participantes declaran abiertamente no comprender el texto y una de estas afirma, además, no saber qué es *La Ilíada*. Así, no es de extrañar que estas informantes hayan manifestado su desagrado por el texto. No hay ningún tipo de lectura hipertextual en este grupo.

En cuanto a la arquitectura, aunque en algunos momentos el participante que cuenta con conocimientos previos intenta mediar entre el texto y sus compañeras, sus esfuerzos son vanos; finalmente abandonan la lectura de la entrada admitiendo no haberla comprendido. Una componente del grupo no realiza ninguna intervención.

I // 6 miembros	Nº de comentarios: 4 Media por participante: 0,6
Lo primero que se debe puntualizar aquí es que solo dos de los seis componentes del grupo intervienen. Aunque se trata este de un comportamiento habitual en este grupo, es posible que el grado de intertextualidad de la entrada y el estilo de Weil hayan llevado a estos lectores a abstenerse de hacer comentarios. Los dos participantes que intervienen extraen un sentido del texto alrededor del tema de la fuerza y una aplicación moral para su vida cotidiana. En sus reflexiones se trasluce una clara comprensión del texto, además de agrado hacia este. No existe, no obstante, lectura hipertextual. En cuanto a la arquitectura, esta se ha visto muy limitada por la escasa participación del grupo.	

M // 5 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 1,8
Este grupo se distingue de los demás porque entra en una comparación intertextual con el microrrelato de Denevi. Sus componentes consideran que ambos textos, el de Denevi y el de Weil, tratan el mismo tema, aunque el de la escritora lo hace de forma, en su opinión, más “elaborada”, “filosófica”, “literaria” o “profunda”. De hecho, todos los participantes coinciden en expresar su gusto por el fragmento de Weil, e incluso lo comparan con otras producciones a las que son aficionados como <i>Star Wars</i> o <i>El señor de los anillos</i>. Al margen de las alusiones a estas obras, no hay lectura hipertextual en este grupo. En cuanto a la arquitectura, el diálogo del grupo es fluido e intenso, aunque se centra en esta	

comparación entre las entradas dos y tres, de manera que la interpretación del fragmento queda en un segundo plano.

N // 5 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 1,8
En N sobresalen las dificultades de interpretación manifestadas por tres participantes, las cuales agradecen la intervención de una de sus compañeras en la que se realiza una explicación del texto. Por otro lado, otra lectora del grupo amplía la información que ofrece la escritora sobre la cólera de Aquiles con información proveniente de su intertexto lector. Además de realizar estas explicaciones del texto, estas participantes extraen un sentido moral de él, reflexionando, por ejemplo, sobre las cualidades que debe poseer un buen líder. Por otro lado, este grupo no realiza apenas lectura hipertextual para esta entrada. La arquitectura ha sido positiva en N, en la medida en que las explicaciones de unas participantes permitían que las otras comprendieran el texto, allanándoles sus comentarios y permitiéndoles establecer paralelismos con su vida cotidiana. Una de sus componentes no ha participado.	

Ñ // 5 miembros	Nº de comentarios: 6 Media por participante: 1,2
Todas las lectoras de Ñ, sin excepción, han manifestado graves problemas de comprensión, hasta el punto de que tres de sus cinco componentes abandonan cualquier intento de comentario, expresando, además, su desagrado hacia el texto. En sus aportaciones, por tanto, solo se aprecia alguna aplicación puntual del tema de la fuerza a las relaciones sociales en la actualidad. A pesar de las dificultades encontradas, no se ha producido búsqueda hipertextual para resolverlas. La arquitectura ha sido igualmente poco productiva, pues el trabajo en equipo no ha permitido que las informantes acabaran la actividad con la sensación de haber entendido mínimamente el texto, tal vez porque de entrada se rindieron y se cerraron a la búsqueda de respuestas.	

P // 6 miembros	Nº de comentarios: 8 Media por participante: 1,3
En este grupo sus participantes no señalan ninguna dificultad de lectura: se limitan a extraer una síntesis del texto y a compararlo con alguna situación del contexto sociopolítico actual. Salvo	

una alusión a la obra *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, no hay lectura hipertextual para esta entrada.

La lectura conjunta del grupo, aunque sigue la misma línea argumentativa, adolece de falta de interacción entre los participantes.

Caracterización general de las intervenciones

Interpretación general del texto

*73 comentarios
de síntesis e
interpretación
del texto*

El 39 % de las intervenciones estaban dedicadas a extraer un sentido del texto. Aunque la palabra “fuerza” es recurrente en todas, los participantes han interpretado el discurso de Weil de maneras muy diferentes.

En primer lugar se aprecian comentarios que entienden la fuerza en el sentido de violencia, opresión y destrucción que ejerce un sujeto sobre otro, de manera más o menos manifiesta y más o menos letal.

*Variedad en la
interpretación
de la fuerza*

BG: Hola chicas, acabo de leer el texto y vuestras aportaciones. Yo me voy a ir un poco más allá jajajCreo que la fuerza tal y como se habla en este texto, como poder. Creo que a lo largo de la historia el hombre ha soñado con el poder, tener más que los otros, demostrar que es alguien. Los reyes, los emperadores, después los señores feudales, los empresarios, los políticos, los bancos... todos adueñados de esta fuerza, de querer ser poderosos, de llevarlo al extremo, sin pensar en los demás (Grupo B)

*Fuerza como
opresión de un
individuo sobre
otro*

JJS: A mi lo que transmite es el ansia del hombre por el poder absoluto, el poder humillar y aterrorizar al enemigo, y convertirse en el ser más temido entre los hombres, no sin ser prisionero de su mismo poder y recibir en sus propias carnes el temor y el terror hacia los hombres más poderosos que él. (Grupo C)

Sin embargo, en numerosos comentarios se evidencia que los participantes han entendido la fuerza a la que se refiere la filósofa francesa como entereza psicológica y moral, esto es, fuerza para superar las adversidades. Aunque sea una de las acepciones posibles de la palabra fuerza, se considera aquí que este significado no queda recogido en las palabras de Weil, por eso llama la atención especialmente la coincidencia de diversos informantes en esta

*Fuerza como
entereza
psicológica
ante las
adversidades
de la vida*

hipótesis interpretativa.

OLJ: Yo por lo que he entendido y la valoración que hago es que hay personas fuertes y personas débiles. No solo en aquellos tiempos si no actualmente. Por ejemplo ante la muerte de un ser querido siempre está la persona fuerte, que "parece" que lo supera todo y la persona débil que pierde la fuerza. (Grupo D)

EZS: Jo ho he entés una mica diferent . si que es veritat que els text ens fa pensar en que no només tenim força física sinó també força de l'ànima que si ens parem a pensar és fins i tot més important, ja que de vegades depenem d'ella, quantes vegades ens hem caigut i ens hem hagut daixecar gràcies a aquesta força!! (Grupo E)

Extracción de una moraleja para la propia vida

De esta interpretación de la fuerza de la que habla el texto como fuerza psicológica o fuerza de voluntad, se derivan numerosos comentarios, un total de 46 -algunos auténticas digresiones-, sobre la fuerza como cualidad que permite a los seres humanos sobreponerse a los envites de la vida.

*Aplicación del
sentido del
texto a la
propia vida*

ACB: Por otro lado, entiendo la fuerza del texto como esa capacidad física que tenemos los humanos, unos más y otros menos, pero en momentos del texto entiendo fuerza como algo más psicológico. Esa fuerza interior que en momentos duros de nuestra vida, cuesta horrores que salga de dentro. De repente, nos vemos sin ella, sin fuerza, sin ganas de seguir luchando para conseguir lo que queremos, con ganas de que todo termine y abatidos, con miedo a perderlo todo y a la vez con ganas de terminar con todo, cansados de luchar y destrozados físicamente y anímicamente. Esa es la sensación que tenemos cuando algo no nos va como realmente pensábamos o deseábamos. Y en ese momento, aunque nos cueste, es cuando más necesitamos de nuestra fuerza interior. Esa que nos caracteriza por el simple hecho de ser personas. Porque todos y cada uno de nosotros, tarde o temprano nos encontramos con pequeños obstáculos que invaden nuestro camino de tal manera que nos dejan atascados sin dejarnos avanzar. Y es ahí cuando tenemos que ser valientes y fuertes y apartar esos obstáculos de nuestro camino, de nuestra vida. Y seguir hacia delante y con las fuerzas necesarias para encontrarte otro problema y apartarlo de nuevo de tu vida. Cueste más o cueste menos. Porque nuestra vida, al fin y al cabo, es una guerra continua. Y no se trata de ganar una batalla, sino la guerra! (Grupo G)

CAS: La fuerza?? x una parte tiene razón..en esta vida siempre ganará el más fuerte!! el más fuerte físicamente, el más fuerte

mentalmente.. el que tenga más capacidad de soportar el dolor!! ya sea emocional o físico!! Incluso para ser inteligente se debe ser fuerte...xq derrumbado no eres capaz de tomar decisiones!!

También es verdad que por llorar no se es más debil...y SI los hombres también lloran!! jajajaj (y a veces es bonito..xq significan muchas cosas) pero bueno... Todo este tema de la fuerza, los hombre, las mujeres, el llorar... está muy anticuado y actualmente no es tan así...pero siempre quedará algo... Para mi ser FUERTE significa luchar por lo que quieres hasta el final..aunque para conseguirlo tengas que llorar, caerte, y volver a levantarte...luego puedes no conseguirlo...pero tener la capacidad de sufrir y así y todo seguir para mi ya *significa ser FUERTE!! (Grupo O)*

Relación del texto con alguna circunstancia social o política actual

Por otro lado, veintidós comentarios relacionan el texto de Weil con una situación social o política, nacional o internacional, de la actualidad. Esta abundancia de intervenciones en esta línea puede deberse, en parte, a que una de las sugerencias de comentario para esta entrada era relacionar las palabras de Simone Weil con alguna situación del contexto social y político actual. Así, algunos alumnos se refieren a la opresión que ejerce la clase política sobre los ciudadanos, otros establecen un paralelismo con los conflictos nacionalistas de España, otros aluden a diversas guerras recientes, etc.

*Opresión de
los políticos
sobre los
ciudadanos*

AB: Lo cierto es que todo esto me recuerda bastante a el actual sistema político Español, los poderosos no tienen en cuenta la situación del pueblo, solo piensan en ellos mismos. (Grupo P)

*“Menealo como
Artur Mas o
Mariano Rajoy”*

DB: Molt injust... També estic molt a favor del què diu la MV , ja que és un gran paral•lelisme a la " " democràcia " " en la qual estem convivint. No serveix de res donar la culpa a Espanya i al PP de la situació, perquè a Catalunya també tenim uns governants penosos que l'únic que fan és retallar i menysprear l'estat del benestar que tants anys vam tardar a tenir, abolint d'aquesta manera serveis públics i inferioritzant, claríssimament, als dos pilars bàsics de qualsevol societat, sanitat i educació. Aquesta abolició de serveis públics ho compararia jo amb els soldats indefensos que, obligatòriament, van haver d'anar a lluitar. I Menelau, claríssimament, el comparo amb Artur Mas o Mariano Rajoy, líders que destrossen també milers de famílies mentre ells viuen la mar de feliços (no es rebaixen sous, ho tenen tot pagat, no es treuen privilegis...). Molt trist. (Grupo L)

Dificultades de comprensión e interpretación

En el 15 % de las intervenciones los informantes expresan dificultades de comprensión e interpretación. Dificultades que, en casos como el del grupo D o Ñ, han imposibilitado la formulación de hipótesis sobre el sentido de las palabras de la autora:

Incomprensión del texto

NC: Jo estic completament d'acord amb tu, CJC..He llegit dues vegades detalladament el text i encara hi ha coses que no he acabat d'entendre. Realment em sembla un aspecte molt interessant poder conèixer una història com la de Troya, a través de la poesia, però crec que aquesta versió és massa extensa, llosa i complicada. Si fos una mica més senzilla i si utilitzés un vocabulari una mica més entenedor es podria llegir i comprendre amb més facilitat. (Grupo Ñ)

Dificultades debidas al desconocimiento de referentes intertextuales

Existen distintas causas de estas dificultades. La primera y la que más se relaciona con el desconocimiento del referente previo homérico es que existen confusiones entre el texto principal y las citas de *La Ilíada* que recoge la autora: los lectores no reconocen los fragmentos de *La Ilíada* y los diferentes personajes que cita Simone Weil y no pueden, por lo tanto, integrar los comentarios de la pensadora francesa en un todo coherente. Esta situación alcanza el extremo en el caso de una lectora de C que afirma que no ha entendido el texto y que ni siquiera sabe qué es *La Ilíada*.

Necesidad de relectura

AI: Estoy igual IV!! peor!! para empezar no se qué es la Ilíada! En segundo lugar, tras cada oración me quedaba más confundida que antes y encontré VARIAS veces que me había distraído con alguna otra cosa que no era terminar de leer esa página! Que rollo! Que pesado (Grupo C)

“¿Por qué está escrito en dos letras diferentes?”

KW: buuuuuuuuuuf vaya poema. Jo d'entrada no estenc mol bé perque està escrit amb dues lletres diferents (va com fent aclaracions? nose em lia una mica) He pogut (crec) pillar algo del qe vol dir el poema. (Grupo G)

Confusión genérica: lo leen como un poema, no como un ensayo

Otro de los motivos por los que el texto ha resultado de difícil aprehensión para algunos participantes es la confusión a la que los ha llevado su título: *La Ilíada o el poema de la fuerza*. Así, estos lectores han asumido que el título del texto se refería exclusivamente al propio texto, sin percatarse de que apelaba a otra obra externa, *La Ilíada*, de modo que lo han leído en clave de poema.

CJC: Sinceramente, he encontrado este texto muy difícil de leer i de

*Consideran
que es difícil
por su
lenguaje
y estilo*

comprender, pues no estoy nada familiarizada con la poesía y todas las metáforas que aparecían, sobretodo la de la fuerza, que tiene varios significados y todos bastante diferentes entre si. Supongo que habrá a quien le guste esta versión de troya, es decir, conocer la historia a través del poema de la Ilíada, pero a mi, sinceramente, no me ha gustado y me ha parecido bastante liosa. Debo decir, que aunque no soy propensa a leer poesía, suelo entender mejor los poemas de lo que he entendido de este. Vosotras que pensáis? (Grupo Ñ)

Hay intervenciones en las que aparecen de manera más inespecífica las causas de los problemas de comprensión: a menudo los informantes arguyen la dificultad o la densidad del lenguaje utilizado por la autora y la complejidad de la estructura del fragmento.

*Dificultades
sin justificar*

AM: Com a opinió personal penso que la seva lectura no m'ha agradat gaire com ho han pogut fer les altres dues entrades anteriors, a més a més, de la complexitat que té ja que jo he hagut de rellegir diverses vegades perquè m'ha costat seguir-li el fil. (Grupo K)

Asimismo, también se observan comentarios en los que sencillamente se confiesan dificultades sin explicitar sus causas:

LB: Personalment, aquest text m'ha costat molt d'entendre i em costa molt poder comenta alguna cosa sobre ell ja que encara no l'acabo d'entendre molt. (Grupo J)

Confusiones

*Confusiones
por falta de
referentes
intertextuales*

Más allá de las dificultades de lectura, de las que los propios informantes que las experimentan dan cuenta, se han producido en este texto diversas confusiones que, aunque han pasado desapercibidas para quienes incurren en ellas, son importantes en la medida en que han tenido repercusiones en la comprensión del texto. La primera es la de una componente de A, quien seguramente a causa de su desconocimiento parcial sobre el hipotexto de *La Ilíada*, cree que Briseida ha sido asesinada por Agamenón, y que es por esto por lo que el périda se lamenta:

RA: Me parece de un ser inhumano y monstruoso arrebatarle la vida a una mujer para sentirse el mejor, el más fuerte, el más valiente, el más chulo y para humillar a los demás. (Grupo A)

*Confusión
genérica que
denota que no*

Aunque la confusión más extendida, como se ha visto anteriormente, es la consideración del texto como un poema que ofrece una versión

se entiende bien el objeto del ensayo

alternativa a la tradicional historia de la guerra de Troya.

“Simone Weil es un hombre”

Un error ya más anecdótico es el de tres miembros de K que se refieren a Simone Weil como “el autor”. Se resalta aquí en la medida en que esta confusión respecto al sexo de la autora da cuenta de que, a pesar las dificultades de comprensión manifestadas, estos participantes no han realizado una mínima búsqueda hipertextual sobre la autora y su obra para esclarecer el sentido del fragmento.

Opiniones

Dificultades de lectura que desembocan en un rechazo del texto

Sin duda, las dificultades de lectura que ha supuesto el texto para algunos participantes han influido en la valoración negativa que muchos de estos han hecho del ensayo de Weil, pues suele coincidir el señalamiento de estas dificultades con la expresión de desagrado respecto al texto. Así, hay diez anotaciones en esta línea:

GCA: Primer de tot, dir que he hagut de llegir el text a poc a poc i rellegir els paràgrafs, com bé han fet els meus companys, i penso que és una mica dens. Comparteixo la idea amb l'AM quan diu que li ha semblat un text una mica buit per com tracta les persones. (Grupo K)

Dificultades pero valoración positiva

Aunque también se aprecian casos en los que, a pesar de las dificultades, se reconoce el valor del texto.

APU: Crec que dels tres primers textos és el que més m'ha costat entendre (he hagut de llegir-lo diversos cops), però alhora el que més m'ha agradat. (Grupo K)

Valoración muy positiva por parte del grupo M

Por otro lado, en once aportaciones se manifiesta el gusto por el texto y/o la valoración de diferentes aspectos de este. Esta opinión positiva se produce sobre todo en el grupo M, el que casi unánimemente considera que Weil trata el mismo asunto que Denevi con su microrrelato pero que lo hace de forma más poética y elaborada. Asimismo, hay otros comentarios que rezuman entusiasmo y motivación por las palabras de la escritora:

Entusiasmo por la reflexión de la autora

DA: Ens creiem lliures quan lluitem per alguna cosa, però també lluitem submisos a una força, lluitem per algú, a favor o en contra d'una o una altra força. Lluitem perquè ens creiem forts, però lluitem perquè som dèbils, perquè una força superior ens demana que lluitem, perquè una dictadura ens diu que aquesta és la nostra guerra, un dictador ens diu com i quan combatre, una força superior ens dona les armes per entrar en una guerra, on la força superior és el propi

home. Mai som suficientment forts per deslligar-nos d'aquesta força que ens manté units en base a alguna cosa, no som suficientment forts per deslligar-nos d'aquesta força que ens impedeix lluitar per la llibertat, pels drets i la democràcia. Ni encara així no som ningú per lliurar-nos de la força, com a ens superior que ho envolta tot, ho crea, ho transforma i ho destrueix, som súbdits d'aquesta naturalesa. (Grupo J)

Lectura hipertextual

Descenso de la lectura hipertextual

La lectura hipertextual ha sufrido un significativo descenso respecto al tráiler de la película *Troya*.

▫ *Alusión a un hipotexto reconocido y captación de diferencias intertextuales*

La cólera de Aquiles

Tan solo se producen 3 anotaciones de alusión a un episodio o personaje del hipotexto de *La Ilíada* reconocido en el texto. La siguiente informante, por ejemplo, hace referencia a la “ira” o cólera de Aquiles con la que da comienzo *La Ilíada*:

Reconocimiento de un episodio concreto de La Ilíada

AS: Bueno mas o menos comparto esta idea cntigo RA ., pero mas bn lo q yo veo es que simplemente lo hace por fastidiar al prójimo . Si agamenon no lo hubiera hecho tal vez la ira de aquiles., o de todos los q se hayan encontrado asi, no se habria desatado y la guerra. Ojo por ojo, diente por diente! Un poco triste la verdad... (Grupo A)

Diferencias intertextuales con Troya o con el texto de Denevi, pero no con La Ilíada

Dentro del grupo G una única informante identifica en las palabras de Weil una de las escenas más sublimes y sobrecogedoras de *La Ilíada* (y también de la película *Troya*): el cadáver de Héctor arrastrado y ultrajado tras su batalla con Aquiles.

En cuanto a las diferencias intertextuales, dado que este texto no representaba ninguna modificación sobre *La Ilíada*, sino tan solo una mirada sobre esta desde otra perspectiva, era de esperar que los participantes no señalaran diferencias intertextuales con ella. Así tan solo se aprecian once anotaciones en las que se establecen comparaciones intertextuales, la inmensa mayoría con *Troya* o incluso con el texto de Denevi, y solo en un caso, que ahora se transcribe, con *La Ilíada*:

Descubrimiento

JS: Penso, encara que no comparteixo la mateixa postura que l'autor, que és una bona idea comparar la força amb l'Íliada. Personalment la força que veig que es transmet en l'Íliada és una força en la qual hi

de aspectos de
La Ilíada
soslayados por
la película
Troya

ha molts sentiments, és una força sentimental per aconseguir els seus propòsits, però el senyor Weil veu la força com a destrucció de persones, cosa que en algunes ocasions estaria d'acord amb ell.
(Grupo K)

De hecho, gracias a las citas de *La Ilíada* en el texto de Weil, los lectores pueden descubrir aspectos de la historia homérica que la factoría de Hollywood ocultó deliberadamente. Por ejemplo, la humillación y la impotencia de Aquiles, quien llora y se queja como un niño ante su madre, cuando Agamenón le arrebató a la mujer que era su botín.

Escasa búsqueda
para resolver
problemas de
interpretación

PT: Por cierto! hay algo que me ha llamado la atención en el texto, donde pone: "Pero el mismo Aquiles, ese héroe altivo, invicto, aparece en el comienzo del poema llorando de humillación y de dolor impotente, después que le han arrebatado ante sus ojos la mujer que quería hacer su esposa, sin que haya osado oponerse. Agamenón ha humillado a Aquiles con un propósito deliberado, para demostrar que es el amo". Como podéis comprobar, hay un cambio total en Aquiles entre la escena que habla el texto donde se ve humillado y la escena del video donde derrota con contundencia a un guerrero más grande que él.: (Grupo B)

▫ ***Lectura hipertextual como soporte para la interpretación***

A pesar de las dificultades de lectura que ha acarreado el texto para algunos informantes, tan solo hay 9 anotaciones en las que se haya manifestado haber buscado información sobre el texto o su autora. En A, una informante aporta dos vínculos a sendos recursos que arrojan luz sobre las palabras de Weil: comparte la biografía de esta, pues permite poner en relación el texto con el periodo convulso que vivía Europa durante la escritura del ensayo, y un archivo en formato "pdf" de un libro en el que diversos expertos hablan sobre la filósofa y su obra.

En una
participante
se observa la
recursividad
de la lectura
hipertextual

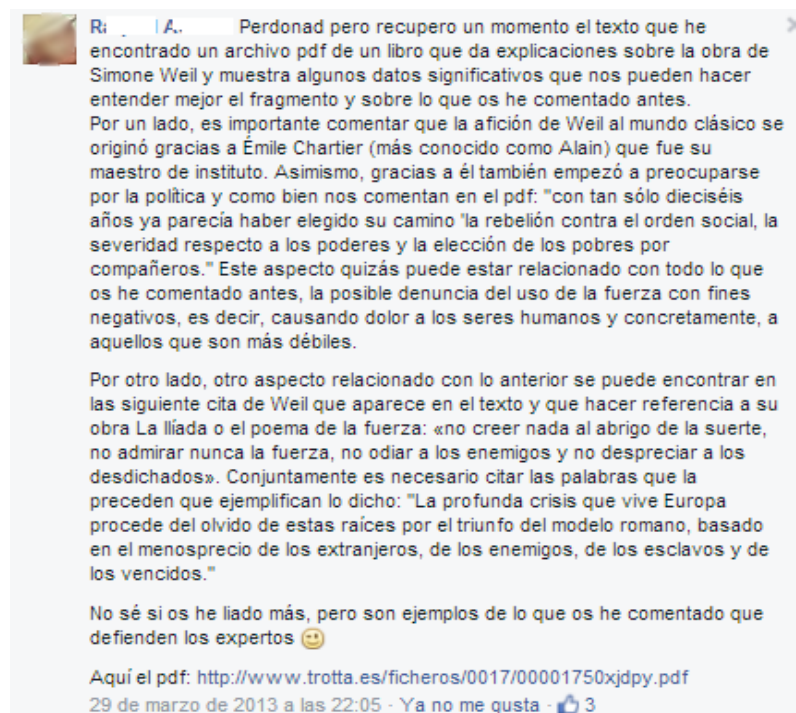


Figura 43. Intervención de RA (Grupo A)

Además, resulta curioso comprobar cómo este último documento lo comparte una vez que el grupo ya ha dado por finalizada la lectura de la entrada tres y ha pasado a la siguiente, lo cual da cuenta de la recursividad de la lectura que promueven el hipertexto y la lectura intertextual.

Otra participante busca las distintas acepciones de la palabra “fuerza” como soporte en el esclarecimiento del sentido del texto. En este caso, copia y pega los sentidos del vocablo que le interesan:

Buscan el texto
completo
seleccionan frases
significativas

MO: Aquest fragment, dona especialment énfasi en la força de l'home. La Iliada és el gran poema sobre la força de l'home. Crec que en aquest fragment no només es refereix a la força en el sentit de: "Potència, vigor de qui o d'allò que és fort." Sinó més aviat a : " La capacitat d'una persona per a superar els obstacles o dificultats (...)" . Crec que aquesta segona definició es pot veure clarament en el següent fragment: "A todo hombre del pueblo que veía y gritaba golpeaba con su cetro reprendiéndolo así: "Miserable, mantente tranquilo, escucha hablar a los otros, a tus superiores. (Grupo H)

Algunas
informaciones sin
enlace,
integradas
en los
comentarios

Asimismo, una informante, del mismo grupo que la anterior, ofrece el vínculo a una página web donde aparece el texto completo de Weil, y del que extrae frases que le parecen significativas para entender el

fragmento seleccionado en el blog.

En el resto de anotaciones en las que se manifiesta esta búsqueda hipertextual, los participantes no aportan el *link* correspondiente a la página web donde la han encontrado, sino que se limitan a integrar la información hallada en su explicación de las palabras de la autora.

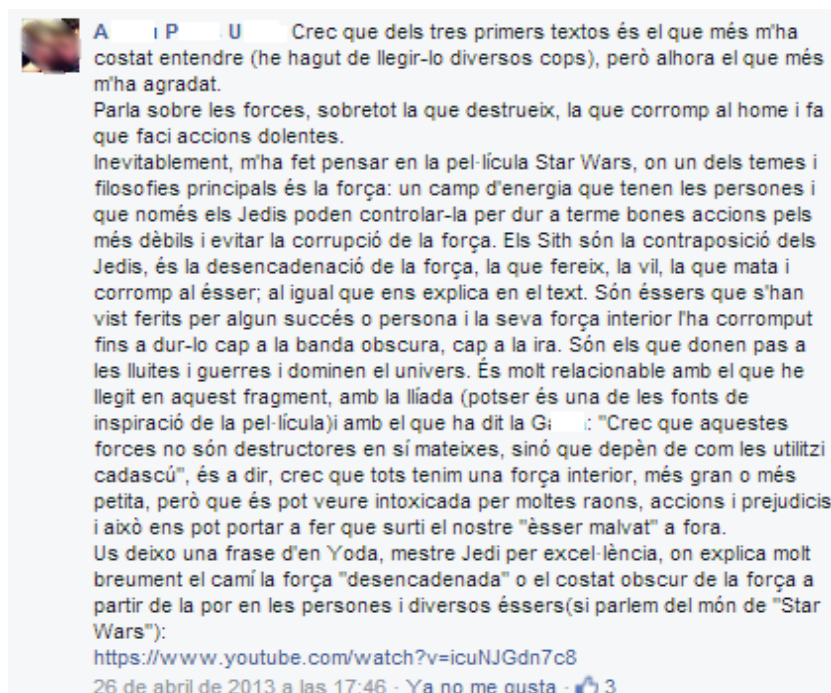
▫ ***Lectura hipertextual de ampliación***

Se observan cuatro anotaciones en las que se incluyen otros textos y otras voces al hilo del fragmento de Weil. En dos de estas, realizadas por dos grupos diferentes, se cita y recomienda el libro *Pedagogía del oprimido* de Freire. Aunque el texto está disponible en internet, no se incluye el *link* que lleva a este. Por otro lado, las otras dos asociaciones hipertextuales se hacen en el grupo D: se trata de frases sobre la fuerza de dos personajes célebres, Albert Einstein y Gandhi. La primera cita se copia y pega de internet; la segunda está inserta en una imagen también extraída de la red.

Otras asociaciones de ampliación son las siguientes:

- **Asociación con otras producciones:** la asociación con producciones audiovisuales actuales que suelen hacer los informantes da cuenta de cuál es su imaginario cultural: así, la película *Star Wars* es nombrada en dos ocasiones por dos informantes, uno de los cuales presenta una elaborada comparación entre la fuerza tal y como la plantea Weil, *La Ilíada* y esta película, postulando incluso *La Ilíada* como fuente de inspiración de la saga galáctica.

Elaborado
paralelismo
entre La Iliada
y Star Wars



Comparación
con El señor de
los anillos
y con la serie
La riera

Escultura
Laocoonte y
sus hijos

Lectura en
compañía
permite
comprender
mejor el texto

Figura 44. Intervención de APU (Grupo K)

También hay un enlace a una escena de la película *Troya*, utilizado por una lectora para subrayar el contraste entre los dos Aquiles, el de *Troya* y el de Weil. El resto de asociaciones con producciones audiovisuales se hacen con *El señor de los anillos* y con la serie de televisión catalana *La riera*. De nuevo estas alusiones carecen de enlaces.

- **Enlace o asociación con otro mito clásico y/o con otra obra:** se produce una alusión a la historia del sacerdote Laocoonte, motivada por la mención de la escultura de *Laocoonte y sus hijos* en una anotación.

Archilectura

La posibilidad de leer este texto en compañía ha permitido que los lectores se ayudaran mutuamente en su interpretación. Esto se ha visto muy claramente en grupos como A o G:

MJB: LR, me has aclarado muchas cosas, . la verdad es aue me he tenido que leer la entrada unas cuantas veces para darme cuenta de lo que realmente nos quiere decir la autora. . Igual que tu, pienso que todos estamos sometemos en algun momento de nuestra vida a una

determinada fuerza, la cual no nos hace actuar libremente. . Esto pasa en cualquier faceta que nos podamos encontrar a lo largo de nuestra vida. El mundo seria más feliz si todos fuéramos capaces de sobrellevar estas fuerzas que generan batallas, envidias, tensiones, etc. (Grupo N)

Grupos en los que la arquitectura no ha sido suficiente para resolver problemas de comprensión

Sin embargo, la arquitectura poco ha podido hacer en algunos grupos como C o Ñ en los que sus componentes se han mostrado reacios a cualquier intento de interpretación de un texto que han encontrado opaco y denso. La siguiente intervención pertenece a un participante de C, el cual, aunque ha intentado explicar el texto a sus compañeras, finalmente claudica ante las reticencias de estas:

JJS: y si es muy liso pues pasamos a other thing butterfly!! (Grupo C)

Por otro lado, en algunos grupos como B y E se establecían debates interesantes sobre las posibilidades de interpretación del texto, aportando cada componente matices o puntos de vista diferentes y a veces enfrentados:

La arquitectura permite la confrontación de distintas interpretaciones

AF:..Estic d'acord amb el que dieu de la força física i mental que posseïm les persones i del paral·lelisme a construir la vida com diu la MSG afegint la comparació que he trobat la semblança amb la guerra de Troya en el qual defensaven per conservar allò que creien que era seu . Però des del meu punt de vista, aquest text em transmet que la força en que està basada la batalla, per a mi, és el viu reflex del poder d'algunes persones que afecten a la gent. És a dir un poder que oprimeix i causa terror a les persones que són més dèbils. (Grupo E)

No obstante, como la práctica habitual en grupos como D, F o L ha sido utilizar las palabras de Weil como punto de partida para digresiones de carácter moral o psicológico, buena parte de la interacción ha quedado absorbida por estas.

Figura 45. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías

4.2.4. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE *ANDRÓMACA CAUTIVA*, DE FREDERIC LEIGHTON

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 4	
Interpretación elementos del cuadro:	
Color	COL
Postura	POST
Disposición elementos	DISP EL
Disposición otros personajes	DIS OTROS PER
Posibles símbolos	SIMB
Interpretación a partir de los conocimientos sobre el mito	INT MITO
Características técnicas cuadro	TECN
Interpretación sin información sobre el mito	INT NO MIT
Dificultades de lectura	DIF
Confusión	CONF
Hipótesis	HIPO
Empatía o reflexión moral	EMP O MORAL
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Lectura hipertextual	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual curiosa de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
De información sobre el personaje	HIPER PER
De lenguaje corporal	INT CORP
De simbolismo colores	INT COLOR
Información pintor u obra	PINT
Ilíada-Odisea	INTER ILI
Información de expertos	EXPER
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Asociación con obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción	HIPER6
Asociación literatura (mito)	HIPER LITE MITO
Asociación literaria	HIPER LITE
Trabajo en equipo//archilectura	ARX
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Reflexiones variadas	REFLEX
Rol de la mujer	Rol mujer
Cuestiones técnicas	TECNO
Otros	OT

Aquí se producen 288 intervenciones. Como la entrada anterior, este cuadro permitía el acercamiento a la intertextualidad del mito desde disciplinas distintas a la literaria. Las características especiales de esta entrada, por tanto, han requerido de unas categorías de análisis más específicas, que recogieran aspectos relacionados con la observación de las características formales de la pintura.

Participación de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

Los miembros de los seis grupos de este nivel, A, D, F, K, M y N, realizan una media de cuatro o más comentarios en esta entrada. Es pertinente establecer entre ellos una subdivisión atendiendo a la intensidad de su lectura hipertextual.

▫ *Grupos con alta participación y amplia lectura hipertextual*

A // 4 miembros	Nº de comentarios: 23 Media por participante: 5,75
Las participantes de este grupo se interesan por encontrar información técnica sobre el cuadro, para poder apreciar mejor sus detalles, además de buscar información sobre Andrómaca y sobre cómo ha sido representada a lo largo de la historia de la pintura. También buscan información sobre lenguaje no verbal, para interpretar la pose de Andrómaca y otras mujeres. Por último, una participante de este grupo comparte un artículo académico sobre Andrómaca y otras reinas o princesas que tras la guerra pasaron a ser concubinas del enemigo. No obstante, no parece que el resto de las participantes del grupo hayan revisado este artículo, puesto que no hacen ningún comentario al respecto. La arquitectura que han realizado ha sido fructífera: cada participante ha aportado sus conocimientos, puntos de vista y estilo personal. Destaca por ejemplo, el tono desenfadado de una participante, además de su interés por la descripción técnica del cuadro. Asimismo, las integrantes de este grupo no se han limitado a corroborar lo aportado por otras participantes, sino que también ha habido espacio para la discusión en torno a la interpretación de determinados aspectos, como por ejemplo, la función simbólica de los niños en el cuadro.	



Figura 46. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

M // 5 miembros	Nº de comentarios: 37 Media por participante: 7,4
En M, toda la lectura hipertextual que se realiza es mérito de una única participante. Esta lectora incorpora obras de arte que recrean escenas diferentes de la vida de Andrómaca y un cuadro que, según sostiene, guarda similitudes formales con el de <i>Andrómaca cautiva</i> de Leighton: <i>El nacimiento de la primavera</i>, de Botticelli. Esta misma participante enlaza también	

con la entrada en *Wikipedia* de la *Andrómaca* de Eurípides. Sin embargo, ni los cuadros sobre Andrómaca ni el enlace a la *Andrómaca* de Eurípides reciben apenas comentarios por parte del resto de los compañeros. Lo que sí suscita cierta discrepancia y acaba siendo rico en matices es la comparación entre los cuadros *Andrómaca cautiva* y *El nacimiento de la Primavera* de Botticelli.

Posiblemente porque el muro de este grupo ha quedado plagado ya de obras de arte, uno de los miembros del grupo, el último en participar, y tal vez como forma de aportar algo diferente a la discusión, propone a sus compañeros un tema de debate en torno a la evolución de la pintura. Este debate les ocupa un tercio de los comentarios que realizan, de manera que supone una amplia digresión, aunque interesante y con gran participación de todo el grupo, respecto al tema central de la entrada.

En segundo lugar, cabe señalar que, sobre todo al principio, la mayor parte de los comentarios sobre la obra recae en dos participantes, que son los que dinamizan el grupo y mantienen una interacción más viva. Cuando los otros tres informantes se incorporan, lo hacen mucho más tarde y una vez que el cuadro y su simbología han sido analizados extensamente, por lo que se limitan a confirmar lo señalado por los compañeros.

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 26 Media por participante: 4,5
En este grupo destaca, en primer lugar, un participante que transcribe la entrada de Andrómaca del <i>Diccionario de mitología griega y romana</i> de Pierre Grimal para ilustrar a sus compañeros. Este mismo lector detecta que el cuadro escenifica la premonición de Héctor, antes de su batalla final con Héctor, de manera que es capaz de asociar intertextualmente el cuadro con <i>La Ilíada</i>. Por otro lado, dos participantes realizan una extensa y elaborada descripción y comentario del cuadro, incluyendo en esta la información sobre el autor y las características técnicas de la obra (medidas, soporte, estilo...) que han encontrado en su búsqueda hipertextual en internet. Cabe señalar también que una de estas informantes relaciona la obra en cuestión con la escultura de <i>Laocoonte y sus hijos</i>, la cual adjunta como imagen. Los comentarios de este grupo han sido poco dialógicos, casi individuales. Los últimos tres informantes en participar realizan solo una reformulación de lo ya comentado por los otros tres compañeros. Aunque ha habido intervenciones extensas (hay una de 46 líneas), elaboradas y muy interesantes, estas no son recogidas ni valoradas por el grupo.	

▫ **Grupos con alta participación y moderada lectura hipertextual**

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 28 Media por participante: 9,3
Las componentes de D comparten la información de Andrómaca disponible en las plataformas <i>Wikipedia</i> y <i>Scribd</i>, y la obra <i>El dolor y los lamentos de Andrómaca ante el cuerpo de su marido Héctor</i> de Jacques-Louis David. También comentan que, según han podido ver en <i>Wikipedia</i>, hay una obra de teatro y una ópera sobre la figura de la princesa troyana, aunque no concretan el título de estas piezas y tampoco aportan el enlace correspondiente. Además, el comentario de la obra de Jacques-Louis David les permite volver intertextualmente sobre los hechos de <i>La Ilíada</i> y perfilar el sentido tanto del cuadro de Leighton como el del pintor francés. Así, como ya viene siendo habitual, las participantes se muestran colaborativas y cómplices en la construcción de una interpretación para el texto.	

N // 5 miembros	Nº de comentarios: 20 Media por participante: 4
Las participantes de este grupo, en primer lugar, buscan información sobre Andrómaca y la comparten en el muro de <i>Facebook</i>. Incluyen también un enlace a un artículo sobre el significado emocional de los colores, en un intento de explicar el uso del color en el cuadro. Por otro lado, sus componentes aluden también a la obra de Jacques-Louis David anteriormente mencionada. Por último, como dato que da cuenta del imaginario cultural de estos informantes, una participante hace referencia a las capacidades perceptivas del protagonista de una serie de televisión actual, <i>El mentalista</i>, en relación con el significado de la pose de los personajes del cuadro. La arquitectura en este grupo es muy productiva, hasta el punto de que tres participantes agradecen a sus compañeras sus intervenciones, pues, aseguran, sin ellas no hubieran podido llegar a entender la escena.	

▫ **Grupo con alta participación pero escasa lectura hipertextual**

F// 4 miembros	Nº de comentarios: 18 Media por participante: 4,5
Como viene siendo habitual en este grupo, sus integrantes no integran las posibilidades de la	

lectura hipertextual, aunque se muestran muy participativos en el blog: solo hay una búsqueda hipertextual sobre el personaje de Andrómaca. A pesar de que al principio uno de los participantes pidió a sus compañeros que analizaran la obra sin ningún tipo de información adicional y que se dejaran llevar por las emociones que les transmitía, una lectora declaró que había tenido que buscar información en internet porque si no le era imposible decir nada acerca del cuadro. Por otro lado el grupo destaca por el especial interés que muestra en desentrañar la simbología de los elementos que más se repiten: niños, cántaro y agua.

En este sentido, el nivel de colaboración interpretativa entre los participantes es elevado.

Segundo nivel: grupos con participación media

Constituyen un total de nueve grupos, en los que, de media, sus participantes realizan entre dos y cuatro intervenciones. Se trata de B, C, E, G, J, L, Ñ, O y P.

B// 5 miembros	Nº de comentarios: 18 Media por participante: 3,6
Los miembros de B se centran en el análisis formal del cuadro a partir de la información sobre Andrómaca que van extrayendo de la red y que es compartida en el muro de <i>Facebook</i>. También añaden un enlace a un fotograma de la película <i>Troya</i> en el que se manifiesta el dolor de la mujer por la muerte de su esposo y otro a la página de resultados de búsqueda de imágenes en <i>Google</i>, donde aparecen distintas obras de Frederic Leighton. En cuanto a la arquitectura del grupo, muestran una estrecha colaboración a la hora de interpretar el cuadro y de recopilar información sobre la figura de su protagonista. No obstante, la última participante en intervenir considera que ya no tiene nada nuevo que aportar a la conversación del grupo, y que solo le resta refrendar las opiniones de sus compañeras.	

C // 4 miembros	Nº de comentarios: 13 Media por participante: 3,25
Esta entrada es la ha motivado más a los miembros de este grupo: una participante se instala en una auténtica lectura hipertextual e intertextual y busca, selecciona y comparte fragmentos de obras fundamentales para entender el cuadro de Leighton: el reproche de Héctor a su hermano Paris y la despedida entre Héctor y Andrómaca de <i>La Ilíada</i> y los lamentos de Andrómaca al inicio de la tragedia de Eurípides. Lo hace, además, en inglés, su lengua materna. Se trata de la misma participante que en la segunda entrada del blog declaraba no saber ni siquiera qué era <i>La</i>	

Ilíada.

El diálogo interpretativo que se establece entre los participantes es bueno, pues se percibe colaboración y valoración de las aportaciones de cada uno.

E // 5 miembros

Nº de comentarios: 13

Media por participante: 2,6

Este grupo, como los demás, interpreta la escena del cuadro con las informaciones sobre Andrómaca que va recopilando. Estas son resultado de una búsqueda en internet y de la transcripción de la información sobre Andrómaca del *Diccionario de mitología griega y romana* de Pierre Grimal. Además, sus participantes publican una imagen del capítulo de *Los Simpsons* “Cuentos del dominio público” y una asociación a la *Andrómaca* de Eurípides, de la que se extrae un fragmento representativo para entender las circunstancias en que se encuentra el personaje en la escena de Leighton.

En este grupo la lectura es colaborativa; tres participantes aportan informaciones relevantes sobre el cuadro y los dos restantes, además de reconocer el esfuerzo de los compañeros, confiesan que les han allanado la interpretación.

G // 5 miembros

Nº de comentarios: 15

Media por participante: 3

Las participantes de este grupo se muestran especialmente interesadas en encontrar la descripción formal de la obra en internet; una de ellas, a la que, según declara, le encantan los cuadros, insiste en buscar la descripción oficial de la obra, pues está convencida de que todos los personajes, objetos, colores, etc. tienen una explicación más allá de la que ellas intuyen. Finalmente, una de sus compañeras localiza la descripción que ofrece el museo que alberga el cuadro, en la que se relaciona la escena con la premonición de Héctor antes de la batalla final en *La Ilíada*. Además de traducir el texto de la descripción del inglés al catalán para sus compañeras, publica el *link* al contenido en cuestión.

En este sentido y ya por lo que respecta a la arquitectura del grupo, la colaboración en la búsqueda de esta información ha sido estrecha y la interacción en los comentarios también ha estado presente, aunque solo hayan participado tres de las cinco componentes del grupo.

J// 4 miembros	Nº de comentarios: 13 Media por participante: 3,25
Además de la descripción e interpretación de la escena, en J se aprecian una búsqueda hipertextual para comprender la simbología de los elementos del cuadro y dos vínculos con diferentes obras de arte sobre Andrómaca. Sus miembros también explicitan las diferencias que han hallado entre la Andrómaca de Homero y la de Eurípides gracias a la lectura hipertextual. Aunque en los comentarios se advierte que los participantes han leído y tienen presentes las aportaciones de los compañeros, el nivel de diálogo y de interacción en este grupo es sensiblemente inferior al de otros como A o C.	

L // 5 miembros	Nº de comentarios: 14 Media por participante: 2,8
En este grupo tres participantes refieren dificultades de interpretación; admiten que les resulta difícil interpretar cualquier cuadro y que la pintura es un arte que no les motiva. En este contexto tan poco favorable, en L se limitan a buscar la información suficiente para describir e interpretar la escena. Además se producen algunas confusiones a la hora de relacionar el mito con la pintura: dos lectoras deducen que Andrómaca está esperando el regreso de su esposo, aunque luego serán corregidas por un compañero. Dentro de la lectura hipertextual, dos participantes, motivados por la inclusión de una obra pictórica en el blog, publican dos enlaces a sendas obras de arte que les gustan especialmente, aunque estas no guardan ningún tipo de relación con el personaje de Andrómaca, ni con Leighton ni con ningún otro mito clásico. Aunque se evidencia en las intervenciones que los comentarios de lo compañeros son tenidos en cuenta, al trabajo de grupo le falta interacción y colaboración.	

Ñ // 5 miembros	Nº de comentarios: 11 Media por participante: 2,2
La lectura hipertextual es muy limitada en Ñ: se reduce a la búsqueda de información sobre Andrómaca y sobre los datos técnicos del cuadro. Sobresale en las intervenciones de este grupo el intento de atribuir un simbolismo a los niños que aparecen en la escena y, sobre todo, a los cántaros que tanto se repiten. En este contexto de búsqueda de significación, una lectora	

relaciona los cántaros del cuadro con el mito de las Danaides. Por otro lado, en este el grupo se produce una sobreinterpretación de los personajes que aparecen en la escena: se identifica a la mujer que se encuentra sentada con su hijo en el regazo con Hermíone (asociación que es incongruente, tanto por el estatus social de Hermíone, como por el hecho de que precisamente su problema era la infertilidad).

La lectura conjunta, en tanto hay colaboración a la hora de desentrañar los símbolos del cuadro o de identificar a los diferentes actores de la historia, es positiva.

O // 6 miembros

Nº de comentarios: 15

Media por participante: 2,5

El comportamiento de este grupo es muy similar al anterior: la única lectura hipertextual que realiza resuelve la necesidad básica de saber quién era Andrómaca y qué momento de su vida puede estar representado en la pintura. Como en Ñ, una de sus participantes se muestra atenta a la simbología de los niños y del cántaro. Como nota disonante respecto a otros grupos, en O se incorpora a la discusión el tema del machismo, que según algunos integrantes del grupo se manifiesta en el hecho de que las mujeres estén trabajando mientras los hombres se mantienen ociosos.

El diálogo y la cooperación en el esclarecimiento de un sentido de la obra son fluidos.

P // 6 miembros

Nº de comentarios: 15

Media por participante: 2,5

Como los otros grupos, sus componentes buscan información sobre Andrómaca para explicar la escena del cuadro. Sobresale aquí, no obstante, la asociación de la historia de Andrómaca con *Yerma*, de Federico García Lorca (obra que se publica como *pdf* en el comentario) y el enlace a la Andrómaca de Jacques Louis David.

Sin embargo, a pesar de estas aportaciones interesantes, se percibe en el conjunto de los comentarios cierto individualismo.

Tercer nivel: grupos con baja participación

Se trata de dos grupos en los que sus miembros hacen una media de entre una y dos intervenciones. En este nivel se sitúan, tan solo, H e I. El primero realiza cuatro

intervenciones (media de 1,3) y el segundo cinco (media de 0,8).

La descripción del comportamiento de ambos se puede hacer conjuntamente:

- Se limitan a copiar y pegar la información imprescindible para comentar algunas características del cuadro.
- No realizan búsqueda hipertextual ni asociación intertextual con otras obras o documentos.
- Uno o varios componentes del grupo no participan.

Caracterización general de las intervenciones

Buena parte de las intervenciones que realizaron los alumnos estaban condicionadas por las orientaciones de comentario que se ofrecían al pie de la imagen del cuadro: en este caso, se solicitaba explícitamente que buscaran información sobre Andrómaca para intentar después interpretar su pose, su vestimenta, el uso de los colores del cuadro, etc., y que además comentaran otros aspectos de la obra que les parecieran relevantes.

Descripción e interpretación del cuadro

Búsqueda de información sobre Andrómaca para poder interpretar el cuadro

▫ *Búsqueda hipertextual sobre el mito*

La figura de Andrómaca era prácticamente desconocida para todos los informantes. Se producen así 36 intervenciones en las que se incluye parte de la información sobre ella encontrada en internet o el *link* directo al contenido (habitualmente la entrada en *Wikipedia*). En todos los grupos hay, como mínimo, una intervención en la que se explican los hechos de su biografía:

Link al contenido o reformulación de la información

RVH: Hola chicas!!!! Para entender mejor esta entrada me ha ayudado mucho el primer comentario de MG! Y además, he buscado información sobre Andrómaca en el siguiente link: <http://es.wikipedia.org/wiki/Andr%C3%B3maca> (Grupo N)

Diversos alumnos optaron por buscar la información del personaje sin añadir directamente el vínculo de la página de referencia en el muro de *Facebook*. Lo que tienden a hacer con frecuencia es reformular, dentro

de su comentario, la información que encuentran, para a partir de esta información, interpretar la escena del cuadro.

66 comentarios
en los que se
explica el
cuadro a partir
de la
información
encontrada

▫ ***Interpretaciones a partir de la información encontrada***

En el 23 % de las intervenciones los lectores relacionan la escena de la pintura con la información que han encontrado sobre el personaje de Andrómaca.

Constatación en
el cuadro de la
tragedia de la
mujer: muerte de
su marido e hijo
y esclavitud

PT: Hola guapaaas!.. bueno...he estado buscando información sobre la protagonista del cuadro y más o menos tengo la misma idea que MVB! Como podeis ver va vestida de negro y presenta una imagen triste y de pesimismo, por lo que he leído, se debe a que cuando Troya fue conquistada, sufrió el horror de ver morir a su marido y a su pequeño hijo Astianacte que fue despeñado desde lo alto de una torre mientras ella se alejaba cautiva de la ciudad. Creo que debe ser muy duro para una persona, perder a dos de las personas más importantes en su vida y estar presente en ello... (Grupo B)

“Mucho luto
pero luego tuvo
hijos con todo
dios”

JJS: [...], también se la ve triste cosa normal primero por la pérdida de su esposo y luego por su cautiverio. Por otro lado, la historia es que Andrómaca (que en griego significa "Aquella cuyo varón está combatiendo") es apresada por el hijo de Aquiles, Neoptólemo (ahora me entero que tenía un hijo XD) luego le pasan una serie de cosas, como que la intenta matar la reina Hermíone por celos... y al final gracias al padre de Aquiles se acaba casando con su cuñado, el hermano de Héctor. Vamos que los culebrones de ahora dan pena si los comparamos con las historias griegas XD. (Grupo C)

MP: LDL despues de haber leído lo que has colgado de wikipedia me he quedado un poco wtf!..xq mucho luto esta mujer i eso pero luego tuvo hijos con todo dios! jajaja. (Grupo A)

Confusiones
como...

No obstante, como se aprecia en los siguientes ejemplos, ambos del mismo grupo, a pesar de que los informantes buscan y comparten información sobre Andrómaca, aún se producen vacilaciones o confusiones en las hipótesis sobre el significado de la escena. Así sucede en el siguiente grupo, en el que, a pesar de que algunos compañeros incluyen la información de que Andrómaca fue esclavizada tras la muerte de su marido Héctor, otros compañeros insisten en que la princesa está esperando el regreso de este.

“Andrómaca
está esperando
el regreso de su
marido”, o...

CS: Andròmaca està sola al mig d'una terra que no coneix, esclavitzada, esperant la tornada del seu marit Hèctor. (Grupo L)

Otro ejemplo de confusión es el que presenta la siguiente informante, la

“Tuvo 7 hijos en Troya y todos murieron”, o...

que atribuye a Andrómaca la maternidad de 7 hijos durante su etapa en Troya, siendo estos en realidad, los hermanos de la mujer, que murieron también a manos de Aquiles.

LR: porque por lo que he podido leer (ya que no conozco mucho acerca de la mitología griega) es una mujer que ha sufrido mucho después de sufrir la pérdida de sus 7 hijos. (Grupo N)

“Astianacte se suicidó”

También llama la atención la confusión de esta informante, quien tras haber buscado información en internet, subraya que el hijo de la pareja, Astianacte, se suicidó lanzándose desde un precipicio, tal vez mezclando la muerte por asesinato del niño con el suicidio de la madre de Andrómaca, tal y como se expone en la información de *Wikipedia*:

EA: A més, també va veure morir al seu fill que es va suïcidar llançant-se per un precipici; per tant ja sabem que és una dona que ha patit molt en la seva vida.(Grupo J).

Sobre - interpretación de los personajes

En un intento de condensar en el cuadro todos los elementos de la historia del personaje una participante, incurriendo en una flagrante sobreinterpretación, considera que la mujer del cuadro que se encuentra sosteniendo a un niño en su regazo y acompañada por un hombre es Hermíone, aunque no logra identificar al hombre que se sitúa junto a ella. Su compañera de grupo, además de coincidir con ella en esta hipótesis, añade que este quizás sea Neoptólemo, completando así la escena familiar:

NC: Un altre punt que m'agradaria destacar, és la parella situada a mà dreta, a la part inferior del quadre. Crec que aquesta noia podria ser Hermione. Primer de tot, pel que fa la seva roba, on hi predominen colors vius i alhora per la criatura que sosté en els seus braços, ja que podria ser un dels tres fills que va tenir Andromaca amb el seu marit. El noi que els acompanya però, no sé quin personatge deu ser el que vol representar l'autor, tengu alguna idea nenes?? (Grupo Ñ)

AM: [...] Coincideixo amb la NC amb la suposició de qui és la Hermione, i suposo, sense tenir-ho molt clar, que l'home que apareix podria ser Neoptolemo, no? (Grupo Ñ)

En 81 intervenciones se comenta el uso del color

▫ **Uso del color**

En el 28% de las intervenciones se analiza el uso del color. En todos los grupos aparece algún comentario en este sentido, aunque algunos se centran especialmente en este aspecto (B, D, F y K, por ejemplo), mientras que a otros les merece menores atenciones (G, H y C).

Siempre se relaciona el uso del color con la situación de Andrómaca, y aunque hay unanimidad en que el color negro representa duelo y tristeza, se le confieren distintas significaciones a los otros colores del cuadro

Negro como duelo

MCS: Resalta sobre todo el color oscuro de su vestimenta, el cual contrasta con los colores vivos que invaden el resto del cuadro. Es posible, que en cierta manera, el autor quisiera reflejar en el cuadro las situaciones tan trágicas que pasó Andrómaca y relacionarlas con su posición mirando hacia el suelo, su vestimenta y sobre todo su primer plano en el cuadro. (Grupo B)

Contraste entre el negro y los otros colores

AT: a mi em sorpren que sigui un quadre de quan esta cautiva porque tot i que ella va de negre i esta mirant al terra, tot el que l'envolta esta molt colorit i tot son accions molt quotidianes. (Grupo F)

Diferentes interpretaciones de los otros colores

DA: La resta de personatges, porten tots una gama de colors molt més càlida, colors en definitiva molt més terrenals, no com el negre d'ultratomba. (Grupo J)

MM: totes les dones van vestides amb túniques de diferents colors, a la part esquerra hi predominen els colors freds, com el blau o el verd, els colors freds tenen una simbologia de tranquil·litat, poden donar sensació de llunyania, jo penso que en aquest quadre representen el passat de Andrómaca; a la part dreta hi predominen els colors càlids com vermells, taronges, etc, aquests colors simbolitzen activitat, moviment, podrien simbolitzar un canvi respecte el passat. (Grupo M)

Cabe resaltar, por otro lado, que algunos alumnos, formados, como ellos mismos señalan, en el análisis de obras artísticas en la asignatura de Historia del Arte de Bachillerato, realizan análisis detallados del uso del color y de otros aspectos formales del cuadro:

Elaborados análisis formales

GC: Pel que fa als elements plàstics del quadre, podem apreciar que el centre de l'obra és la figura d'Andròmaca. L'autor combina les línies rectes dels edificis amb les línies corbes i suaus de les persones i la naturalesa. El cromatisme se subordina al dibuix, ja que els colors són brillants i vius, i predominen les tonalitats vermelloses, marrons, ocre i blanques. El negre del vestit de la protagonista representa la tristesa i la soledat que sent la dona per estar sola en una ciutat nova i per la pèrdua de la seva família. A l'esquerra del quadre apreciem una dona amb un vestit blau que ressalta, i a la dreta una altra dona amb un mocador al cap també blau, així com el cel. Són punts de color que utilitza l'autor per jugar amb el cromatisme i crear un equilibri en forma de triangle (si unim el cel i les dues dones dels costats) i al centre quedaria el centre amb Andròmaca. (Grupo K)

▫ **Postura**

Postura de abatimiento y tristeza

El 13 % de los comentarios se refieren a la postura de Andrómaca y del resto de los personajes, siempre en relación con el análisis del uso del color. De nuevo, las interpretaciones se hacen a través de la historia del personaje: la postura decaída y encogida como reflejo de la tristeza y abatimiento de la mujer, ante las posiciones más enérgicas y desinhibidas de las otras figuras:

Relación forzada con su captor

MP: Y retomando lo que digo al principio y x lo que cuenta wikipedia esta mujer tambien tuvo hijos con quien la raptó, así que tambien esa posicion podria deberse a su relacion con Neoptolemo, supongo que seria una relacion forzada e indeseada por parte de andromaca. (Grupo A)

Sumisión y resignación

ARC: La posició del seu cos amb el cap cot em dona la impressió com una dona completament sumissa que ha perdut tota l'esperança per lluitar i ser feliç a la vida, és una dona completament ressignada. Em quedo amb la teva última frase de la AF: "Cos present a la vida però anima morta". (Grupo E)

Brazos que expresan cautividad en contraste con vitalidad de los otros personajes

OCG: També trobo que és la única que te els braços entre lligats amb el cos i sense mostrar-los (senyal de captivisme) a diferència de la resta de personatges dels quals els seus braços sembla que tinguin vida pròpia i adopten posicions realment actives. (Grupo M)

En algunos casos, la postura de los personajes intriga a ciertos alumnos hasta tal punto que, de nuevo en una búsqueda hipertextual, intentan encontrar una codificación exacta de los gestos y posturas que aparecen en el cuadro:

Búsqueda de información sobre lenguaje no verbal

RA Después también hay personajes que tienen las manos en la nuca que tampoco bien bien sé el porqué xD ¿Vosotras tenéis alguna idea?. He encontrado esto, pero vamos que no sé: <http://lenguajecorporal.org/2010/09/poner-mano-cuello-pesar/> (Grupo A)

▫ **Disposición de los otros personajes**

48 comentarios sobre los otros personajes

En el 17 % de las intervenciones se comenta la disposición de los otros personajes. Estos, de nuevo, se integran en la descripción de la escena y en la interpretación del cuadro a partir de lo que los informantes conocen acerca de Andrómaca. Las hipótesis sobre la identidad, la función o el simbolismo de estos personajes en el conjunto de la escena

son muy variadas.

Como ya se comentó en el apartado 2.5.2.4. de este trabajo, la Manchester City Gallery (museo que alberga el original de *Andrómaca cautiva*) expone en su web, el pintor recreó en este cuadro un conocido pasaje de *La Ilíada*: la premonición de Héctor sobre la suerte de su esposa tras la caída de Troya. En su despedida, el príncipe troyano auguraba a Andrómaca un futuro como esclava; la visualizaba recogiendo agua de una fuente y siendo objeto de los comentarios de la gente:² Aun desconociendo esta escena, muchos informantes son capaces de detectar que la función de algunas figuras del cuadro es precisamente sostener esa mirada hacia la exprincesa troyana, viuda de Héctor.

La función de los otros personajes es sostener la mirada hacia Andrómaca

AS: Como el título de la obra es andrómaca cautiva, supongo, que es por eso que todos y todas la miran porque deben saber quien es " la mujer de Hector, prisionera de greceia" (Grupo A)

MVB: Me ha llamado mucho la atención que casi todos las otras personas representadas en el cuadro la están mirando a ella como si fuera una persona muy importante, o les sorprendiera que ella estuviera ahí. (Grupo B)

MPB: Una altra cosa interessant, us heu fixat que gairebé tothom la mira? Pq? Pq és l'estranya? Seguiré pensant... (Grupo G)

UR: Incluso muchas de las personas que se presnentan en el cuadro se encuentran mirando a Andrómaca, contemplando su dolor. (Grupo I)

Sin embargo, también hay informantes que consideran que los otros personajes del cuadro tratan a la protagonista con indiferencia:

Algunos participantes consideran que la tratan con indiferencia

CSR.: També podem veure la resta de personatges que estan fent les seves coses sense fer-li cas, gairebé tots agrupats. (Grupo X)

AF: Gràcies a la seva historia, al contemplar el quadre, la figura d'Adromaca em sembla una persona feble i trista què la seva vida és un patiment. Està drete i al seu voltant proper no hi ha ningú, la gent del voltant està en grupets i ni la mira per tant està sola en la vida (Grupo E)

² «Y alguna vez quizá diga alguien al verte derramar lágrimas: Esta es la mujer de Héctor, el que descollaba en la lucha sobre los troyanos, domadores de caballos, cuando se batían por Ilio» (*La Ilíada*, VI, vs. 460-461).

Gracias a la lectura hipertextual que han realizado, los participantes pueden aventurar que Andrómaca dirige su mirada nostálgica a la familia que se sitúa en la parte inferior del cuadro porque le recuerda la pérdida de su marido e hijo:

Trío madre-padre-hijo, símbolo de la pérdida de la mujer

MPB: Ella mira amb nostàlgia a una parella amb el seu fill ja que els seu marit i el seu fill han mort. Us havieu fixat amb tots aquests detalls? Jo la veritat és que no! (Grupo G)

AP: pero lo que más me ha llamado la atención es que segun mi interpretación ella dirige su mirada hacia una familia que se muestra feliz delante de ella, tanto el padre, la madre como el niño, pienso que eso a ella es lo que le produce su tristeza puesto que ha perdido a su familia y se siente sola. (Grupo N)

RA: [...] Yo creo que están ahí a propósito, es la típica familia feliz, madre e hijos o madre, esposo e hijo y Andrómaca no puede evitar dirigir su mirada hacia ellos y como consecuencia sentirse completamente sola y desolada. (Grupo A)

Función de los niños como...

Otros participantes también formulan hipótesis sobre la función que ejercen los niños de la escena:

AJ: También vemos dos niños pequeños que van desnudos, posiblemente como señal de la fertilidad de Andrómaca, la cual tuvo varios hijos y despertó la envidia de la reina, la cual quiso matarlos. (Grupo O)

Símbolo de fertilidad y de vida o representación de los hijos con Neoptólemo

AS: jajajaja vale RA es que es eso hay dos, si hubiera uno le vería un sentido más como el que has dicho pero hay dos!!!. puede que si les vayan a lavar, pero es raro. Tal vez los niños y el agua sean un símbolo de vida, de los hijos que tiene ella después o simplemente son esos hijos que tiene y que hermíone quiere matar... no se todo son suposiciones. (Grupo A)

AT: d'altra banda si us hi fixeu hi ha 3 nens despullats. Quan van capturar Andromaca la van obligar a casar-se amb Neoptolemo, fill d'Aquiles, i va tenir 3 fills amb ell. Potser el tresn nens representen els seus fills i el fet d'estar despullats podria indicar la inocència i la puresa, característiques que en aquell temps (i també en el nostre) manquen de totes totes. (Grupo F)

▫ **Disposición de los elementos y su simbología**

58 comentarios sobre disposición de los elementos

En el 20 % de las intervenciones se comenta la posición central en que se sitúa a Andrómaca y la distancia que mantiene con el resto de los personajes del cuadro.

*Resaltar la
figura de
Andrómaca*

MC: Respecto a como estan distribuidos los elementos en el cuadro, sin duda, es evidente que el autor lo que quería resaltar principalmente era la figura de Andrómaca. (Grupo B)

IV: La del medio, Andrómaca, demuestra muchísima tristeza y por esta razón todos los del alrededor están tristes. Recuerdo estudiar en Historia del Arte, obras clásicas y que el centro de la pintura siempre es el principal como el Juramento de los Oracios que habla sobre mitología también De esta manera llegue a la conclusión que mencione recién, que al estar en el medio transimte tristeza. (Grupo C)

Destacan algunos análisis de la distribución de los elementos del cuadro por ser especialmente minuciosos y por demostrar que las personas que los realizan han recibido formación en el análisis de obras de arte:

*Minuciosos
análisis
formales*

KW: a mi mencanaten el quadreeees!!! a verure que puc dir...podem veure a a Andrómaca al mig de l'escena. El quadre es rectangular horitzontal i ella esta al mig en forma vertical dividint així el quadre en dues parts. Podem veure 3 grups de gent al seu voltant:dreta esquerra i a baix. Elquadre esta dividit en tres parts, la inferior, la del mig on està ella i els dos grups de gent, i la superior, que serien les montanyes, el cel i nuvol i les aprets i arbres. (Grupo G)

*Importancia del
cántaro como
símbolo de
feminidad y
fertilidad*

El cántaro es un elemento que se repite en la escena con tal insistencia que, como ya se expuso en páginas anteriores de este trabajo, puede inducir a pensar que encierra significaciones que se relacionan con la sexualidad y la maternidad, tanto en relación con la historia de Andrómaca como con la tradición simbólica de este recipiente, normalmente asociado a la feminidad, a la sexualidad y a la maternidad. En algunos casos en que se alude al cántaro (al que a menudo los informantes se refieren con los nombres de “botijo”, “jarrón”, “tinaja” o con el catalán “gerra”), los lectores no le confieren una función simbólica; constatan su presencia recurrente, sin buscarle un significado específico, o sencillamente justifican su aparición por tratarse de un utensilio muy común en la época, relacionado con las labores cotidianas de la mujer:

*No atribución
de función
simbólica al
cántaro*

*Mero utensilio
de la época*

MV: M'ha cridat molt l'atenció, que l'objecte que més es repeteix en tot el quadre és el càntir, uns 10 com a mínim, incloent el que té ella als peus mig tapat pel vestit. (Grupo L)

AFV: Com ja han dit els meus companys, els vestits i els gerros són típics de l'època. (Grupo K)

EZS: Per últim, sobre l'entorn del quadre podem veure que la

majoria de les dones porten allò al cap on duen l'aigua, podriem dir que mantenen a les seves famílies i puc suposar que en aquella època eren sumisses dels seus homes. (Grupo E)

*Búsqueda de
valor simbólico*

No obstante, la mayoría de los lectores que aluden a este elemento intentan descifrar el sentido simbólico que podría tener en congruencia con la imagen representada, más allá de su valor prosaico y funcional. Así, detectan su importancia no solo por la recurrencia del elemento en la imagen sino porque se establece un contraste entre la manera de llevarlo de las mujeres del cuadro y la forma en que lo coloca Andrómaca. Alrededor de este objeto se produce, así, una interesante variedad de interpretaciones:

*“Modo de
sostener el
cántaro
representativo
del estado de
ánimo”*

AP: Por otro lado, y creo que es una tontería lo que voy a decir, en relación a la pregunta que os hice sobre los botijos creo que puede estar relacionado con el estado de ánimo o con el transcurso feliz o infeliz de las personas, es decir, por ejemplo en el cuadro aparecen personas con el botijo en la cabeza, estos muestran una mirada al frente y un rostro tranquilo, por lo contrario las personas que llevan el botijo a otra altura como es el caso de la joven que lo lleva colgando por las rodillas, esta presenta una mirada hacia abajo i con un rasgo de tristeza,,,, No se si mi interpretación tendrá un mínimo puente de coherencia pero he pensado que podría estar relacionado con los sucesos que les han ocurrido a lo largo de la vida! (Grupo N).

*“Todos sacian su
sed pero a ella
no le interesa”*

UR: También muchos padres dedicándole tiempo a sus hijos y, algo más, algo que no consigo descifrar. Todos, o casi todos, sostienen un cantijo. En cambio, ella se encuentra con este mismo tipo de jarrón entre las piernas, medio tapado por la caída de su nergo vestido... ¿alguna interpretación compañeros? Quizás todos sacian su sed, pero a ella eso no le interesa... (Grupo I)

*“No lo lleva en
los brazos
porque no está
hecha para
portarlo”*

TS: en el caso de los botijos...puede referirse a la esclavitud, y al estar en esa posición igual quiere decir que no está hecha para ello, o que no estaba destinada a ser esclava! nose! xdd igual no! también puede ser lo que dices AP!! (Grupo N)

*“Lo lleva en los
pies porque está
desanimada”*

MVB: toda la razón, y además no sé si os habéis fijado pero todas las personas llevan un botijo o jarrón, como lo queráis llamar, en la mano excepto ella que lo tiene a los pies. Con esto creo que se da a entender que ella está cansada o apenada y no tiene tantos ánimos para seguir el día a día como las demás personas. (Grupo B)

Se aprecia una interpretación interesante que recoge reminiscencias

particulares del cántaro en la mitología clásica: la siguiente informante, recordando el mito de las Danaides³, aunque sin aportar su nombre exacto, realiza una asociación entre este y el trabajo interminable que para ella representa simbólicamente este recipiente.

*Relación con
mito de las
Danaides*

BGT: Un altre element que m'ha cridat molt l'atenció és la repetició de càntirs que sostenen les dones. No sé si és per aquest motiu, però sé que un dels càstics grecs era la obligació de omplir d'aigua càntirs foradats o sense fons, per tant era un treball que no tenia fi.. Potser l'autor ha volgut representar això en aquesta obra, i és per això que totes les dones en sostenen un, potser totes són esclaves i per això vesteixen de la mateixa manera, tot i que de colors diferents i més clars per no robar protagonisme a Andrómaca. (Grupo Ñ)

*Un solo
participante
relaciona
cántaro y
fertilidad*

Solo en una intervención hay una asociación directa entre cántaro y fertilidad, también en relación con la información que de Andrómaca se acaba de encontrar:

KW: Apareixen moltes gerres d'aigua per tant això ha de tenir algun significat. Potser com ella era molt fertil pot simboltizar això mateix, la fertilitat i la puresa. (Grupo G)

Rol de la mujer

De nuevo aparece en algunas intervenciones el tema del machismo y de la pasividad de la mujer:

*“Pasividad
de la mujer”*

RFS: Pel que sembla, de nou es repeteix el tòpic de la princesa expectant. Aquest cop, però, de manera tràgica. La literatura és literatura i no s'ha de prendre al peu de la lletra, però el model de virtut en una dona que demostra amor etern als seus morts és força lamentable. On és l'heroïna que segueix endavant en honor dels seus vius i de la seva pròpia vida? (Grupo G)

*“Machismo
porque...”*

Asimismo, también se aprecian 5 comentarios en los que se discute el posible machismo de la escena representada en el cuadro:

SBT: Y además, creo que se ve un poco el aspecto del machismo: las mujeres encargadas de llenar los botijos y los hombres a sus

³ Según recoge Pierre Grimal en su *Diccionario de mitología griega y romana*, «en los infiernos, su castigo consistió en esforzarse eternamente en llenar un tonel sin fondo».

hanchas!!! Esto no puede ser así jajajaja (Grupo D)

*“Las mujeres
trabajan y los
hombres no”*

CBB: Un objeto que se repite en todo el cuadro es el botijo, aunque no me parece bien que haya de ser la mujer la que ha de ir a llenarlo de agua. Como ya han comentado anteriormente, en esa época predominaba el machismo donde la mujer hacía las tareas de casa y el hombre se iba a luchar y era el que supuestamente traía el dinero a casa y mantenía a la familia. Por suerte, hoy en día, esta situación ha cambiado para mejor y a la mujer se la considera con los mismos derechos que al hombre, a pesar de que sigue habiendo una minoría de hombres que siguen pensando como hace años. (Grupo O)

*“Mujer
circunscrita
al hogar”*

Dificultades de lectura

*Inexperiencia
o falta de
habilidad en
el comentario
de cuadros*

En entrada solo hay cinco comentarios en los que se manifieste alguna dificultad de interpretación. En cuatro de estos, los participantes justifican sus dificultades concretas por los problemas que les acarrea, en general, el análisis de obras de arte:

PR: Ja fa dos anys que no interpretava cap quadre, suposé que alguns de vosaltres igual que jo, des de segon de Batxillerat a l'assignatura d'història de l'art. Veritablement, aquesta assignatura no em desagradava i a més a més, se'm donava bé, però justament el fet d'interpretar un quadre sense cap mena d'informació afegida, em passa com a tu MV, em costa posar-m'hi. (Grupo L)

LB: Jo no se analitzar molt les pintures ja que no ho he fet mai i m'agradaria saber com els meus companys l'analitzen i el perquè escullen certs aspectes sobre la pintura. (Grupo J)

*Dificultades
por falta de
referentes
sobre el mito*

En un caso, las dificultades tienen que ver con la falta de referentes en torno a la figura de Andrómaca y con la imposibilidad de encontrar un sentido a la escena:

MJB: Personalmente no sé exactamente la historia de Troya ya que solo tengo como referente la película [...]. La verdad es que no consigo ver lo que el autor quería reflejar en esta representación del momento de cautividad de Andromaca. (Grupo N)

Opiniones y valoraciones

Hay ocho comentarios en los que se expresa el gusto por esta obra de arte y cuatro en los que se muestra desagrado hacia ella (tres pertenecen a la misma lectora). Entre los casos de valoración positiva, cabe destacar la opinión de los siguientes participantes, pues expresan su

agrado por la obra en la medida en que podían entenderlo:

Agrado por el cuadro a medida que se iba entendiendo

GC: Personalment, penso que és un quadre que com més l'he mirat i estudiat, més m'ha captivat. En un primer moment, no em va convèncer, però a mesura que he fet el seu anàlisi formal he sabut apreciar la seva bellesa i significat. Una de les coses que m'ha cridat més l'atenció és l'expressió d'Andròmaca: cap cot, arreplegada sobre ella mateixa, vestida completament de negre... contrasta amb el moviment de gent del seu voltant, els colors, la vida al seu voltant. Penso que l'autor va saber representar molt bé els sentiments que sent ella pel moment en el qual es troba i la situació que passa (pèrdua de la família, trofeu de guerra, nou marit, nova ciutat...). (Grupo N)

OLJ: No me desagrada el cuadro la verdad encuentro que pasan muchas cosas interesantes en él, Andrómaca, la familia (padre, madre e hijo), las mujeres llenando los cántaros, los hombres (opino como DM parece que vayan a trabajar)... (Grupo C)

EA: És un quadre molt expressiu i que m'ha agradat bastant i crec que sense saber qui és aquesta dona pots entendre el perquè del seu aïllament amb la resta de personatges (per la seva vestimenta, la seva posició, etc.). (Grupo J)

Desagrado por razones estéticas

El siguiente ejemplo pertenece a la lectora que insistió hasta en 3 ocasiones en que el cuadro no le gustaba, aduciendo para ello siempre argumentos de preferencias estéticas:

SBT: Bueno, para empezar tengo que decir que el cuadro no es muy de mi gusto... El hecho de usar colores apagados me produce tristeza y depresión! Me gustan los colores intensos y vivos, todo lo contrario de lo que aparece en este cuadro.

Empatía con el personaje de Andrómaca o reflexión de carácter moral

Algunos informantes realizan una lectura empática del cuadro, poniéndose en la piel de la protagonista y valorando las diferentes posiciones de los personajes respecto a ella o comentando desde su perspectiva moral la escena representada. Hay diez comentarios en esta línea:

Compasión hacia la mujer

OL: Según lo que se ve en esta información que ha encontrado SBT, la vida de Andrómaca fue bastante difícil, ya los comienzos, con sus padres y hermanos, posteriormente con su marido y su hijo que fue despedido, luego con su otro marido y sus 3 hijos... poneros en su piel, que vida más dura no? Con esto me ha hecho pensar que a veces le damos importancia a cosas que no la tienen y debemos saber que

hay vidas muy duras. No me extraña que el cuadro sea tan triste la verdad. Otra de las lecturas que se han hecho es la del machismo de la época. (Grupo D)

Lectura hipertextual

Aumento de la lectura hipertextual

En esta entrada la lectura hipertextual experimenta un sensible incremento respecto a las dos inmediatamente anteriores, situándose en la línea de la entrada del tráiler de *Troya*.

▫ *Lectura hipertextual como soporte para la interpretación*

Ya se ha visto anteriormente que los informantes habían buscado información sobre Andrómaca, paso necesario para comentar el cuadro, al tratarse de un personaje casi desconocido por casi todos. Además de esto, se aprecian doce comentarios en los que se retoman y/o comentan las fuentes clásicas de la historia de Andrómaca: Homero y Eurípides, fundamentalmente. Estas aparecen en forma de alusión o incluso como una selección de fragmentos que se copian en el muro de *Facebook*.

Citas de Eurípides que ayudan a entender el cuadro

MSG: He trobat una cita d'Eurípides que parla d'Andrómaca i diu el següent: "¡Ciudad de Tebas, orgullo de la tierra de Asia!, de donde yo salí un día con atavíos de lujoso oro, para llegar a la mansión real de Príamo, dada a Héctor como esposa fecunda; yo, Andrómaca, antaño envidiada y hoy en cambio mujer más desdichada que ninguna; yo que vi a mi esposo muerto por manos de Aquiles y al hijo que di a luz para él, a Astianacte (...) Yo, sí, yo, tenida por una mujer de las familias más libres, volví a Grecia como esclava, entregada al isleño Neoptólemo como lo más selecto del botín de guerra capturado en Troya". (Grupo E)

Citas de La Ilíada y de Andrómaca de Eurípides en inglés, hechas por la participante que al inicio del blog no sabía qué era La Ilíada

Una de las informantes, bilingüe español e inglés, prefiere seleccionar los fragmentos de *La Ilíada* y de la *Andrómaca* de Eurípides en sus traducciones al inglés porque en esta lengua, sostiene, se emociona más:

AI: >>"In days gone by I was a woman to be envied, but now I am, if any woman ever was, the paragon of misery. I have many things, not one, to lament, my native land, the death of Hector, and the hard lot to which I have been yoked when I fell undeservedly into slavery." (Andromache. Eurípides, Andromache 5).<< (Grupo C)

Con la intención de ilustrar a sus compañeros y facilitarles la comprensión del cuadro, dos informantes incorporan a sus comentarios

la transcripción de información sobre Andrómaca que no está disponible en internet, sino en un libro de mitología: el canónico *Diccionario de mitología griega y romana* de Pierre Grimal. Vemos así como la hipertextualidad no se circunscribe solo a textos disponibles electrónicamente, sino que absorbe también otros soportes tradicionales:

Uso de diccionarios de mitología en formato papel tradicional

JS: Per introduir-vos de forma concisa qui era Andròmaca he extret un fragment d'un llibre anomenat "Diccionario de la Mitologia Griega y Romana" de Pierre Grimal, el qual us el recomano per aquells que tingueu curiositat per la mitologia on s'expliquen els diferents personatges que apareixen en la cultura clàssica grega i llatina on es narren les histories que van viure. En el cas d'Andròmaca el senyor Grimal la descriu de la següent manera: " Andrómaca es hija del rey de Tebas de Misia, Eetiön, cuya capital fue saqueada por Aquiles antes de empezar el noveno año de la guerra de Troya. (Grupo K)

Información técnica sobre el cuadro

También con la intención de mejorar la comprensión del cuadro, catorce anotaciones, concentradas especialmente en A, G y K, incluyen información (o el link a esta) sobre el pintor y su estilo o sobre características técnicas de la obra.

Estilo

AS: os pongo aqui un poco información de al movimiento qe pertenecía y que hace que juegue con los colores de esta manera: he estado buscando tmb a ver si era una obra encargada pero no he encontrado mucha información.
<http://ca.wikipedia.org/wiki/Prerafaelisme> (Grupo A)

El autor y sus temas predilectos

BL: Frederic Leighton era un baró anglès conegut com Sir Frederic Leighton. Es dedicava a la pintura i l'escultura i les seves obres mostraven passatges bíblics, històrics o clàssics; com aquesta que ens mostra a Andròmaca captiva dels troians. Sembla que a internet hi ha poca informació d'aquest quadre... (Grupo G)

Artículo académico sobre mujeres como Andrómaca en la mitología

Ya más puntualmente, hay en el grupo A un link a una página web dedicada al análisis de la expresión corporal y un vínculo en N a una página sobre el simbolismo de los colores, ambos con la intención de alumbrar el análisis del cuadro. También en A se produce un enlace a un artículo académico sobre las mujeres de la Antigua Grecia, entre las que se encuentra Andrómaca, que pasaron de princesas a esclavas.

Enlaces simbolismo colores y expresión corporal

LRH: Y mira ya que hablo de esto, os paso un link que me pasaron donde habla por ejemplo de los significados de los colores, con los cuales nosotros expresamos nuestros sentimientos a través de la ropa, los colores que utilizamos para pintar, para decorar, etc

<http://www.estocolmo.se/noticias/?id=1590> (Grupo N)

*Falta de
búsqueda
hipertextual
sobre el
simbolismo
del cántaro*

Por otro lado, no se ha producido ningún tipo de búsqueda hipertextual para desentrañar el significado del cántaro. Si esta búsqueda se hubiese producido es muy probable que los participantes hubiesen encontrado un artículo disponible en *Wikipedia*⁴, muy completo y documentado, que recoge, entre otros aspectos, la simbología de este utensilio en las artes y la literatura. Asimismo, tampoco ha habido alusiones a la simbología tradicional de este elemento en el folklore o en la literatura popular.

*Anticipación
del
microrrelato
siguiente: la
mujer encuentra
cierto bienestar
con su amo*

▫ ***Lectura hipertextual de ampliación***

Una participante anticipa el contenido del siguiente microrrelato gracias a la búsqueda hipertextual, pues descubre que en la *Andrómaca* de Eurípides la mujer encuentra cierto bienestar siendo prisionera de su amo Neoptólemo:

RH: Informant-me una mica he vist que hi ha dues versions entorn la figura d'aquest personatge. D'una banda la visió d'Homer, el qual manté la figura d'Andròmaca com la mare i esposa perfecte, viva imatge de l'amor, i d'altra banda la visió d'Eurípides ("Las Diecinueve Tragedias"), en la qual la vídua, tot i també representar la mare "ideal", perd part de la seva virtut per trencar la seva fidelitat a Hèctor. (Grupo J)

*Postura del
Kamasutra
que lleva
su nombre*

Al margen de este interesante hallazgo, tan solo cabe señalar aquí cómo el grupo D, en la búsqueda de información sobre la princesa troyana, descubre con sorpresa que en el *Kamasutra* hay una postura que lleva el nombre de la mujer, aunque, tal vez por pudor, no aportan el enlace correspondiente.

Otras asociaciones hipertextuales son las siguientes:

Danaides

- **Relación con otros mitos:** hay una asociación con otro mito clásico, el de las Danaides, como ya se ha señalado anteriormente.

*Numerosas
relaciones con
otras obras*

- **Asociación con obras de arte:** esta ha sido la entrada que más ha estimulado la búsqueda y la publicación de obras de arte sobre un mito. En nueve de los diecisiete grupos tiene lugar, como mínimo,

⁴ [https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ntaro_\(recipiente\)](https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ntaro_(recipiente))

de arte

una referencia hipertextual a una obra de arte, bien con la imagen de la obra o bien con el *link* correspondiente. En algunos casos puntuales, se alude a la obra sin aportar enlace o archivo alguno, a pesar de que son fácilmente localizables en internet.

Otros cuadros
de Leighton

MC: Aquí os dejo un enlace en el cual aparecen más obras de Frederic Leighton. Algunas tienen un cierto parecido con la que estamos comentando. Espero que os guste guapiss. (Grupo B)

Pinturas sobre
Andrómaca

EA: Per finalitzar, he trobat un altre quadre relacionat amb Andròmaca que m'ha resultat molt maco i interessant. El quadre es diu Andròmaca velant a Hèctor (Jacques Louis David, 1783) i es veu a Andròmaca, amb el seu fill velant al seu marit mort; podem veure que la seva cara descriu la tristesa que està patint. El quadre és el següent, espero que us agradi:
http://www.sumadeletras.com/uploads/ficheros/libro/librootros/201003/libro-otros cuadros-anatomista_2.jpg (Grupo J)

Otros cuadros
sobre temas
adyacentes o
de estética
cercana



Figura 47. Intervenciones de MM (Grupo M)

En algunos casos, estas referencias hipertextuales no se relacionan directamente con la historia de Andròmaca sino que guardan alguna conexió o con la historia de *La Ilíada* o con características formales del cuadro:

Laocoonte
y sus hijos

AMC: Fent una mica de recerca, he trobat un escultura, molt coneguda i estudiada per molts de nosaltres que està molt relacionada amb la història de Troia, anomenada: Laocoont i els seus fills. Aquí us deixo el link d'un blog que parla sobre aquesta obra i sobre la narració que hi ha al darrere.

<http://www.arteconografia.com/2010/09/laocoonte-y-sus-hijos.html> (Grupo K)

MM: Finalment, vull afegir que l'estructura del quadre em recorda molt a la d'un altre quadre que penjo a dalt xk no em deixa penjar fotos a l'entrada si no tenen link XD (adjunta la imagen del cuadro de La primavera, de Sandro Botticelli). (Grupo M)

El nacimiento
de la
primavera



Figura 48. Intervención de MM (Grupo M)

Juramento de
los Horacios

IV: Recuerdo estudiar en Historia del Arte, obras clásicas y que el centro de la pintura siempre es el principal como el Juramento de los Oracios que habla sobre mitología también. De esta manera llegue a la conclusión que mencione recién, que al estar en el medio transimte tristeza. (Grupo C)

Otras
asociaciones
sin conexión
directa con el
mito

En el grupo L, los hipervínculos con obras de arte que publican sus participantes no tienen ninguna relación ni temática ni formal con *Andrómaca Cautiva*. Simplemente se incluyen porque el hecho de comentar un cuadro les evoca su etapa de formación en Historia del Arte en Bachillerato y les impulsa a compartir las obras que más les gustaron entonces.

Escultura de
Cuevas

PR: No té gaire a veure però recordo una obra que vaig analitzar i preparar per la selectivitat durant l'assignatura d'història de l'art, suposu que vosaltres també, és una escultura però a mi m'encanta. A més a més està al MNAC a Barcelona.

La libertad
guiando al
pueblo

<http://www.xtec.cat/~jcuevas1/hart/img/freds.jpg> (Grupo L)

DB: PR, jo em quedo, com a obra de Segon de Batxillerat preferida, "La llibertat guiant el poble"... de Delacroix. És una mica de paral·lelisme a la situació tan insostenible en la qual estem convivint ara mateix en el nostre país. Els francesos se'n van cansar i van començar una Revolució, com podem veure en el quadre. Arribarà algun dia a Espanya això...? [enlace a la obra] (Grupo L)

Troya, Los
Simpsons y
El mentalista

- **Asociación con otras producciones:** se aprecian 3 vínculos a obras de carácter audiovisual. El primero es un fotograma de *Troya* en el que aparece Andrómaca rehusando contemplar la muerte de su esposo; el segundo es el capítulo de *Los Simpsons* que recrea el tema de *La Odisea*; el tercero hace referencia a la serie de televisión *El mentalista*.

Archilectura

La archilectura es especialmente notable en los grupos A, D, F, M y N, los cuales también se caracterizan por una alta participación, aunque en general, la colaboración interpretativa se ha dado en todos los grupos. La única excepción es el caso de H, donde la interacción es pobre. En este sentido, el tipo de intervención más común es el de conformidad con la interpretación o u opinión de otro compañero:

Coincidencia
con las
opiniones de
los compañeros

RA: ¡Coincido con todo lo que dices AS. (Grupo A)

AMI: Coincideixo amb la NC amb la suposició de qui és la Hermione, i suposo, sense tenir-ho molt clar, que l'home que apareix podria ser Neoptolemo, no? (Grupo Ñ)

MCS: Hola chicas! Respecto a lo que ha dicho MVB sobre el hecho de que Andrómaca vaya vestida de negro, estoy totalmente de acuerdo a que esto se debe a la situación tan terrible que tuvo que pasar al ver morir a su marido y a sus hijos posteriormente. (Grupo B)

Seguridad
que ofrece
el grupo

Al producirse la lectura en un ambiente de complicidad, los lectores se atreven a formular hipótesis de las que *a priori* no están muy convencidos. Este es el caso del grupo N, en el que una participante avisa de que su interpretación quizás sea una "tontería" y su compañera le contesta valorándola:

LRH: AP, cariño! Nada de lo que digas son tonterias!! Es una buena visión, yo no lo habia pensado! Además, la postura de la gente, los

colores de su vestimenta, su forma de hablar, todo dice algo siempre de como se sienten los demás... (Grupo N)

Asimismo, también se producen discrepancias interesantes:

*Discrepancias
interesantes*

AS: jajajaja vale RA es que es eso hay dos, si hubiera uno le vería un sentido más como el que has dicho pero hay dos!!!. puede que si les vayan a lavar, pero es raro. (Grupo A)

DMF: La sensación que me dan los otros personajes (al contrario que a SBT) es que son gente trabajadora y humilde, que están haciendo sus cosas, y que no por ello tienen que estar tristes al igual que la protagonista del cuadro. (Grupo D)

Por otro lado, en el ámbito del grupo los participantes se piden colaboración respecto a aspectos del cuadro que les intrigan pero a los que no pueden atribuir un significado concreto. También solicitan la orientación general de los compañeros:

*Archilectura,
soporte
para la
interpretación*

LB: Jo no se analitzar molt les pintures ja que no ho he fet mai i m'agradaria saber com els meus companys l'analitzen i el perquè escullen certs aspectes sobre la pintura. (Grupo J)

RF: I dels colors que s'utilitzen al quadre que opineu? Jo observo que predominen les tonalitats marrons i ataronjades, però tampoc les sabia interpretar. (Grupo P)

AS: lo que si he visto pero no se que debe significar son esos dos niños pequeños desnudos y de espaldas al espectador, teneis alguna idea? (Grupo A)

Del mismo modo, se reconoce el valor de las aportaciones de los compañeros:

*Reconocimiento
de la ayuda
facilitada por
los compañeros*

AMI: Noies, només he de dir gràcies per aquests comentaris pel què he vist i comprovat teniu molta raó respecte a tot el què heu anat dient sobre l'obra. (Grupo Ñ)

EZS: Gràcies XT i AF per les vostres intervencions gràcies a elles es fa més fàcil entendre el quadre. (Grupo E)

ARC: Em quedo amb la teva última frase AF: "Cos present a la vida però anima morta"(Grupo E)

*Participantes
que organizan
la interacción*

Hay informantes que orquestan la lectura grupal:

AG: ¿Cuando creéis que esta dibujado este cuadro? ¿Creeis que aunque Hector haya muerto, es deber de su mujer ir a buscar el agua?

*Participantes
que “enseñan”
a otros*

¿Veis algún elemento más que os llame la atención? (Grupo E)

AT: abans de buscar informació, digueu les sensacions que us ha causat al veure el quadre per primer cop (Grupo F)

Otros, con afán didáctico, facilitan información de fuentes eruditas que no se encuentran en internet:

MSG: Algun apunt més sobre la seva història, en concret sobre el seu "casament" amb Héleno, és que no se sap segur que es cases per voluntat propia. En un llibre de mitologia que he mirat diu que sembla ser que, en morir Neoptólemo, aquest va donat a Andrómaca a Héleno. A més, com a dada d'interés, cal dir que el seu fill Pèrgam va fundar la coneguda ciutat amb el seu nom a Mísia. (Grupo E)

Asimismo, la lectura colaborativa permite que aspectos importantes del cuadro no pasen desapercibidos para los lectores, pues los compañeros llaman la atención sobre aspectos que no han sido tenidos en cuenta:

*Informantes
llaman la
atención sobre
aspectos no
señalados por
los compañeros*

MVB: toda la razón, y además no sé si os habéis fijado pero todas las personas llevan un botijo o jarrón, como lo queráis llamar, en la mano excepto ella que lo tiene a los pies. Con esto creo que se da a entender que ella está cansada o apenada y no tiene tantos ánimos para seguir el día a día como las demás personas. (Grupo B)

MG: ahora que e leído tu comentario e visto algunos detalles que antes no había visto en la obra. (Grupo N)

En los siguientes comentarios, pertenecientes todos al grupo G, se aprecia cómo las participantes se ayudan mutuamente en la búsqueda de información:

*Colaboración
en la búsqueda
hipertextual*



Figura 49. Intervenciones del grupo G

*Casos en los
que algunos
participantes
no encuentran
nada que
añadir*

Como contrapunto negativo, en algunos casos los últimos informantes en comentar dentro del grupo a menudo consideran que se ha dicho todo lo relevante sobre el cuadro y no realizan ninguna aportación personal sobre este, viéndose así muy limitada su participación:

CAS: Bueno.. después de ver el cuadro, leer vuestros comentarios, informarme y todo eso, decir que en cuanto a información no puedo añadir mucho más de lo que habéis dicho... (Grupo O)

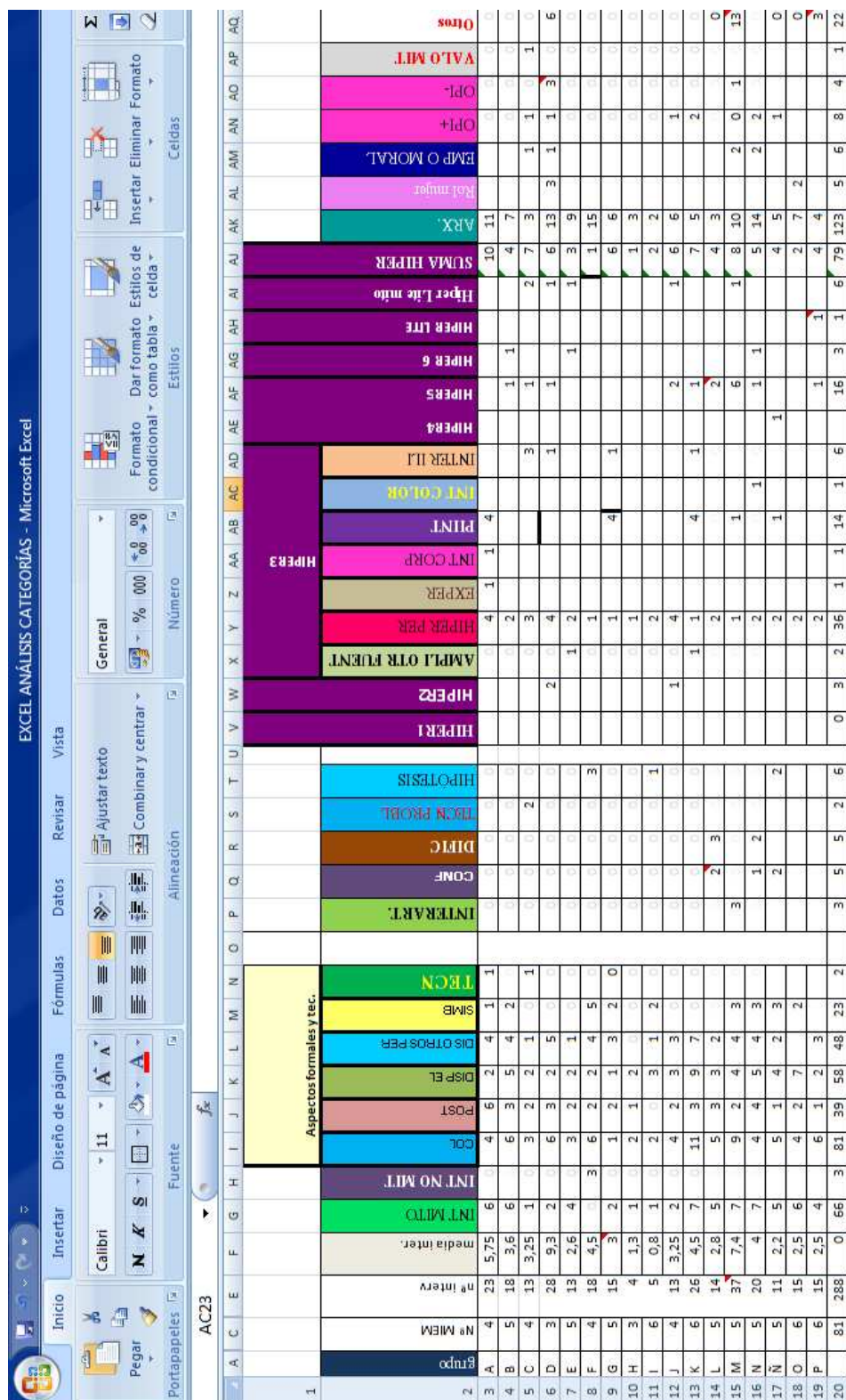


Figura 50. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías

4.2.5. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE “TRADUCCIÓN FEMENINA DE HOMERO”, DE MARCO DENEVI

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 5	
Extracción de una interpretación-síntesis	IN 1
Captación de un cierto humor	IN2
Percepción como pastiche	IN-Past
Captación diferencias intertextuales	IN5
Asociación d continuidad con entrada anterior	ASOS CONTIN. ANT
Dificultades de lectura	DIF
Confusión	CONF
Valoración positiva de la subversión	IN7
Valoración negativa de la subversión	IN8
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Empatía o reflexión moral	EMP O MORAL
Comparación Penélope-Andrómaca	COMP PEN-ANDR
Destacar fragmentos del texto	DEST.
Desean leer más de Denevi	+ DEN
Desean leer más de mitología	+ MITO
Interpretación posmoderna	POS
Ironía intertextual	POS1
Captación de más de una lectura posible//contradicciones	POS2
Captación de final sopresivo	POS3
Captación de inicio in medias res	POS4
Incorporación del título para la comprensión	POS5
Juego con los géneros	POS6
<i>Double coding</i>	POS7
Minorías	POS8
Mundos posibles	POS9
Metanarratividad//metaliteratura	POS10
Repliegue sobre código	POS11
Lectura hipertextual	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual curiosa de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Asociación con obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción	HIPER6
Asociación literatura (mito)	HIPER LITE MITO
Asociación literaria	HIPER LITE
Ampliación de otras fuentes clásicas sobre el mito	AMPLI OTR FUENT
Link audiovisual mito	LINK AUDIO MIT
Informaciones de expertos	HIPER EXPERT
Trabajo en equipo//archilectura	ARX
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Reflexiones variadas	REFLEX
Reflexión literatura	REFLEX LITE
Rol de la mujer	Rol mujer
Cuestiones técnicas	TECNO
Otros	OT

El total de intervenciones para este microrrelato es de 219. Esta ha sido, hasta el momento, la entrada más compleja en cuanto a la variedad de las respuestas lectoras y a la disparidad de comportamientos de los grupos.

Participación de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

Los siete grupos de este nivel realizan tres o más comentarios por participante. Se trata de B, C, D, E, F, K y M.

B// 5 miembros	Nº de comentarios:28 Media por participante: 5,6
Este es uno de los grupos que ha declarado más dificultades de lectura, aunque también uno de los que realiza una lectura hipertextual más fructífera a la hora de solucionarlos. Sus miembros han enlazado con la <i>Andrómaca</i> de Racine, han comentado algunos pasajes de esta y han profundizado en la figura de la princesa troyana a partir de obras de arte que han adjuntado. Asimismo, B es el grupo que muestra una interacción más abundante: doce comentarios se dedican a confirmar, refutar o matizar lo expuesto por las compañeras o a aportar otros documentos para entender mejor el texto.	

C // 4 miembros	Nº de comentarios: 19 Media por participante: 4,75
Este grupo destaca, en primer lugar, por haber aumentado significativamente su participación en esta entrada respecto a las anteriores, de manera que es la primera vez que se sitúan en este primer nivel de participación en todo el blog. Por otro lado, cabe señalar que han leído el texto en clave de comparación o rivalidad entre Andrómaca y Penélope. De hecho, cuatro de los diecinueve comentarios que realizan enfrentan a las dos mujeres: un informante, el único que cuenta con conocimientos de mitología en este grupo, puede extenderse en su comparación y plantear situaciones y reacciones hipotéticas de las heroínas griegas porque conoce el referente mítico de Penélope y lo aplica para su interpretación. Por otro lado, en este grupo son abundantes los comentarios que denotan empatía con la protagonista o que reflexionan sobre el rol de la mujer en la Antigua Grecia y en la actualidad. En cuanto a la lectura hipertextual, en esta entrada no se produce ningún enlace o asociación	

con textos, obras o imágenes.

Por último, cabe resaltar la profusa arquitectura que estos participantes han realizado, pues en casi todas sus intervenciones estaba presente la discusión sobre las características del texto.



Figura 51. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

D// 3 miembros

Nº de comentarios: 17

Media por participante: 5,6

Destaca en estas participantes la comparación con el cuadro de la entrada anterior, con el que establecen una continuidad que se extiende también al texto de Simone Weil trabajado en la tercera entrada. Además, diversos comentarios denotan empatía y solidaridad con la princesa troyana. Siguiendo su tónica habitual, estas informantes incluyen citas de personajes célebres (escritores, científicos, políticos, etc.) que desde su punto de vista ilustran lo expresado en el texto o que guardan algún tipo de relación con ello. En este caso, estas citas, que luego son

comentadas y debatidas por el grupo y puestas en relación con el texto de Denevi, constituyen la única aportación hipertextual de D en esta entrada.

El nivel de arquitectura ha sido notable en este grupo, como es habitual en él.

E // 5 miembros	Nº de comentarios: 15 Media por participante: 3
Sobresalen en E dos vínculos de carácter artístico realizados por una única participante. También es intensa en este grupo la empatía con el personaje de Andrómaca, la búsqueda de un sentido moral al texto y la comparación entre las dos heroínas clásicas. Por otra parte, en dos intervenciones y en uno de los enlaces aportados se reflexiona, desde una posición de futuro docente, sobre cómo presentar los mitos a los alumnos de manera atractiva y lúdica. La arquitectura es pobre en este grupo pues, aunque todos sus miembros ofrecen una interpretación de las palabras finales del microrrelato, no valoran ni discuten las aportaciones de los compañeros, a excepción de una única participante que sí muestra interacción al incorporar y valorar lo expuesto por los demás.	

F// 4 miembros	Nº de comentarios: 17 Media por participante: 4,25
Este grupo destina buena parte de su diálogo a reflexionar sobre el rol de la mujer en las guerras y en la sociedad a lo largo de la historia: ocho intervenciones giran alrededor de este tema. Se trata también de uno de los grupos más prolijos en cuanto a búsqueda hipertextual: enlazan con una web educativa sobre la historia de Penélope y con dos artículos académicos sobre las mujeres en la Antigua Grecia. Cabe decir, no obstante, que ninguno de los otros miembros del grupo realiza ningún comentario sobre estos artículos: aunque estos forman parte del hipertexto final, no parecen ser explorados. Por otro lado, la colaboración y el diálogo en el comentario del texto están, como siempre en este grupo, muy presentes.	

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 22 Media por participante: 3,6
Los comentarios de este grupo son extensos y densos en cuanto a contenido y reflexiones.	

Destaca su conciencia de que el texto ha sido escrito para mostrar la versión de los hechos que la historia oficial ignoraba o velaba, esto es, la de las minorías, incluyendo aquí tanto a las mujeres como a los vencidos. Así, aparecen nueve comentarios alrededor de esta idea.

Es importante señalar que tres miembros del grupo han realizado una lectura un tanto forzada de la frase final del microrrelato, interpretando que con “el vencedor me hizo esclava” Andrómaca se refiere a su cuñado Heleno, perteneciente en realidad al bando derrotado en la guerra de Troya. Otros participantes de K afinan más su interpretación al advertir el juego con la palabra “esclava” que el microrrelato sugiere.

A pesar de que se trata del grupo que más se extiende en sus reflexiones, solo se observa en él una asociación hipertextual, en este caso, un *link* a una obra de arte. Por último cabe resaltar que el miembro del grupo que habitualmente ha jugado un rol de experto y ha aportado numerosos materiales y documentos para ilustrar a sus compañeros ha limitado su participación en este sentido.

M // 5 miembros	Nº de comentarios: 15 Media por participante: 3
Un tercio de las intervenciones de este grupo están dedicadas a analizar la locución “Por fin” que forma parte de la frase final del microrrelato, sopesando las consecuencias en la interpretación de este. En referencia a esto, uno de los participantes, para justificar la interpretación que él cree que estas palabras confieren al microrrelato, copia y pega directamente la definición de esta locución que aparece en la página web de la RAE, lo que supone la única lectura hipertextual del grupo. Es interesante ver aquí como a través de un proceso de arquitectura fructífero los lectores llegan a precisar el sentido de esta frase y a descartar una lectura más simplificadora del texto, como proponía uno de los informantes. Por otro lado, en este grupo dos de los participantes mencionan el carácter “humorístico” del microrrelato al explicar el porqué de las palabras finales de la narradora. Asimismo, cabe subrayar también la crítica que hacen a la pasividad que atribuyen a las mujeres protagonistas del texto, Andrómaca y Penélope. Por último, a partir del sacrificio y sufrimiento que relata la narradora, uno de los participantes inicia una reflexión metaliteraria sobre si el sufrimiento y la lucha son requisitos del héroe literario, y sobre si la literatura y el arte deben ser modelos de vida.	

Segundo nivel: grupos con participación media

Este nivel queda constituido por cinco grupos, A, J, N, Ñ y O, en los que sus participantes realizan entre dos y tres intervenciones de media.

A / 4 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 2,2
Este grupo ha reducido significativamente el número de intervenciones, pues hasta ahora siempre se había situado en el primer nivel de participación. Este resultado puede deberse a los problemas de interpretación que estas lectoras han encontrado: hasta en cuatro ocasiones insisten en lo extrañas que les resultan las palabras finales de Andrómaca, al no concebir cómo esta se muestra aliviada por su destino ulterior de esclava. Aunque finalmente llegan a una interpretación consensuada, la arquitectura que han realizado está plagada de dudas y de sorpresa por el final del microrrelato. También en contra de su línea habitual, el grupo A no realiza ni una sola búsqueda hipertextual.	

J// 4 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2,5
Destaca aquí el hecho de que una participante declara no conocer <i>La Ilíada</i> y por lo tanto verse limitada a la hora de hacer una interpretación, a pesar de haber buscado información en internet. Sus compañeros la ayudan buscando información en la red y compartiéndola en el muro de <i>Facebook</i> e incluso extrayendo fragmentos de la <i>Andrómaca</i> de Eurípides.	

N // 5 miembros	Nº de comentarios: 13 Media por participante: 2,6
En N sobresale, por un lado, la opinión positiva que dos de las cuatro informantes declaran respecto al texto de Monterroso. Por otro lado, una de las informantes con conocimientos previos de mitología clásica asocia este texto con la despedida de Héctor y Andrómaca, pues se trata de una de sus escenas predilectas de <i>La Ilíada</i>. Además, para ilustrar a sus compañeras, comparte un documento que conserva de su etapa de Bachillerato sobre esta temática. Asimismo, cabe señalar que una de las informantes añade la valoración del tono irónico en el que está escrito el texto. La arquitectura también ha funcionado de manera correcta en este grupo, habiendo interactuado	

sus componentes de manera satisfactoria para establecer una interpretación: no solo han compartido materiales adicionales, sino que estos han sido revisados, comentados y valorados por el grupo.

Ñ // 5 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2
La mitad de las anotaciones de Ñ consisten en una reformulación del texto y en la extracción de un sentido de crítica a la guerra. La primera de las informantes en participar ofrece una interpretación un tanto artificiosa de la última frase del microrrelato y confiesa haber tenido problemas para interpretarlo: por eso pide la colaboración de sus compañeras. Estas le contestan con sus propias interpretaciones, más coherentes con las palabras del microrrelato. Incluso una lectora intuye que posiblemente el final tenga varios sentidos posibles, aunque ella solo sea capaz de identificar uno. Es posible afirmar, así, que la arquitectura también ha sido fructífera en este grupo. Se debe puntualizar, sin embargo, que una de sus integrantes no interviene. Por otro lado, y como nota discordante respecto al resto de los comentarios de los grupos, una de las informantes realiza un excursus extenso asociando la idea de libertad que extrae del texto de Denevi con la situación política actual en España. Por último, este grupo no realiza ni una sola búsqueda hipertextual, ni para mejorar la interpretación que hacen del texto, ni para ampliar o enriquecer su lectura con otros materiales.	

O // 6 miembros	Nº de comentarios: 15 Media por participante: 2,5
Más de la mitad de los 15 comentarios de O son reflexiones sobre el papel de la mujer en la época clásica y su evolución posterior. Del mismo modo, en diversas intervenciones se manifiesta también la empatía con la protagonista o se extrae una reflexión de carácter ético o moral. Por otro lado, resaltamos de este grupo que sus participantes no aportan ningún enlace de búsqueda o exploración para perfilar el sentido del texto. En cuanto a la arquitectura, a pesar de que en O están más interesados en cuestiones de carácter moral o de género, algunos de sus miembros también se interrogan sobre el sentido del texto.	

Tercer nivel: grupos con baja participación

Se trata de cinco grupos, G, H, I, L y P, en los que sus miembros hacen una media de entre una y dos intervenciones.

G // 5 miembros	Nº de comentarios: 8 Media por participante: 1,6
En G destaca, en primer lugar, el interés que muestran dos lectoras por leer el libro completo de microrrelatos de Marco Denevi en el que se incluyen las minificciones del blog, y también el propósito que se marca otra de aprender más sobre mitología griega. También en este grupo se ofrece una de las interpretaciones que tienen más en cuenta la selección de las palabras del autor en la frase final, aportando un matiz de significado a “por fin” que no se apreciaba en otros grupos. Tanto la búsqueda hipertextual como la relación intertextual son inexistentes en G. En cuanto a la archilectura, sobresale aquí el debate sobre las palabras finales del texto, aunque en este solo han participado dos lectoras. Se debe puntualizar, asimismo, que dos participantes no han intervenido en esta entrada.	

H // 3 miembros	Nº de comentarios: 3 Media por participante: 1
Sin duda este ha sido el grupo que ha pasado más de puntillas por el texto, pues sus miembros se han limitado a extraer una síntesis de su contenido. No se produce en H ni búsqueda hipertextual, ni asociación intertextual, ni se comentan ninguno de los diferentes aspectos que la minificción pone sobre la mesa. En cuanto a la archilectura, la primera lectora que participa expresa sus dificultades para encontrar un sentido a la frase final, aunque propone una hipótesis para la confirmación de sus compañeras. Cuando una de estas interviene, afirma, simplemente, que está totalmente de acuerdo con ella y reformula, muy someramente, la conclusión a la que ha llegado su compañera. La tercera componente del grupo no interviene.	

I // 6 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 1,1
Esta es una de las pocas entradas en las que todos los componentes del grupo participan. Lo	

más comentado en I es el rol de la mujer y el papel que esta ha jugado históricamente en las guerras y en la sociedad en general. Tan solo un participante esboza una interpretación de las palabras finales de Andrómaca, aunque de forma vaga e imprecisa. Por otro lado, la búsqueda hipertextual y la asociación intertextual son inexistentes en este grupo.

Asimismo, la arquitectura de este grupo es limitada comparada con la de otros, pues además de que no se intenta interpretar el texto, cada lector hace su aportación sin tener en cuenta lo expresado por el resto.

L // 5 miembros	Nº de comentarios: 5 Media por participante: 1
Los componentes de L se limitan a hacer una síntesis de lo narrado por Andrómaca y a dar una explicación de la frase final de la minificción. No hay búsqueda hipertextual o asociación intertextual. La arquitectura del grupo ha sido limitada, puesto que sus componentes se han dedicado a reformular la interpretación que había hecho la primera informante en participar, sin sugerir matices ni comentar otros aspectos del texto.	

P // 6 miembros	Nº de comentarios: 6 Media por participante: 1
Además del resumen, el tipo de comentario dominante en P es la comparación entre Andrómaca y Penélope en términos de rivalidad: una informante comienza indicando que Andrómaca intenta hacer ver a Penélope que su sufrimiento no es nada comparado con el suyo, y los otros cuatro miembros del grupo suscriben esta idea e incluso hablan de “mosqueo” o “ofensa” de Andrómaca hacia Penélope. También a partir de esta idea empatizan con la mujer y hacen reflexiones sobre cómo a veces sufrimos y nos lamentamos por cuestiones que, en el fondo, no tienen importancia. A excepción de una participante, la cual aventura una difusa hipótesis sobre el significado de la frase final de la minificción, el resto obvian cualquier intento de interpretación de esta. Tampoco hay en este grupo búsqueda hipertextual ni asociación intertextual. Por último, se puede afirmar que la arquitectura ha sido exigua en P.	

Caracterización general de las intervenciones

Resumen e interpretación

75
*comentarios
de síntesis e
interpretación
del texto*

El 34% de las intervenciones consiste en la extracción de una síntesis y una interpretación general del texto. Los diversos sentidos de los que este es susceptible cristalizan en numerosos comentarios que intentan conciliar el conjunto del microrrelato con las palabras finales de Andrómaca.⁵

Empatía con el personaje de Andrómaca o extracción de una moraleja

Diversos informantes leen la “Traducción femenina de Homero” desde la identificación o la empatía con la protagonista o desde la búsqueda en las palabras del autor de una conclusión de carácter ético o de lección vital. Se muestran un total de 28 intervenciones de este tipo:

Moraleja

AF: La frase literal de: “Por fin el vencedor me hizo esclava”; em va reflexionar sobre si Andrómaca sabes des d’un principi que perdria i tenia per fet el que seria esclava; això em porta a pensar que hagués preferit ser esclava sense haver de patir tot el que ho ha fet. I faig una reflexió final: Tothom pensa que el seu dolor és el més greu i els seus problemes els més grans, hi a vegades ens donem conta que el que pensàvem que era un problema molt gran que no podíem superar, al cap i a la fi era un problema sense importància. (Grupo B)

*Identificación
con
Andrómaca*

AB: Podemos sentir-nos identificados ya que en muchas ocasiones nos parece imposible superar etapas o situaciones que en el fondo carecen de mayor importància si las comparamos con reales situaciones extremas. (Grupo P)

Comparación de Penélope con Andrómaca

*Competencia
en sufrimiento
entre Penélope
y Andrómaca*

Una lectura inesperada pero que se aprecia en varios grupos es la que basa la interpretación en la comparación de Penélope con Andrómaca, estableciendo a menudo una rivalidad entre ambas, medida esta en el número de penurias sufridas y de sacrificios realizados. Así, algunos

⁵ Al tratarse esta pluralidad de sentidos de una característica posmoderna, se presentará la exposición de las diferentes interpretaciones a las que han llegado los lectores en el apartado de “Lectura posmoderna”.

grupos interpretan que la queja de Andrómaca no se dirige a Homero, sino a Penélope, a la que considera demasiado débil. Hay un total de 16 intervenciones en esta línea:

*“Andrómaca
ofendida por
Penélope y
enfadada con
ella”*

AF: En aquesta entrada, Andrómaca es sent ofesa al sentir els laments de Penélope pel seu patiment amorós, quan ella ha viscut tota una sèrie de successos en què ha patit i han abusat d’ella i l’han traumatitzat així com les vivències d’haver vist tota la seva vida enfonsant-se davant d’ella (la mort del seu marit i fill i la caiguda de Troya) per acabar convertint-se en esclava. (Grupo E)

EDM: sí, tal y como decís, Andrómaca se mosquea cuando Penélope sólo se queja de su sufrimiento amoroso, cuando ella ha tenido que pasar por una serie de sucesos dolorosos y traumáticos, privándola de su total libertad. Han abusado de ella y no puede creer como Penélope ve su vivencia como algo doloroso que le ha hecho pasarlo muy mal. (Grupo P)

AFK: Cuántas veces vemos esto en nuestro día a día? Mientras unos lloran porque se les caduca el whatsapp, otros están a punto de ser desahuciados, despedidos, etc. Desde mi punto de vista, el "cabreo" de Andrómaca que se refleja dice mucho de ella. (Grupo B)

Sin embargo, no hay ninguna palabra en el breve texto de Denevi que enfrente a las dos mujeres, las que en realidad parecen desempeñar un papel más solidario que competitivo, al poder hacer ambas numerosos reproches al poeta griego. Así, en otros casos, esta comparación se limita simplemente a describir las semejanzas y diferencias entre las dos mujeres, sin establecer una rivalidad entre ellas.

*Comparación
entre las dos
mujeres
exenta de
juicio
moral*

GC: No he pogut evitar fer una comparació entre Penélope i Andròmaca. Penso que les dues dones tenen coses en comú, com ara que representen uns valors determinats: les fidels esposes i mares entregades. Són dues dones de la família reial, els marits de les quals són guerrers modèlics i elles les seves virtuoses esposes. Però els finals són contraris per a elles dues: Penélope té un final feliç i es reuneix finalment amb el seu estimat, però Andròmaca, com he dit abans, acaba sent esclava i concubina de la seva pròpia família. (Grupo K)

Dificultades de lectura:

*Frase final
comporta
dificultades*

En un total de 14 intervenciones, los informantes se dedicaban a manifestar las dificultades que se habían encontrado en la lectura del texto. Estas dificultades se concentraron, más intensamente, en los grupos A y B, y más puntualmente en otros, y tenían que ver, sobre

todo, con la interpretación de la frase final “Por fin el vencedor me hizo esclava”.

*Obliga a
varias lecturas*

AS: bueno m he leído el texto varias veces, y sigo sin acabar de ver la relación entre el cuadro y "Por fin el vencedor me hizo esclava" me descoloca bastante el "por fin" es como si tuviera ganas de ser esclava :S no lo entiendo (Grupo A)

*Algunos
participantes
no logran
articular
hipótesis*

IV: Pero yo quizá sigo sin estar muy segura de esta historia, creo que es muy exagerado lo que dice Andrómaca. Pero, claro yo pienso en ahora la actualidad y no en lo que pasó en ese momento. Y esa última frase no se porque no la entiendo, hacerse esclavo de alguien no es malo?? Yo creo que no es bueno ser utilizado de esa manera y que nadie lo quiere de esa manera ni en esta época ni en otra. (Grupo C)

MC: No sé que pensaréis chicas!! la verdad es que he intentado sacar mis propias conclusiones aunq como ya he dicho antes me cuesta bastante entender el significado de la frase. (Grupo B)

Lectura hipertextual

▫ *Alusión a un hipotexto reconocido, captación de diferencias intertextuales y opinión sobre la subversión*

Los referentes reconocidos tienen que ver con *La Odisea*, que se anuncia a través de una fugaz alusión en el microrrelato.

*Despliega
intertextual de
la alusión fugaz
a Penélope*

JJS: jajajaja yo no digo lo contrario IV!! pero a Andrómaca me da que no es tanto como Penélope... Que hubiera hecho Andrómaca en el lugar de Penélope? casarse con el primer pretendiente que la forzara? y Penélope, seguro que en vez de curar tantos heridos más bien estaría en el campo de batalla cortando cabezas! (Grupo C)

GC: No he pogut evitar fer una comparació entre Penélope i Andròmaca. Penso que les dues dones tenen coses en comú, com ara que representen uns valors determinats: les fidels esposes i mares entregades. Són dues dones de la família reial, els marits de les quals són guerrers modèlics i elles les seves virtuoses esposes. Però els finals són contraris per a elles dues: Penélope té un final feliç i es reuneix finalment amb el seu estimat, però Andròmaca, com he dit abans, acaba sent esclava i concubina de la seva pròpia família. (Grupo K)

*Subversión
no detectada*

Era de prever que, tras la entrada anterior, más convencional en el sentido de mostrar a una Andrómaca dolida y nostálgica, se produjera un corte, una discontinuidad, y que los lectores detectaran que, además

*Lectura de
continuidad
con el mito
tradicional*

del nuevo enfoque femenino de la historia, se producía una subversión respecto a la imagen tradicional de una Andrómaca fiel a la memoria de su esposo e hijo y herida en su orgullo de princesa troyana. Sin embargo, esta subversión de los roles habituales no se ha producido: cuando los lectores relacionan el microtexto de Denevi con el referente de Andrómaca que acaban de construir en la entrada anterior a partir del cuadro de Leighton, en general lo ven como una continuación y una confirmación de lo analizado e interpretado en este. Así, hasta en 15 comentarios se expresa la congruencia entre cuadro y microrrelato.

MJB: Esta entrada además me ha aclarado muchísimo el cuadro de la entrada anterior que refleja exactamente lo dicho anteriormente.(Grupo N)

*Reforzamiento
del significado
de Andrómaca
cautiva*

MC: De hecho en el texto, quedan reflejadas totalmente todas las penurias que pasó Andrómaca y que claramente, estos sentimientos se ven reflejados en el cuadro de Frederic Leighton. Es como si ella pudiese hablar y expresar todo lo que siente a través del cuadro mediante este texto: De ahí, su posición, el ir vestida de negro etc.(Grupo B)

SBT: Sí, estoy de acuerdo! La verdad que es comprensible que diga eso al final: ser esclava, de todo lo malo que le ha sucedido en su vida, es lo mejor que podía esperar. No tuvo una vida justa, la verdad, me da pena! Llegar a esa conclusión te hace darte cuenta de lo mal que lo debió pasar, de las duras situaciones en las que estuvo implicada... Y, por lo tanto, está justificado que se pintara a Andrómaca de esa manera en el cuadro: de negro, con esa pose, en el centro de la escena... .(Grupo D)

*Diferencias
intertextuales
superficialmente
referidas*

Las diferencias intertextuales, cuando son captadas, se ponen más en relación con *La Ilíada* o *La Odisea* de Homero, y tienen que ver, fundamentalmente, con la versión femenina de los hechos que podría representar el microrrelato de Denevi. Hay 5 alusiones directas a las obras homéricas, aunque estas no profundizan en las diferencias intertextuales, sino que se dedican a recoger y nombrar algunos de los aspectos metaliterarios que ya contiene el microrrelato.

APU: Com hem vist en el quadre -, una Adròmaca silenciosa, que passa desapercebuda per la seva negativitat. Però amb el text veiem que sí té veu pròpia i se sent molt reprimida i enfadada. A ella li és igual que Homer altre expliqui la seva versió dels fets. Ella explicarà el que ha viscut durant aquest. (Grupo K)

DMF: Con la descripción que nos hace Andrómaca en este breve texto vemos que cambia mucho la historia contada por Homero a

directamente desde el punto de vista femenino y sobretodo por el hecho de que ella misma vivió la historia y seguramente podemos saber mejor aquello que ocurrió y como lo pasó. (Grupo D)

Apenas expresan su valoración sobre la subversión

Al no haberse captado la subversión que supone el microrrelato de Denevi respecto a la versión del cuadro, no se ha podido valorar qué opinión les merece esta a los participantes. Asimismo, aparecen muy pocos comentarios en los que los participantes expresen su opinión sobre el texto: tan solo 6 han manifestado su gusto por este. Tan solo se muestra una opinión negativa por parte de un miembro de M a quien no le gusta el estilo de Marco Denevi.

▫ ***Lectura hipertextual como soporte para la interpretación***

Lectura hipertextual para aclarar aspectos esenciales del mito como...

Ocho del total de los vínculos aportados respondían a la necesidad de aclarar algunos aspectos sobre el texto que *a priori* eran sombríos para los lectores. Este es el caso, por ejemplo, del grupo F, en el que ninguno de sus componentes cuenta con conocimientos previos de mitología clásica y que, al encontrarse con el nombre de Penélope necesitan obtener información sobre ella para poder interpretar el porqué de su aparición en el microrrelato.

“¿Quién es Penélope?”

AT: ei noies si mireu aquesta web us adonareu que tampoc es just que Andrómaca critiqui a Penelope. Es cert que te raó en demanar el seu espai ja que ha viscut una vida molt dura i no estaria de més reflexar-la en la història d'Homer, però bsucant informació sobre Penelope m'he adonat que en realitat ella també ha patit bastant. <http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/odisea/penelope.htm> (Grupo F)

Otros participantes se encuentran en la misma situación, aunque en sus búsquedas hipertextuales manifiesten haber tenido menos éxito que el participante anterior y haberse quedado aún con dudas. Es el caso del grupo J, que, ante las dudas planteadas por una de sus componentes, los compañeros realizan sus propias búsquedas hipertextuales para ayudarla:

Estilo del autor y del libro de microrrelatos

LB: M'agradaria saber que és el que pensen els meus companys d'això ja que jo ho he tingut que rellegir unes quantes vegades per poder arribar a la conclusió que he arribat i, a més, he buscat més informació sobre que és el que passa realment amb Andrómaca en la Ilíaca. (Grupo J)

EA: He consultat informació sobre aquest llibre de Marco Denevi

anomenat “Falsificaciones” i he trobat que és un llibre de microficció on es reinterpreten obres mitològiques, històriques, literàries, entre d’altres. (Grupo J)

En dos grupos la búsqueda hipertextual se convierte, a su vez, en una búsqueda intertextual, pues lleva hasta las *Andrómacas* de Racine y de Eurípides, cuyas representaciones de la mujer se intentan conciliar tanto con el texto de Denevi como con el cuadro de Leighton. En el caso del grupo B, uno de los que más dificultades de lectura había declarado encontrar en el texto, una participante aporta el link directo a la tragedia *Andrómaca* de Racine en una versión de 1.825 disponible en *Google Books*.

*Búsqueda
hipertextual
evidencia las
relaciones
intertextuales*

BG: mirad he encontrado la tragédia de Andrómaca en cinco actos (teatro) en el google, si queréis hechar un pistazo jajja [enlace a la obra] (Grupo B)

CSR: Me la he mirado por encima y con solo echarle un vistazo si os podéis fijar en frases como: ¡Triste de mí!, Aunque mi triste estado lo repruebe (...), El autor de mis desgracias (...) Contempla cuánto sufro por ti y esta frase que la podemos relacionar con lo que tenemos que comentar en esta entrada: Yo vi mi patria incendiada, yo ví morir a un padre y a toda mi familia desgraciada, yo ví surcar la arena de mi esposo... el sangriento cadáver...vuestra espada solo a mi reservó y al hijo mío. Por el sufro la vida, !Y VIVO ESCLAVA! (Grupo B)

En otro de los grupos, el J, en el que una de las participantes ha pedido ayuda a sus compañeros, uno de estos le responde asociando el texto con la *Andrómaca* de Eurípides y extrayendo del texto clásico las frases que considera que pueden ayudar a arrojar luz sobre el asunto, siempre en una visión integradora del texto de Denevi y de la versión clásica.

*Lectura
intertextual
y selección de
la información
para la
interpretación*

DAJ: Aquesta frase té més sentit i relació coneixent la història d’Andròmeda, exposat a l’obra Andròmeda, d’Eurípides. En aquesta obra l’heroïna exposa la lamentable situació i ens expressa també els seus sentiments, en els quals no es percep en cap moment manifestació d’afecte o emoció –tampoc negativa, d’odi, cap a Neoptòlemo. Simplement és el seu amo i el pare del seu fill. Repetidament diu que es va ficar al llit amb ell per la força, així com també repetidament parla d’Hector. “¡Ciudad de Tebas, de donde en otro tiempo con el lujo, abundante en oro, de mi dote llegué a la mansión real de Príamo, ofrecida a Héctor como esposa criadora de hijos, envidiable Andrómaca en el tiempo anterior; pero ahora, más que ninguna otra, mujer desgraciadísima! (Grupo J)

*Apoyo en
textos
académicos*

En 2 casos, ambos pertenecientes al grupo F, se busca en internet la

de expertos

opinión de expertos en la materia, de manera que se adjunta el link a artículos especializados sobre Andrómaca y otras princesas troyanas.

▫ ***Lectura hipertextual curiosa, de ampliación***

Citas de personajes célebres

El grupo D, conforme a la línea que ya viene siguiendo en entradas anteriores, busca y comparte citas de personajes célebres, filósofos y escritores en este caso, al hilo del tema del texto. En este caso, estas frases se relacionan con la historia de Andrómaca en la medida en que hablan de la fuerza interior para solucionar problemas y sobrevivir a las adversidades.

Otras asociaciones de ampliación son las siguientes:

Esculturas y pinturas sobre Andrómaca

- **Asociación con obras de arte:** en 5 intervenciones los informantes adjuntan una imagen sobre una obra de arte. En 2 de estas la protagonista es Andrómaca, en otra se representa la batalla de Héctor y Aquiles y, en una cuarta la obra versa sobre el amor conyugal y la muerte, tema del que la troyana era un claro paradigma.

Representación batalla Héctor-Ulises

MSG: Pujo una fotografia de una escultura d'Andròmaca situada al Paseo de los Recoletos de Madrid, de l'escultor José Vilches. La seva postura de resignació reflexa el seu mite. Espero que us agradi! (Grupo E)

Otras obras de arte

GC: (Us adjunto una imatge de l'escultura exempta de "El sarcòfag dels esposos", d'autor desconegut. És d'estil etrusc (amb alguna característica de l'helenisme), i actualment es troba al Museu Nacional de Villa Giulia (Roma).http://upload.wikimedia.org/.../Banditaccia_Sarcofago...)(GrupoE)

Se produce también en C una asociación libre con un poema visual, tomando simplemente como base la asociación con el amor del que se habla en el grupo.

Momentos entrañables entre Andrómaca y Héctor

- **Asociación con otras producciones:** la única asociación que se produce con una producción audiovisual recupera la película *Troya*. En este caso el vídeo es una recopilación momentos entrañables de la pareja Andrómaca-Héctor.

PT: os deixo un video chicas sobre Héctor y Andrómaca, son

algunas escenas significativas de la película de Troya donde ellos son los protagonistas y donde se ve el verdadero amor! A ver si os gustaaaa! [enlace] (Grupo B)

Lectura posmoderna

□ *Captación de la ironía intertextual*

Tan solo 5 informantes manifiestan la captación de cierto humor o ironía en las palabras de Andrómaca, aunque no se puede afirmar que el efecto irónico que perciben nazca de la relación del microrrelato con un hipotexto anterior.

*Solo 5
participantes
captan el
efecto
paródico*

LRH : Y al final considero que dice que por fin el vencedor le hizo esclava en un tono irónico : porque realmente en su ciudad ya lo estaba siendo y simplemente se convirtió en Grecia en una esclava "oficial". Por tanto, pienso que lo que hace es una crítica a la guerra y a todas sus consecuencias, las cuales ningunas son positivas! Qué pensais??? Alomejor no estoy en lo cierto, pero nose me transmite eso! (Grupo N)

RF: Em deixa encuriósit l'inici de tal frase, ja que comença dient "Por fin", com si se n'alegrés d'acabar esclava. Potser és part de l'humor de l'autor, que vol destacar que després de tanta desgràcia acaba esclava tampoc serà tan dur. Vosaltres què en penseu? (Grupo M)

BG: CSR, me parece una buena explicación de la frase la que tu propones. Yo lo que veo es una ironía de el hecho que toda su vida se ha sentido esclava. Ella dice por fin ganador me hizo esclava. que yo entiendo que se refiere a "me puso el nombre que me pegaba más" no sé si me explico. (Grupo B)

□ *Identificación de la posibilidad de varias lecturas*

La posibilidad de confluencia de varios sentidos en el microrrelato, tan propia de los textos posmodernos y de las minificciones, es captada para la "Traducción femenina de Homero" por 2 informantes. Estas además lo hacen de manera intuitiva, sin especificar qué significados puede sugerir el texto.

*2 partici-
pantes
vislumbran la
pluralidad
de sentidos*

MCS: Bueno chicas, respecto a las entradas que hemos estado viendo, esta concretamente, se me hace un poco complicada. No sé exactamente a qué se refiere Andrómaca con la frase: "Por fin el vencedor me hizo esclava". Seguramente, al igual que muchas de las frases y expresiones que hemos ido viendo, tenga un doble sentido. (Grupo B)

□ ***Interpretación del final sorpresivo y del conjunto del relato***

*Sorpresa
ante
el final*

En esta entrada se puso un énfasis especial en las palabras finales de Andrómaca: en las orientaciones de lectura del microrrelato se solicitaba una interpretación de las mismas, pues se quería evitar que los participantes las pasaran por alto. Así, la mayoría de los lectores aventuraron alguna hipótesis sobre su significado, muchos no sin dificultades, como ya se ha visto. La variedad de matices en las interpretaciones que los participantes hacen es una muestra de la pluralidad de sentidos propia de este género literario.

*Dificultades
para
interpretarlo*

En primer lugar, la interpretación más habitual en los comentarios de todos los grupos podría resumirse del siguiente modo: aunque Andrómaca haya sido degradada a esclava, se siente aliviada al haberse acabado el calvario que sufrió durante la guerra. Esta visión se muestra en comentarios como el siguiente.

*“Andrómaca
se siente
aliviada”*

NC: Després de reflexar-nos tota la frustració, patiment, dolor i mala vida que comporta la guerra, ella prefereix renunciar a la seva llibertat i passar a ser esclava del bàndol vencedor, simplement pel fet que això suposa que la guerra ja s'ha acabat i que ella, malgrat tot, ha sobreviscut. (Grupo Ñ)

*“Juego con
la palabra
esclava”*

Por otro lado, una de las lecturas más interesantes a la que han llegado diversos informantes es la que detecta el juego con la palabra “esclava” que hace el autor: tras haber sufrido tanto y habiendo desempeñado, incluso siendo princesa, las tareas propias de una sirvienta, es el vencedor quien la inscribe oficialmente en la categoría que realmente le pertenece, la de esclava.

BG: Yo lo que veo es una ironía de el hecho que toda su vida se ha sentido esclava. Ella dice por fin ganador me hizo esclava. que yo entiendo que se refiere a "me puso el nombre que me pegaba más" no sé si me explico. (Grupo B)

*“Resignación
de
Andrómaca”*

Una interpretación diferente es la que ve en las palabras de Andrómaca una sencilla resignación ante su condición actual y su futuro, aunque este último pueda ser más duro incluso que su pasado inmediato.

MSG: Penso que amb el que Andrómaca transmet amb la última frase és que tan i tan ha patit que es resigna a tot el que vingui, encara que

sigui pitjor del que ja ha viscut després de la mort d'Hèctor. (Grupo E)

“Está aliviada porque ya no es esclava, sino que está con la familia de Héctor”

Sin embargo, para conciliar el alivio de Andrómaca ante su nueva situación de esclava, una participante, seguramente consciente de que tras su cautiverio en Grecia fue liberada y entregada como esposa a su cuñado Heleno, asume que “el vencedor” se refiere al hermano de Héctor, Heleno, lo que paradójicamente convierte a la princesa troyana en esclava en su propia familia oficial.

AM: L'última frase del text: “Por fin el vencedor mi hizo esclava.” em sembla que pot fer referència al moment en el qual Andrómaca deixa de viure amb la gent que la fet esclava i es casa amb un germà d'Hector. Encara que, en teoria, està en família, segueix sentint-se captiva en un lloc que no li correspon, lluny dels seus, per aquesta raó, diu que el vencedor (el germà d'Hector) la fa esclava. Realment, no se si aquest és el significat que té, però així ho he interpretat. (Grupo K)

“Andrómaca está agradecida de haberse quedado en el bando de los vencedores”

Otra interpretación bien distinta es la de que Andrómaca realmente está agradecida de poder estar en el bando de los vencedores y que incluso alberga esperanzas de volver a ser feliz, como reflejan las palabras de estas lectoras:

MV: En aquestes frases, es pot observar clarament com la veu d'Andròmaca està desolada i plena de ràbia mentre narra la quantitat d'injustícies per les que ha hagut de passar. Aquesta última frase, em fa pensar que Andròmaca està agraïda de poder estar amb el bàndol dels vencedors, ja que sap que ells la tractaran molt millor i no es repetiran episodis com els que va viure anteriorment. Amb tot això, crec que ella veu un raig d'esperança per poder refer la seva vida i tornar a ser feliç. (Grupo L)

CG: Y me da la sensación que ella se refiere a que el vencedor, la hace esclava de sus palabras, de lo que ella ahora puede contarnos, de lo que por fin se atreve a expresar; de que el vencedor es la que ha hecho que ella viva todo lo que ha vivido, y que ahora pueda contarle en primera persona, " sana y salva". No se que os sugiere a vosotras, igual me podéis ayudar. (Grupo L)

“Andrómaca estaba cansada de Héctor”

Por otro lado, uno de los participantes simplifica y lleva al extremo las palabras de Andrómaca al considerar que la princesa no deseaba continuar con un marido que estaba más preocupado por la lucha que por su relación.

CMS: Releyendo el texto, lo único que saco en claro es que prefiere vivir como esclava a estar con su marido... Supongo que es por lo que hemos estado comentando en otras entradas, los hombres priorizaban

la lucha a las mujeres (cosa que no entiendo nada aún). (Grupo O)

*“Andrómaca
se rinde ante
su destino
inexorable”*

La siguiente anotación aporta un matiz de sentido muy interesante a la frase final; una lectora interpreta que estas palabras no expresan alivio y consuelo, sino que son la constatación de una premonición de la mujer, de algo que se venía anunciando y que ella sabía que se cumpliría de manera inexorable.

MPB: Respecte a la darrera frase del text, "Por fin el vencedor me hizo esclava", tanmateix, no acabo de compartir la interpretació amb tu. És veritat que diu "por fin" i que amb això denota que tenia ganes que passés alguna cosa, en aquest cas, que la guerra s'acabés, passés el que passés. No obstant, el que ve després de "el vencedor me hizo esclava", i veient el quadre de la darrera entrada, no crec que sigui positiu ni que se sentit alliberada i estable. Simplement, en el meu parer, Andròmaca té una premonició, o dit d'una altra manera, tem el què passarà i en certa manera, com que intueix aquest final, no té ganes d'esperar més i s'hi vol enfrontar ja d'una vegada, sense més esperes innecessàries. (Grupo G)

▫ **Reivindicación de las minorías**

52
*comentarios
en que se
menciona la
reivindicación
de las
minorías*

En el 24 % de los comentarios se recalca de manera consciente y reflexiva el objetivo del texto de ofrecer una visión alternativa a la historia de Homero que tenga en cuenta a las mujeres y a los vencidos, esto es, a las minorías.

APU: Com hem vist en el quadre una Adròmaca silenciosa, que passa desapercebuda per la seva negativitat. Però amb el text veiem que sí té veu pròpia i se sent molt reprimida i enfadada. A ella li és igual que Homer altre expliqui la seva versió dels fets. Ella explicarà el que ha viscut durant aquest temps. (Grupo K)

*Versión
distinta a la de
Homero: la de
las mujeres y
los vencidos*

AP: Hola chicas! personalmente me ha gustado esta entrada, ya que simboliza como una ricriminacion o una crítica por parte de las mujeres que pasaron esa guerra, puesto que parece ser que todo el protagonismo de la guerra siempre van para los hombres sin tener en cuenta que no solo ellos han sufrido las penurias. Es cierto que lo que luecharon y murieron en la batalla fueron hombres y alguno niños (o juvenes), però también es cierto que tras cada hombre que luechaba habia una familia (mujer y hijos) que sufria su espera, su hambre, su miedo....Creo que esta entrada me ha echo ver una cosa que quizas anteriormente no había pensado y eso es el echo de que no solo los hombres luchan si no que las mujeres también luechan de distinta manera como puede ser para sacar su familia adelanten, buscar comida para alimentarse y sobrevivir de las enfermedades que provoca la

guerra. (Grupo N)

En la mayoría de estos comentarios los informantes entran en disquisiciones sobre el papel de la mujer no solo en la Antigua Grecia sino a lo largo de toda la historia.

*Disquisiciones
sobre el papel
de la mujer a
lo largo de la
historia*

UR: Esto me recuerda a un tema de sociología del año pasado! XC nos insistia en la falta de referentes femeninos en la historia! A menudo, se explican las épocas des de la visión de escritores varones que plasman su perspectiva andocentrica, sin embargo, nada se cuenta de la visión del sector femenino y sus hàbitos. Esto produce en los alumnos una asociacion directa de ciertos roles prestigiosos (como escritor, matemàtico, poeta,...) con la figura masculina, sin embargo, en los libros de texto no nos cuentan nada de las mujeres, entre las quales tambien hay referentes històricos. (Grupo I)

GC: El que ha dit el JS sobre la condició de submissió de les dones de l'Antiga Grècia m'ha fet pensar que té raó quan diu que si des del principi no s'haguessin menyspreat les dones, segurament, avui en dia la situació de desigualtat no seria tan greu. Tanmateix, en aquell moment hi havia una cultura en la qual les dones tenien el mateix pes social que els homes: els etruscs. A Roma i a Grècia les dones eren inferiors als homes, però en la cultura etrusca no, així com els espartans, qui també gaudien de força igualtat. Per tant, veiem que en l'antiguitat hi havia llocs on les desigualtats sexistes no s'havien implantat encara. Què ha passat? Jo penso que la lluita es va perdre quan l'Església va guanyar tant de poder i va aplicar els seus valors masclistes a tot arreu. Però hem de seguir lluitant per la igualtat d'homes i dones en el món, per la igualtat de tots els individus perquè tots som iguals, som éssers humans que hem d'aprendre a viure i a conviure. (Grupo K)

*Crítica de los
personajes
secundarios
a Homero*

Existe, no obstante, otra interpretación diferente sobre quién hace su reivindicación en este texto. La siguiente lectora considera que las palabras de Andrómaca son una crítica metaliteraria, a Homero y a la literatura en general, en la medida en que la versión oficial de los hechos siempre ha marginado a personajes como ella, considerados habitualmente en un segundo plano:

ABH: Crec que en aquesta entrada del blog es fa una "crítica" a que la historia es centre en Penelope i Ulises i deixa de banda els aaltres personatges. Si aquests personatges existisin de veritat es revelarien com Andromaca en aquest fragment, i donarien veu als pensaments i sentiments que han patit durant aquest període. (Grupo F)

□ ***Juego con la historia***

*No se atiende
a las
imprecisiones
en la
narración
del mito*

La enumeración de las penurias de Andrómaca y del número de sus hijos e hijas que se hace en este microrrelato difiere de la historia oficial. El cambio más llamativo tal vez sea la información sobre la descendencia de la mujer que, según las fuentes clásicas, solo fue de un hijo durante su periodo en Troya, pero que en el texto de Denevi es de un número indeterminado de hijos e hijas. Sin embargo, ninguno de los informantes hace ningún comentario sobre estos cambios: el juego con la historia oficial que se propone en el microrrelato queda diluido.

Algunos informantes sí son sensibles, en cambio, a uno de los rasgos de la literatura posmoderna en relación con la reconstrucción del pasado: la cuestión de que la historia siempre es escrita por los hombres y por los vencedores. Esto sucede especialmente en el grupo K, aunque también puntualmente en Ñ y en I:

AFV: "Por fin el vencedor mi hizo esclava". Només afegir que la història sempre sempre sempre l'ha explicada el vencedor i que aquest sempre ha intentat amb èxit reprimir el vençut. (Grupo K)

*"La historia
siempre la
escriben los
vencedores"*

NC: Jo crec que en aquest petit fragment ens vol proporcionar una nova manera de veure el món. Una visió, la qual no estem acostumats a veure. Normalment, inclús en l'actualitat, quan parlem de qualsevol tema, notícia o esdeveniment, no s'acostuma a fer referència al cantó perdedor, o el que no ha sortit del tot victoriós. (Grupo Ñ)

AI: Creo que podría ser una manipulación de la verdad o una ocultación de toda la verdad lo que siente Andrómaca. Hecho que muy a menudo sucede en nuestra vida real cuando solo de conoce una parte de la verdad/ realidad. (Grupo P)

□ ***Características formales posmodernas***

*Escasa
atención a las
marcas
metaliterarias*

- **Metanarratividad y metaliteratura:** en general esta estrategia literaria no es objeto de comentario por parte de los lectores. Sin embargo, cabe señalar que algunos informantes, al reformular el contenido de la minificción y al ofrecer su interpretación, recogen el nombre de Homero y de *La Odisea* y tienen en cuenta el valor que tienen en el texto, aunque a veces, como queda patente en este primer ejemplo, erren al nombrar la obra

homérica pertinente para el caso de Andrómaca.

MOV: En aquest fragment, s'interpreta que la desafortunada Andrómaca explicaria la Odissea d'una manera molt diferent de com ho va fer Homer perquè les seves vivències van ser molt desgraciades i no haguéssin narrat gaires passatges agradables. (Grupo K)

AT: ei noies si mireu aquesta web us adonareu que tampoc es just que Andrómaca critiqui a Penelope. Es cert que te raó en demanar el seu espai ja que ha viscut una vida molt dura i no estaria de més reflexar-la en la història d'Homer. (Grupo F)

*Atención a la
selección
léxica,
especialmente
de...*

- **Repliegue sobre el código:** en este microcuento algunos lectores detectan la importancia del significado de las palabras, de su precisión, y, a su vez, de las distintas posibilidades de sentido que pueden tener. Un ejemplo de esto es la discusión alrededor de la locución adverbial “Por fin” de la última frase. Los lectores advierten cómo en estas palabras queda contenida la actitud de la narradora respecto a los hechos que describe.

RF: Em deixa encuriosit l'inici de tal frase, ja que comença dient "Por fin", com si se n'alegrés d'acabar esclava. Potser és part de l'humor de l'autor, que vol destacar que després de tanta desgràcia acaba esclava tampoc serà tan dur. Vosaltres què en penseu? (Grupo M)

“Por fin” y...

Así, en este grupo, el M, conscientes de la importancia de la delimitación de sentido de esta expresión, inician una discusión alrededor de esta, hasta el punto de que buscan y comparten su significado exacto según el diccionario.

Por otro lado, en el grupo G, se inicia también una discusión acerca del sentido de esta frase final y se le encuentra un matiz distinto, como ya se ha visto, el de una suerte de premonición de Andrómaca, lo que permite hacer congruente el texto con la imagen de una Andrómaca desolada por la muerte de sus seres queridos y por la esclavitud, como se reflejaba en el cuadro de la entrada anterior.

“Esclava”

Algunos participantes conscientes de la importancia de las palabras en el texto, extraen un sentido muy distinto al poner el acento de la interpretación en el sustantivo “esclava”: es el vencedor el que “por fin” es capaz de asignarle el nombre que

mejor define su verdadera condición, esto es, el que la nombra de manera más adecuada.

*Double coding
no
mencionado*

- **Double coding:** no existe ningún comentario sobre la coexistencia en el texto de aspectos clásicos y cultos y elementos de carácter vulgar o popular.

Architectura

*Architectura
útil para
ampliar y
perfiar las
interpreta-
ciones*

En 83 intervenciones se produce interacción entre los participantes a la hora de interpretar el texto. En diversos grupos, gracias a las aportaciones de los compañeros y a los matices de interpretación que van señalando, la interpretación final del conjunto del grupo es más variada, precisa y fundamentada. Es el caso del grupo B, en el que hasta en 12 ocasiones se confirman, se perfilan o se refutan las aportaciones de los miembros del grupo:

BG: CSR no se diferencia mucho de tu punto de vista. en realidad ella estaba sufriendo y yo creo que es eso, se sentía esclava. (Grupo B)

CSR: Sisi, quizás no me expliqué bien pero es exactamente lo que tu dices BG, como por fin se me nombra como lo que he sido y soy realmente, que es una esclava, o cómo se siente sabes? totalment d'acord! (Grupo B)

*Architectura
limitante
cuando no se
cuestionan
las interpreta-
ciones de los
compañeros*

Por el contrario, la arquitectura funciona de manera limitante en otros grupos: una vez que un/a informante ofrece una interpretación se tiene tendencia a cerrar la significación del texto, a no debatir sobre este ni a comentar sus diferentes rasgos. Este es el caso del grupo K, precisamente uno de los más ávidos lectores del blog y que cuenta con mayores conocimientos de mitología clásica. En este, la primera participante que interviene propone una solución forzada a la frase final del texto (que Andrómaca es esclava en su propia tierra con Heleno). A pesar de las contradicciones en las que incurre esta lectora con esta interpretación, dos miembros más del grupo, uno de ellos el que suele desempeñar el rol de experto en temas de mitología, afirman coincidir totalmente con ella.

JS: Estic totalment d'acord en la visió que ha fet la meva companya a l'hora d'interpretar l'última frase del fragment. Només afegir que les dones gregues sempre han estat esclaves davant els seus marits, per això no entenc com Andròmaca va dir aquesta frase si ja s'esperava com seria el seu destí... Si en aquella època s'hagués tingut més

consideració a la dona avui en dia, estic seguiríssim , les coses anirien molt millor. (Grupo K)

Sin embargo, dos de los tres informantes restantes realizan una interpretación más fundamentada y plausible, esto es, que el “Por fin, el vencedor me hizo esclava” se refiere a que finalmente entra en la categoría de esclava “oficial”. Sin embargo, estas interpretaciones no se discuten.

También en el grupo P se produce la misma tendencia: en este caso se cierra el comentario alrededor de la idea de rivalidad entre Andrómaca y Penélope, de manera que, una vez que la primera informante ha puesto el tema sobre la mesa, lo único que se comenta es esto.

*Cierre del
diálogo al
primer
aspecto
puesto sobre
la mesa*

Por último, en algunos grupos como H e I la arquitectura ha sido casi inexistente. En I llama la atención cómo cada participante hace su aportación sin recoger el discurso ni las opiniones de sus compañeros, ni insistiendo en los aspectos que estos han observado, como si estuvieran haciendo un comentario individual.

Ya más puntualmente, en casos como el que sigue, de Ñ, hay interpretaciones que quedan sin respuesta, sin que nadie las confirme o refute, a pesar de que las personas que las hacen piden ayuda explícitamente:

*Solicitudes de
colaboración
que quedan
sin respuesta*

CG: Realmente pienso que Andrómaca en este texto se desahoga y explica todo por lo que ha pasado, que no es poco, des de que le prohibían salir de la ciudad, la pérdida de su hijo y su marido, todo el trabajo que ha tenido que sufrir, la entrada del ejercito a la ciudad, etc... Y me da la sensación que ella se refiere a que el vencedor, la hace esclava de sus palabras, de lo que ella ahora puede contarnos, de lo que por fin se atreve a expresar; de que el vencedor es la que ha hecho que ella viva todo lo que ha vivido, y que ahora pueda contarlo en primera persona, " sana y salva". No se que os sugiere a vosotras, igual me podéis ayudar. (Grupo Ñ)

4.2.6. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE EL DOCUMENTAL *HÉROES DE LA ANTIGUA GRECIA*, DE JEAN CLAUDE BRAGARD

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 6	
Conocimientos previos	Prev [con conocimientos] Prev [sin conocimientos]
Interpretación	INTERP
Comparación intertextual	IN5
Comparación entradas anteriores	COMP ANT
Anticipación infidelidad Penélope	PEN INF
Dificultades para la interpretación por falta de referentes	IN 6
Resumen del contenido	RESUM
Destacar fragmentos	DEST
Sorpresa final	SORP
Amor	AMOR
Amor-ironía	AMOR IRON
Fidelidad	FIDEL
Desean conocer el final	FINAL
Dificultades de lectura	DIF
Empatía o reflexión moral	EMP O MORAL
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Lectura hipertextual	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual curiosa de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Asociación con obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción	HIPER6
Asociación con una obra literaria	ASOC LITERAT
Trabajo en equipo//arquitectura	ARX
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Reflexiones variadas	REFLEX
Reflexión literatura	REFLEX LITE
Rol de la mujer	Rol mujer
Cuestiones técnicas	TECNO
Otros	OT

En esta entrada se producen 245 intervenciones. Este documental ha cumplido la función de informar acerca de los conocimientos previos y del interés por *La Odisea* que presentaban los participantes. Del mismo modo, ha situado mínimamente en la historia homérica a los lectores que no la conocían. También ha resultado útil para descubrir las fuentes de estos conocimientos. Por otro lado, como versión en extremo simplificada y edulcorada de la relación entre los esposos, este vídeo actúa como contrapunto de los recursos que lo sucederán.

Participación de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

En este nivel, los miembros de estos siete grupos, A, B, D, F, K, N y O, realizan una media de tres o más comentarios.

A // 4 miembros	Nº de comentarios: 13 Media por participante: 3,25
Este grupo ha perdido intensidad en lectura hipertextual. Solo hay una búsqueda por parte de una participante: esta no recuerda por qué Ulises tardó tanto tiempo en regresar a Ítaca, por lo que localiza y comparte en el muro información al respecto. Sin embargo, las participantes de este grupo han suplido la búsqueda hipertextual con los conocimientos previos que tenían sobre la historia de <i>La Odisea</i>, de manera que son capaces de enriquecer la información que facilita el documental con sus aportaciones.	

B// 5 miembros	Nº de comentarios:18 Media por participante: 3,6
Son varias las asociaciones hipertextuales de B: además de sus conocimientos previos que amplían la información del documental, dos informantes incluyen imágenes (un cuadro y una ilustración), además de información encontrada en <i>Wikipedia</i> sobre el personaje de Penélope. Asimismo, cabe señalar que una participante asocia el contenido del vídeo con las obras de Shakespeare, concretamente con Romeo y Julieta. Por lo demás, se trata de una lectura que se ha centrado en el debate sobre el amor y sobre el cuidado del hijo de la pareja.	

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 44 Media por participante: 14,6
A pesar de que los miembros de este grupo desconocían la historia de <i>La Odisea</i>, se han mostrado muy participativos en dos frentes: en primer lugar, el hecho de que no conocieran la historia y de que el documental en el vídeo estuviese inacabado y, por lo tanto, dejara indeterminado el final, les ha movido a buscar información respecto al desenlace de esta. También cabe recoger aquí la sorpresa que muestran todas las participantes al descubrir que Ulises necesitó veinte años para llegar a Ítaca. Por otro lado, de nuevo siguiendo su gusto especial por la reflexión de tipo filosófico y también	

al hilo de los interrogantes existenciales planteados por el documental, estas participantes incluyen citas de escritores y filósofos sobre el sentido de la vida y un fragmento de diálogo de la película *Troya* en que se habla de los dioses y de la inmortalidad. Las reflexiones sobre estos temas les ocupan aproximadamente 23 comentarios.

Por último, en este grupo se produce en varios comentarios una comparación intertextual entre la entrada actual y las anteriores a partir de distintos aspectos: fidelidad de los esposos, sentido de la vida, olvido del amor, etc.

F// 4 miembros

Nº de comentarios: 19

Media por participante: 4,75

Los integrantes de este grupo mejoran ligeramente sus aportaciones hipertextuales respecto a entradas anteriores: aportan un enlace a una película, *Ulises*, (Mario Camerini y Mario Brava, 1954) con el objetivo de conocer el final de la historia, a una obra de arte y a una página de contenido educativo en la que, a través de un juego, se nos presenta la historia de Penélope. A través de estos elementos, sus participantes, que en general no disponían de conocimientos previos, son capaces de adquirir las nociones más elementales de la historia para poder continuar la lectura de las entradas que vendrán a continuación.



Figura 53. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo



Figura 54. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

Al igual que los grupos anteriores, F centra buena parte de su discusión en el tema del amor. Por otro lado, también cabe resaltar que de los cuatro integrantes de este grupo, son dos los que se muestran más participativos: una persona no interviene en ningún momento y la otra tan solo hace una aportación.

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 30 Media por participante: 5
Este es el grupo que hace una lectura hipertextual más rica: aunque el tema del amor y la empatía o valoración moral sobre la actuación de los personajes está también presente en algunos comentarios, sus participantes se centran más en construir un hipertexto rico en contenidos de carácter multimodal: artículos, vídeos, canciones, poemas... Así, se incluye por ejemplo el poema “Ítaca” de Kavafis y la versión musical de este que hizo Lluís Llach, información en <i>Wikipedia</i> sobre el “síndrome de Ulises”, un artículo sobre el personaje de Odiseo elaborado por uno de los miembros del grupo y publicado en un blog de educación, alusiones a <i>Los Simpsons</i>... También se observa a una participante que realiza una comparación entre Penélope y otras figuras femeninas de la mitología clásica que conoce (Clitemnestra, Laodamia y Helena). Estos buenos resultados en parte se explican porque cuatro de los seis componentes del grupo contaban con conocimientos previos y además porque en general muestran interés y agrado por la historia de <i>La Odisea</i>.	

N // 5 miembros	Nº de comentarios: 23 Media por participante: 5,75

Las participantes de N conocen la historia de *La Odisea* y *La Ilíada* a grandes rasgos, pero muestran algunas vacilaciones en algunos aspectos importantes. Así, combinan sus aportaciones sobre las aventuras de Ulises, con la manifestación de dudas sobre la relación entre *La Ilíada* y *La Odisea*, sobre la participación de Ulises en la guerra de Troya y sobre el final de *La Odisea*. Estas dudas las resuelven bien a través de la búsqueda de información en internet, cuyos resultados comparten en el muro del grupo, o bien gracias a la confrontación entre las diferentes informaciones aportadas por las integrantes del grupo.

Junto con estas cuestiones, el grupo N comenta los aspectos de carácter moral y amoroso de la relación entre los esposos, además de reflexionar sobre algunas de las ideas filosóficas que plantea el documental.

O // 6 miembros	Nº de comentarios: 21 Media por participante: 3,5
Este grupo se debe diferenciar radicalmente de los anteriores puesto que centra su análisis y comentario exclusivamente en la valoración personal del tema del amor tal y como se plantea en el documental, poniéndolo además en relación con la vida y las relaciones en la actualidad. Así, como también viene siendo la tónica habitual en este grupo, los miembros de O no aportan ningún conocimiento previo sobre la historia de <i>La Odisea</i>, tampoco buscan ni comparten información sobre el mito o sobre sus personajes... Esto es, se limitan a comentar el vídeo como si se tratase de una producción audiovisual cuya trama fuese completamente inédita y aislada del universo literario anterior. Tan solo realizan alusiones y comparaciones intertextuales con la película <i>Pearl Harbor</i>, con la que encuentran concomitancias con el mito en lo que se refiere a la separación forzosa a causa de la guerra y a la espera o no por parte de la mujer. Pero tampoco establecen enlaces ni al vídeo completo ni al tráiler ni a ninguna escena de la película, así como tampoco a ningún artículo o página web sobre este, a pesar de que todos estos materiales están disponibles en internet.	

Segundo nivel: grupos con participación media

Constituyen un total de tres grupos, en los que, de media, sus participantes realizan entre dos y tres intervenciones. Se trata de C, E y J.

C // 4 miembros	Nº de comentarios: 8 Media por participante: 2
Los participantes de este grupo se centran en el comentario y valoración de la relación entre los	

esposos: fidelidad o infidelidad, espera, etc. No hacen aquí ningún tipo de lectura hipertextual o intertextual.

E // 5 miembros	Nº de comentarios: 13 Media por participante: 2,6
Como la mayoría de grupos anteriores, los miembros de E se centran en disquisiciones sobre el tipo de relación que mantienen Penélope y Ulises. Concretamente, una participante la define como una relación “abierta” y esto genera una polémica que absorbe buena parte de los comentarios. Además de esto cabe resaltar dos enlaces de dos participantes: uno, como una curiosidad que se comparte con los compañeros sobre si Homero fue una persona real o no; el otro, un vídeo sobre la historia de Creta que ha sido evocado por el documental.	

J// 4 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 2,25
En J, tres de sus cuatro componentes aportan informaciones sobre <i>La Odisea</i> que completan la narración del documental de la BBC: datos sobre el tejido del sudario, el tiempo total que duró el viaje de regreso a Ítaca, el asedio y la muerte final de los pretendientes, etc. A estas informaciones, un participante suma un enlace a una página que recoge diversos materiales multimodales e intertextuales sobre la reina de Ítaca. En este grupo el tema del amor entre los esposos también ha acaparado diversos comentarios.	

Tercer nivel: Grupos con baja participación

En este nivel se inscriben los grupos con una media inferior a las dos intervenciones. Son siete: G, H, I, L, M, Ñ y P.

G // 5 miembros: 7 comentarios; media de 1,75
H// 3 miembros: 5 comentarios; media de 1,6
P// 6 miembros: 9 comentarios; media de 1,5

Estos tres grupos pueden aglutinarse por presentar características similares: centran sus reflexiones en el tema del amor y hacen una valoración de tipo moral o ético sobre la actuación de los protagonistas; lectura hipertextual es prácticamente nula, con solo una alusión puntual a un episodio de *La Odisea* que no aparece en el documental y un hipervínculo al capítulo de *Los Simpsons* “Cuentos del dominio público”.

Ñ // 5 miembros

Nº de comentarios: 6

Media por participante: 1,2

Este grupo sobresale porque sus componentes muestran especial gusto por la historia de *La Odisea* (hay cinco comentarios en que lo manifiestan). Todas las participantes de Ñ conocen el mito homérico y guardan un buen recuerdo de este. Además de resaltar el amor entre los esposos, que es la parte del mito que más llama su atención, también explican los episodios de *La Odisea* que mejor recuerdan. Sin embargo, al margen de esto y de una alusión a “Cuentos del dominio público” de *Los Simpsons*, en este grupo no se hace prácticamente lectura hipertextual.

I // 6 miembros

Nº de comentarios: 5

Media por participante: 0,8

Como ya viene siendo una costumbre en este grupo, tan solo 3 de sus 6 miembros participan en la lectura colectiva. Así, considerando este bajo nivel de participación, lo único cabe resaltar en este grupo es que una participante realiza una búsqueda hipertextual a partir de un elemento que le ha llamado la atención del vídeo: ver a Penélope tejiendo le ha recordado que existía un tópico importante detrás de esta acción y ha buscado y compartido información sobre el famoso ardid de la mujer. Los otros dos participantes que intervienen realizan intervenciones de carácter valorativo sobre el comportamiento de Ulises con su esposa o de tipo reflexivo sobre las cuestiones de carácter filosófico que plantea el documental.

L // 5 miembros

Nº de comentarios: 8

Media por participante: 1,6

Lo más llamativo de L es que sus miembros realizan una lectura casi individual del documental, pues no hay ninguna interacción entre ellos. Además de resumir el contenido del documental y de aportar algún otro dato sobre la historia de Ulises que no aparece en este,

suelen centrarse de nuevo en el tema del amor y la fidelidad entre la pareja. Por último, no se produce en L ningún tipo de lectura hipertextual.

M // 5 miembros

Nº de comentarios: 7

Media por participante: 1,4

Este grupo deja de lado el comentario sobre el amor y su valoración moral para entrar en una reflexión de carácter metaliterario y, podríamos decir, metainterpretativo. Uno de los participantes pone sobre la mesa la idea de si las obras literarias deben contener un mensaje y si este emana directamente de su autor. A partir de aquí, los tres siguientes comentarios se centran, en parte, en responder a esta pregunta.

Caracterización general de las intervenciones

Conocimientos previos que aportan los participantes

Reconocimiento de episodios del mito mostrados en el documental

Se aprecian 39 intervenciones en que se reconocen distintos elementos y situaciones de la historia de *La Odisea*, y en los que se añade información que no aparece en el documental: algunos episodios célebres de *La Odisea*, su desenlace final, años totales de espera de Penélope, estratagema del tejido del sudario por parte de la mujer, etc.

Explicación de otros que no se recogen en él

CJC: El 6º nos introduce en la Odisea, la historia de Ulises intentando volver a casa y teniendo los impedimentos de varios dioses. Recuerdo que me explicaban esta historia de pequeña y me gustaba mucho. El hecho de que Ulises se enfrentara al canto de las sirenas, al encantamiento de la hechizera Circe, que lo enamoró y le hizo olvidar a su mujer (finalmente consiguió volver a recordar gracias a unas hierbas que le dio el dios mercurio). La parte que más me gustaba y me gusta es la parte en la que Penelope cose por el día un tapiz y lo descose por la noche, para así nunca acabar y no tener que cumplir el trato hecho con los que querían el trono: Cuando el tapiz estuviera acabado, Penelope debería volverse a casar. Me gusta mucho porque se demuestra la fuerza del amor y sobretodo el sentimiento de fidelidad hacia alguien, hecho que encuentro muy bonito. (Grupo Ñ)

Estos comentarios demuestran que la mayoría de los participantes cuentan con conocimientos previos sobre *La Odisea*, aunque en

La mayoría de los participantes cuentan con conocimientos previos, pero muy superficiales e imprecisos

muchos casos la desmemoria haya hecho mella en ellos, borrando, difuminando o distorsionando algunos episodios:

DB: 20 anys van passar. 10 a la guerra de Troia, i 10 tornant, i Ulisses va tornar a la seva terra. A partir d'aquí, i si no em falla la memòria, Ulisses es disfressa de negre i amb l'ajuda del seu fill i altres persones mata als pretendents que volien casar-se amb la seva dona Penélope. A continuació, Penélope no el reconeix, però després de desvelar-li una sèrie de secrets, refan la relació. Per mi, un exemple de compromís i fidelitat espectacular i una història, a termes generals, molt bonica. (Grupo L)

Las fuentes de estos conocimientos previos son:

Además, resulta interesante comprobar cuáles son las distintas fuentes de estos comentarios. En algunos casos, se recuerdan como historias contadas por los padres:

➤ *Cuentos familiares*

LRH: seguramente me lo explicaria mi madre porque como ya os dije siempre me explicaba historias!!! (Grupo N)

En otros, son conocimientos adquiridos en las asignaturas de Latín o Griego en Bachillerato:

➤ *Asignaturas de Latín y Griego*

DA: El que no es veu al vídeo ni a la pel·lícula de troia però que recordo de quan feia grec i llatí és la història que succeeix quan Ulisses no vol anar a la guerra per no abandonar la seva familia (Grupo J)

Sin embargo, también hay diversos informantes que señalan que lo que conocen de *La Odisea* se lo deben a un capítulo de *Los Simpsons* (el que se corresponde con la entrada nº 8 del blog).

➤ *Simpsons*

AFV: Sincerament la petita història del retorn d'Ulisses a casa seva la conec més gràcies als Simpsons que a l'escola-institut. En un capítol dels Simpsons es fa una paròdia del retorn d'Ulisses i segueixen fil per randa la història original. (Grupo K)

Dos informantes reconocen también que sus primeras referencias sobre la historia de *La Odisea* se las deben a un capítulo de la serie de animación infantil *Les tres bessones*, en que se recreaba la historia del regreso de Ulises a Ítaca. Este capítulo comprende, entre otros, el episodio de las sirenas, del cíclope y del tejido y destejido del sudario por parte de Penélope, aunque, como es de suponer, imprime toda una serie de cambios importantes a la historia original, adaptándolo a un público infantil.

➤ *Les tres bessones*

AMC: La veritat és que coneixia molt més la història del cavall de

Troya que la del viatge d'Ulisses. Aquesta última, la vaig veure per primera vegada, quan era més petita, a través de les 3 bessones i em va semblar molt interessant. (Un video que m'hagués agradat molt posar, però, que no he trobat per cap lloc).(Grupo K)

➤ *Lecturas voluntarias*

Por otro lado, una informante señala que, aunque le explicaron *La Odisea* en la escuela y la pudo descubrir a través de series como *Las tres mellizas* fue por iniciativa propia que la acabó conociendo más profundamente.

GC: Més aviat, la Odissea l'he coneguda per iniciativa pròpia, per interès personal en la història.(Grupo K)

Hay otros lectores cuya falta de conocimientos o el olvido de estos se refleja en su deseo de saber cómo continúa la historia (cabe recordar que el fragmento del documental seleccionado muestra solo el inicio del viaje de regreso, en el que Ulises aún no ha sufrido ningún contratiempo).

AP: D'altra banda, realment no recordo ben bé el final d'aquesta història,,Penso que finalment ulises triga molt en tornar a casa i que Penelope és promet amb un altre home, en el cas del vídeo diu que és un noble, però en l'últim moment apareix ulises i acaben junts de nou, veritat noies? (Grupo N)

AG: En el documental nos dicen que durante 10 años Penelope espera a Ulises pero que al final su amor será puesta a prueba, y no sabemos si al final cuando Ulises vuelva ella seguirá esperando (Grupo O)

Sorpresa ante los datos más célebres del mito

Algunos participantes desconocen los aspectos más básicos de la historia y se sorprenden con algunos de estos:

OLJ: Jolin yo como no se muy bien de que iba todo esto, pensaba que cuando volvían no iban a tardar solo 3 días eso lo tenía claro, pero 10 años más???? Ahora si que leyendo esta información me acuerdo de haberlo estudiado, pero como siendo sincera no me ha llamado nunca la atención lo tengo bastante olvidado.(Grupo D)

Comentarios sobre el amor:

Idealización de la relación amorosa entre los esposos

Sin duda el tema más comentado en esta entrada ha sido la relación amorosa entre Penélope y Odiseo. Así, buena parte de los informantes, especialmente del género femenino, la erigen incluso como el ideal de pareja. Aparecen 62 comentarios en esta línea, en

buena parte de los cuales se muestra un alto grado de empatía con los protagonistas:

*Empatía
con los
protagonistas*

PT: En referencia al video...pienso que debió ser muy duro para Penelope esperar diez años al amor de su vida...pero toda espera tiene su recompensa no?! Al final todo llega chicas! jaja En realidad creo que la historia es de lo mas interesante ya que muestra un lado salvaje con un lado tierno y romántico. (Grupo B)

AF: Certament EZS penso com tu sobre que sigui una relació estranya, però a la vegada, penso que l'amor d'Ulises i Penélope és un amor etern i els dos estan bojos l'un per l'altre i saben que estan destinats a estar junts. (Grupo E)

IV: Ahora pregunto yo.... que pasa? Me gustaría que para ulises sea algo positivo.Creo que Penélope también fue fuerte al cuidar al hijo y aguantar tantos años sin el amor de su vida. Esto me hace pensar, en lo importante que es el amor, que si de verdad amas a alguien, yo creo que uno es capaz de esperarlo lo que sea suficiente. Hasta saber si el amor es correspondido o no. (Grupo C)

*Importancia
de la fidelidad*

Como era la intención con esta entrada, concebida como antítesis de la posterior, se ha asentado con ella la idea de que Penélope era un símbolo de fidelidad y de amor conyugal, pues además muchos informantes ya reconocían previamente este estereotipo. Así, el sustantivo fidelidad (o *fidelitat* en catalán) o su correspondiente adjetivo, fiel, aparece en los comentarios hasta en 14 ocasiones:

EAG: Crec que la història de Penèlope i Ulises és una història d'amor molt admirable. Sens dubte, Penèlope és un símbol de fidelitat conjugal, ja que espera al seu marit tot el que faci falta i mai perd l'esperança de què tornarà viu. (Grupo J)

*Anticipación de
la infidelidad
de Penélope*

Sin embargo, también se alzan voces críticas con esta visión maniqueísta de la historia. Por ejemplo, algunos componentes de A anticipan ya el contenido de las entradas posteriores, al introducir en sus comentarios otras versiones según las cuales Penélope no fue tan fiel a Ulises como se pretendía.

MP: ademas, yo tenia entendido que penélope era un poco.. sultecilla, ya me entendéisxdd (Grupo A)

LDL: Sisi MP, hay ciertos mitos que dicen que penelope no era tan fiel como pintaba. (Grupo A)

Otros informantes, en cambio, aun desconociendo la versión

*Crítica a la
idealización de
la relación*

homérica de la historia y las otras versiones alternativas sobre su supuesta infidelidad, ya detectan el tono excesivamente edulcorado del documental, y hablan del amor entre los esposos en un tono mordaz o irónico:

AT: Sembla una telenovela de les 4 de la tarda jejeje. (Grupo F)

AG: jajajja releendo algunos comentarios de algunas entradas, me ha hecho gracia leer que Penelope era muy fuerte por que aceptaba que Ulises se fuera, jajajja que ilusos somos, ella estaba deseando que el otro se marchara para poder campar por sus anchas por la casa jugueteando con otros hombres, jajajjja (Grupo E)

*Elogio o
cuestionamiento
de los
protagonistas*

Buena parte de estos comentarios en los que se habla de la relación entre los esposos vienen acompañados de consideraciones de carácter empático o moral: esclarecimiento del tipo de relación que mantienen los protagonistas; valoración de la paciencia y la fidelidad de Penélope; elogio de la apertura mental de Ulises cuando (en el documental) al despedirse de Penélope le pide que busque un nuevo esposo si él no regresa; de crítica de lo que consideran egoísmo por parte de Ulises; de cuestionamiento del papel del héroe como padre, etc.

“Ulises fue infiel”

AI: Estoy de acuerdo y probablemente hubiese dicho algo similar que vosotras PERO... no Ulises tomó a otras mujeres durante el viaje? No me se la historia muy bien pero... algo así me suena. Y si sí es el caso pues por mi no estoy del lado de Ulises y el "amor". (Grupo C)

*“Relación abierta”
entre los esposos*

EZS: Primerament parla sobre la extranya relació entre Ulisses i Penèlope, penso que és una relació oberta com es diria actualment, ja que es extrany dir-li a la teva dona que si no torna es casi amb una altra persona. Però suposo que ho fa pel seu fill per a què no li falti un vincle patern. Vosaltres que penseu? (Grupo E)

*“Ulises, hombre
realista”*

APU: Crec que Ulisses a l'hora de marxar i deixar a Penelope és més aviat un home realista (que en aquesta situació comporta ser pessimista) ja que, si bé veu alguna esperança de retornar a Ítaca, li diu a la seva estimada que sigui conscient que molts perills poden fer que ell no torni mai més i el seu desig és que el seu fill tingui una figura paterna i vol que ella segueixi la seva vida. Per tant li fa veure a la seva estimada que es pot tenir fer, però no es pot deixar de banda l'enfrontament amb la realitat. (Grupo K)

*“No tendría que
haber abandonado a
su mujer e hijo”*

AJP: también creo que si tanto quiere a su mujer y a su hijo tendría que haberse quedado apartado de esa guerra para poder verlos

creces i pasar los mejores años de su vida junto a él. (Grupo O)

Rol de la mujer

El romanticismo desplaza los comentarios sobre el machismo y la pasividad de la mujer

En entradas anteriores uno de los temas más populares era el rol de la mujer en la historia. Sin embargo, este asunto ha desaparecido casi completamente en el comentario de esta entrada, eclipsado por el romanticismo que Bragard imprime a la historia. En total solo se aprecian 5 alusiones a este asunto.

CMS: A ver que no me entero... Llevamos no sé cuantas entradas criticando el machismo de la época y ahora todo es taaaan bonito? Nooo! Hay que felicitar a los que hicieron el documental, porque bonito lo han hecho, pero no me creo N A D A! (Grupo O)

MM: Jo segueixo pensant, la passivitat de la dona em posa nerviosa jajaja. El sí, t'esperare tot el que faci falta i més però no faig res per anar a buscar-te, soort que hem canviat una mica xD. (Grupo M)

Atención a las reflexiones filosóficas planteadas por el documental

Reflexiones variadas

Además de las preguntas que los participantes se hacen al hilo de la historia sobre el amor y la fidelidad, son muy comunes también las reflexiones de carácter filosófico que suscita el vídeo. Las más habituales son interrogantes o ideas suscitadas por cuestiones que formula explícitamente el documental:⁶

Sentido de la vida

RF: M'ha agradat l'apreciació que l'Odissea no només és un viatge d'aventures sinó també un viatge interior amb inquietuds existencials, però Homer tenia aquesta intenció? Jo, sincerament, veig més probable que el reflex del seu temps és absolutament inherent i que ell només volia explicar una història i que ho va fer

⁶ La transcripción de las tres primeras cuestiones, que aparecen al principio del vídeo, es la siguiente: «La palabra “Odissea” aún la empleamos para describir un viaje colmado de aventuras, pero también sugiere un viaje interior»; «La Odissea es un relato que aborda la pregunta a la que todos debemos responder: ¿de qué trata la vida?» ; «Envidiaban a los dioses a los que rendían culto porque eran inmortales». Y la última reflexión que se hace ya hacia el final: «Homero se servirá del viaje a Ítaca para explorar una cuestión fundamental: los griegos sabían que no podían ser como sus dioses, que no podían vivir para siempre; pero, ¿y si tuviera sentido otro tipo de inmortalidad, una inmortalidad terrena en la cual nuestro nombre pudiera vivir para siempre? La fama, por ejemplo, sobre todo, la que se alcanza en el campo de batalla. Pero Homero pensaba que la inmortalidad de la fama y la gloria eran vanas e insatisfactorias y en la Odissea nos mostrará el porqué.»

*Mortalidad e
inmortalidad*

amb indubtable enginy. (Grupo M)

MVB: decir también que me ha gustado mucho la reflexión del principio del documental, "De qué trata la vida? Hoy vivos pero un día desapareceremos". Como bien dicen, en esas épocas era muy frecuente que la gente muriera muy joven, ya sea por la guerra o por enfermedades, así que puedo entender que llegaran a odiar a los dioses por ser inmortales y no tener que preocuparse sobre su vida. (Grupo B)

BG: por otro lado me gusta esta visión que nació de que no se puede ser inmortal como los Dioses pero se puede ser inmortal a un nivel terrenal: la fama. Es verdad, pensad como se deben sentir los Beatles, como se sentiría michael jackson con 70 años si siguiera vivo, elvis presley, marilyn monroe, einstein, graham bell... gente famosa por diferentes motivos que seran inmortales para siempre porque han aportado a la humanidad algo inexistente, un talento casi inhumano, cada uno a su manera. Es guay! (Grupo B)

Esta reflexión alrededor de estas preguntas de carácter filosófico es especialmente proliza en el grupo D, el cual se enzarza en una extensa discusión (de alrededor de 23 comentarios) sobre estas cuestiones, utilizando, como ya viene siendo habitual en ellas, la búsqueda hipertextual:

*Reflexión filosófica
acapara la lectura
de un grupo*

DMF: "Te contaré un secreto, algo que no se enseña en tu templo, los dioses nos envidian. Nos envidian porque somos mortales, porque cada instante nuestro podría ser el último, todo es más hermoso porque hay un final. Nunca serás mas hermosa de lo que eres ahora, nunca volveremos a estar aquí". –Justamente acabo de ver esta frase en un facebook de una chica y me ha parecido que tenía relación y que dice justo lo contrario al vídeo que acabo de ver. Aquí se dice que son los dioses los que tienen envidia a las personas por el hecho de ser mortales y vivir cada instante como si fuera el último, que nunca se repetiría; y en cambio, en el vídeo lo que se dice es que los antiguos griegos tenían una visión de la vida más bien sombría: hoy vivos, pero un día desapareceremos, envidiaban a los Dioses a los que rendían culto porque eran inmortales. A ver que pensáis vosotras de ello! (Grupo D)

*Gusto por el
documental y por
la historia de
amor que narra*

Opiniones sobre el documental

La historia de amor entre Penélope y Ulises, así como los distintos episodios de *La Odisea* que van recordando o descubriendo a raíz de visualizar el documental, gustan a buena parte de los informantes. Así lo hacen constar en numerosos comentarios (24 en total).

*Desconocimiento
del final de
La Odisea
e interés por
revelarlo*

Además, el hecho de que el documental no apareciera completo, sino solo la primera parte, y de que no se resolviera por tanto la incógnita de si finalmente Ulises llegaría a tiempo a Ítaca, ha supuesto un elemento de motivación adicional para la búsqueda hipertextual.

AMI: cal dir que sóc i som unes romanticotes la història ens agrada per tot el sentiment que hi ha darrera la parella. Recordo haver-la estudiat a batxillerat amb gran entusiasme ja que una història d'amor va menys feixuga la idea d'estudiar jeje. (Grupo Ñ)

RFG: Me han gustado bastante estos minutos del documental. He intentado buscar el documental entero ya que me ha resultado muy interesante pero no lo he encontrado. (Grupo P)

*Crítica al
anacronismo
y al tono
melodramático
del documental*

En cuanto a las valoraciones negativas, tan solo se aprecian las de un grupo que critica el anacronismo del lenguaje y el tono melodramático con que se ha representado la historia de Homero.

AT: Sembla una telenovela de les 4 de la tarda jejeje. Home es veu que s'estimen moltíssim. A més a més acaben de tenir un fill així que suposo que a cap dels dos els hi ve de gust separar-se. A mi el que m'ha faltat és una versió més original en quant a llenguatge. No crec que en aquella època parlessin com en el documentaï, així que m'ha faltat una versió més original. (Grupo F)

Dificultades de lectura

*Dificultades de
comprensió
causades per falta
de referents
hipotextuals*

Los problemas de lectura tan solo han sido declarados explícitamente por 2 informantes, y en ambos casos estas dificultades se relacionan con la escasez de referentes hipotextuales sobre *La Odisea*. Aunque ambas lectoras hacen uso de la lectura hipertextual para resolver estos escollos de comprensión, piden el refuerzo de sus compañeras a la hora de confirmar determinadas informaciones sobre el mito, ante la sobreabundancia de datos disponibles en internet y la desconfianza que a menudo pesa sobre esta fuente de información. En la intervención que se muestra a continuación, se formula una duda muy puntual, pero a la vez muy importante, sobre el personaje de Ulises.

*“¿Ulises muere en
La Iliada y en La
Odisea no?”*

LRH: Hola de nuevo!!!! Me he liado bastante al ver el video porque me lio un poco con la Iliada y la Odisea, por eso he buscado en Internet las principales diferencias entre ellas (os paso el link por si a alguien más le pasa)y me ha quedado algo más

claro, pero igualmente en la Iliada se supone que muere Ulises y en la Odisea no?? Alguien puede aclararme estas dudas?? porfiiiiiii!!!!(Grupo N)

Lectura hipertextual

La lectura hipertextual en relación con esta entrada experimenta un claro repunte respecto a la entrada inmediatamente anterior.

Mención a los episodios de La Odisea que se reconocen en el documental y explicación de otros que no aparecen en este

▫ ***Alusión a un hipotexto reconocido y captación de diferencias intertextuales***

Cuando los participantes incluyen en el muro información sobre los conocimientos previos que ya tienen sobre la historia de *La Odisea*, incorporando elementos que no aparecen en el documental, también están realizando una lectura intertextual e hipertextual. Ya se ha señalado que lo que destacan son los episodios más célebres del regreso del héroe o de la espera de Penélope. Hay un total de 39 intervenciones que consisten en revelar e incorporar a la lectura del grupo esta información.

▫ ***Lectura hipertextual como soporte para la interpretación***

Se aprecian 14 comentarios en los que se incluye un enlace con información referente al mito o con otras versiones de la historia o en los que este enlace es comentado por los miembros del grupo. Esta información se ha buscado, en general, porque los datos aportados en el vídeo eran insuficientes para estos informantes para poderse forjar una idea clara de quién fue Ulises y cuál es el relato de la *Odisea* o bien porque deseaban conocer el desenlace de la historia, pues este no aparecía en el fragmento seleccionado del vídeo no aparecía.

Necesidad de buscar información sobre el mito ante la insuficiencia de datos del documental y la falta de conocimientos previos de algunos informantes

SBT: He estao buscando más información sobre el regreso a Ítaca de Ulises!! A ver qué opináis de la historia! Va solucionando algunas incógnitas(:<http://suite101.net/article/el-regreso-de-ulises-a-itaca-a12465#axzz2NX8cq5p>) (Grupo D)

“¿Vuelven a estar juntos los protagonistas?”

MVB: He estado buscando la historia de Penélope y he encontrado esto [copia y pega la información sobre el tejido de Penélope que se encuentra en la página de *Wikipedia* sobre el personaje]. Así que ya tengo resuelta mi duda sobre si volvían a estar juntos o no! ajaja También he leído que se la considera un símbolo de la

“¿Por qué Ulises tardó tanto tiempo en regresar a Ítaca?”

fidelidad conyugal, y no me extraña... (Grupo B)

MP: alguien sabe por qué le costó tanto llegar a itaca? he encontrado esto: Canto V . Odiseo llega a Esqueria de los feacios. En una nueva asamblea de los dioses, Zeus toma la decisión de mandar al mensajero Hermes a la isla de Calipso para que ésta deje marchar a Odiseo. La ninfa le promete la inmortalidad si se queda, pero el héroe prefiere salir de la isla. Tarda cuatro días en construir una balsa y emprende el viaje al quinto día, pero es hundido por Poseidón, enfadado con Odiseo desde que el griego cegó a su hijo Polifemo. Odiseo es ayudado por la nereida Ino, quien le da una manta con la que debe de taparse el pecho y nadar hasta la isla de los feacios. (Grupo A)

DA: En aquest link que he trobat, a més a més, ens expliquen com és tota la història de la tornada d'Ulisses a Ítaca i de les estratègies que crea Penèlope per no haver de triar a cap pretendents. Jo ja no les recordava, pero llegint tot això m'ha vingut al cap totes les històries.

<http://www.poesiadelmomento.com/luminarias/mitos/40.html>
(Grupo J)

JS: En primer lloc abans de comentar en sí l'entrada al bloc us deixo un enllaç que us portarà a un altre bloc on fa molt temps vaig explicar de forma resumida l'història d'Ulisses per aquells que no conegueu la seva fantàstica aventura i pogueu conèixer una mica més d'aquest heroi grec
[.http://vaixelldodisseu.blogspot.com.es/2009/11/proposit-dodisseu.html](http://vaixelldodisseu.blogspot.com.es/2009/11/proposit-dodisseu.html). (Grupo K)

▫ **Lectura hipertextual de ampliación**

“Homero, ¿hombre o personaje?”

Encontramos diversas intervenciones en las que se aportan enlaces a informaciones adicionales sobre *La Odisea* o sobre Homero. Estos enlaces, junto con las correspondientes aportaciones sobre estos por parte de los miembros del grupo, suman un total de 11 comentarios.

EZS: I per últim una curiositat: Sabieu que Homer no era una persona "en carne i hueso" si nó que és un personatge fictíci, he buscat en la wiki però no diu res. Això m'ho va explicar la meva mestra de grec. he trobat alguna cosa si us fa gràcia aquí teniu un article: <http://www.cultura10.com/homero-%C2%BFhumano-o-ser-mitologico/> (Grupo E)

Otras asociaciones de otro tipo son:

- **Asociación con otro mito conocido:** tan solo una

Comparación
Penélope-Helena-
Laodamia-
Clitemnestra

participante alude a otros mitos conocidos y que guardan relación con la historia de *La Odisea*, y lo hace comparando la figura de Penélope con la de Clitemnestra, Laodamia y Helena.

Cuadro Ulises y
las Sirenas de
Waterhouse

- **Relación con obras de arte:** en esta entrada tan solo se aprecian 3 asociaciones con obras de arte. Las dos primeras, en el grupo B y la tercera en el F. En B, una de las informantes, tras recordar para sus compañeras el episodio de las sirenas de *La Odisea*, decide incluir una obra de arte que las representa, y escoge *Ulises y las Sirenas*, de Waterhouse. En el mismo grupo otra participante, tras buscar información, y compartirla en el muro, sobre el desenlace de *La Odisea* y habiéndole llamado la atención especialmente la estratagema del tejido de Penélope, adereza su aportación con una imagen que ha localizado en internet, la cual es una ilustración del autor Pep Montserrat que aparece en una adaptación reciente de *La Odisea* para jóvenes.⁷

Ilustración
de Penélope
tejiendo

MVB: Así que ya tengo resuelta mi duda sobre si volvían a estar juntos o no! ajaja También he leído que se la considera un símbolo de la fidelidad conyugal, y no me extraña...Os dejo esta foto que ilustra lo explicado arriba :)

Cuadro Ulises y
Penélope de
Primaticcio

La última asociación hipertextual de carácter artístico la hace una componente de F, quien adjunta la imagen del cuadro *Ulises y Penélope* (1545) de Francesco Primaticcio y después la compara con la relación entre los esposos que se muestra en el documental.

- **Relación con producciones audiovisuales:** también se ha comentado ya que *Los Simpsons* y el capítulo en que se parodia *La Odisea*, “Cuentos del dominio público”, aparecen mencionados por 4 informantes en esta entrada. Dos de estos pueden aportar el link al vídeo que se encuentra disponible en internet, aunque los otros dos tan solo lo mencionan, porque como indican, no han podido localizar en la red el

⁷ Jané, Albert, (2010). *La Odisea*, Barcelona: Combel.

capítulo en cuestión:

Los Simpsons

MM: M'ha recordat a un capítol dels simpson jajaja que va sobre la odissea xD<http://www.nowvideo.eu/video/afbb815d2d1ba> si esque han fet moolt mal... o molt bé a la societat xD.(Grupo M)

BGT: Aquesta història del viatge de tornada a Ítaca me la van recordant els Simpson, ja que tenen un capítol dedicat, sempre amb aquell toc d'humor que els caracteritza (he intentat buscar-ne un fragment però no he estat capaç de trobar-lo). (Grupo Ñ)

“Los viajes de
Ulises” de
Las tres mellizas

Por otro lado, también se comprueba cómo dos lectoras relacionan la entrada en cuestión con el capítulo de *Las tres mellizas* titulado *Los viajes de Ulises*, que, aunque hoy por hoy se encuentra disponible en *Youtube*, en el momento en que comentaron aún no estaba colgado en esta plataforma.

Película Ulises de
Camerini y Brava

Como recurso de soporte para la interpretación, una informante incluye el enlace de la película *Ulises* de Mario Camerini y Mario Bava, de 1954, concretamente a un vídeo en el que aparece el final de esta, pues está deseosa de conocer el desenlace de la historia de *La Odisea*.

Pearl Harbor de
Michael Bay

Un participante localiza también el vídeo del documental completo y lo adjunta a la información del muro para que sus compañeros puedan conocer el final de la historia.

Romeo y Julieta
de Shakespeare

En un grupo, el O, se hacen varias alusiones a la película *Pearl Harbor* en comparación intertextual con *La Odisea*, pues encuentran que, especialmente en el tema del amor y la espera son equiparables. Sin embargo, ninguno de sus informantes incluye ningún enlace a esta película, a alguna escena o al tráiler de esta (todos disponibles en internet).

- **Enlace o asociación con una obra literaria:** en el grupo B se da una asociación con *Romeo y Julieta* de Shakespeare, aunque no se aporta ningún enlace.

Archilectura

En esta entrada, dado que el tema de diálogo principal ha sido la

relación entre Ulises y Penélope, buena parte de las discusiones que se establecían en el muro de *Facebook* giraban alrededor de esta, y por ello eran de carácter más personal y moral que puramente interpretativo. Esta aportación es representativa de esto:

*Architectura
dedicada al
debate sobre
la relación y
sobre la
paternidad*

MC: Respecto a lo que ha dicho BG sobre lo que Ulises dice a Penélope respecto a su hijo, yo creo que un niño sí que necesita a un padre pero tanto cuando es adulto como cuando no lo es. Yo pienso que Ulises se refiere a que ella se espere a que el niño sea adulto porque en ese momento ya es consciente de las cosas y ya se da cuenta de quién le cuida y quien no.. quien está con él en todo momento etc. No obstante, también puede que le dijese que se esperase un cierto tiempo porque él siempre había tenido la esperanza de volver... (Grupo B)

Del mismo modo, como ya se ha visto, las cuestiones de tipo filosófico que planteaba el documental habían sido objeto de numerosos comentarios y discusiones por parte de algunos grupos, de manera que también buena parte de su arquitectura se basaba en estas cuestiones.

*Architectura
librada a la
reflexión
filosófica*

SBT: Sip! La verdad que la pregunta es del too filosófica!! Me gusta me gusta!! Puede tratar de todo la verdad, con Andrómaca vimos una vida nada deseable, malos momentos, desgracias... De todo nos podemos encontrar. Si tuviera que definir vida haría lo siguiente -> VIDA: sustantivo del verbo vivir. (Grupo D)

No obstante, se puede señalar la utilidad de esta arquitectura para la construcción de conocimientos sobre el mito y para la comprensión del documental *Héroes de la Antigua Grecia* por varios motivos:

En primer lugar, porque la lectura en grupo aportaba referentes sobre la historia de *La Odisea* de los que algunos componentes carecían y que les permitían redondear el significado del fragmento del documental. Así, compartían informaciones y episodios célebres sobre esta que a menudo eran complementados con enlaces a obras de arte, artículos, vídeos, etc.

*Architectura útil
para la
construcción de
conocimientos
sobre el mito
y para la
comprensión
del documental*

PT: Bueno chicas! este video me recuerda mucho a mi etapa en la ESO ya que me tuve que leer este libro y me gusto mucho! Debo explicaros que una de las escenas que más recuerdo es la de las sirenas (en el video no sale reflejado pero es uno de los problemas que le surgieron a Ulises durante su vuelta a Ítaca- al final del video hace referencia a eso). El caso es que en el recorrido de vuelta a casa, la embarcación en la que viajaba Ulises debía pasar

por una zona donde [...] [Después una imagen del cuadro de Waterhouse] (Grupo B)

En segundo lugar, porque algunos informantes con pocos conocimientos o con algunas lagunas acerca de la historia encontraron interlocutores y apoyos en su grupo con los que poder resolver, de manera colaborativa, las cuestiones que les planteaban algún escollo de interpretación.

*La arquitectura
propicia la
indagación sobre
algunos símbolos
en la literatura*

Por último, porque, aunque en menor medida, pues solo se apreciaba en un grupo, el E, también se han debatido aspectos interpretativos o simbólicos tan importantes en la historia de la literatura como la simbología de los números.

EZS: M'ha semblat molt curiós que sempre són 10 anys, el viatge d'Ulisses són 10 i la Guerra de Troya també. Sabeu el perquè? (Grupo E)

MSG: Doncs EZS, he estat buscant info del per què són 10 anys la guerra de Troya i 10 anys la tornada a casa i pel moment no he trobat res jaja. Seguiré buscant però imagino que en ser simplement un mite es va escollir aquest número per simbolitzar anys i anys despera per part de Penèlope i la desesperació d'Ulisses per tornar a Ítaca. (Grupo E)

En líneas generales, la arquitectura ha sido especialmente intensa y fructífera en todos los grupos, a excepción de H, I y L. En H, como ya viene siendo habitual, sus participantes suelen limitarse a ratificar las opiniones expresadas por la primera compañera que ha intervenido, y sin abrir la conversación a otros aspectos o interrogantes. En I y L cada participante interviene sin entrar en un diálogo con lo que han expresado los compañeros, como si se tratara, más bien, de un comentario individual en un soporte convencional de papel.

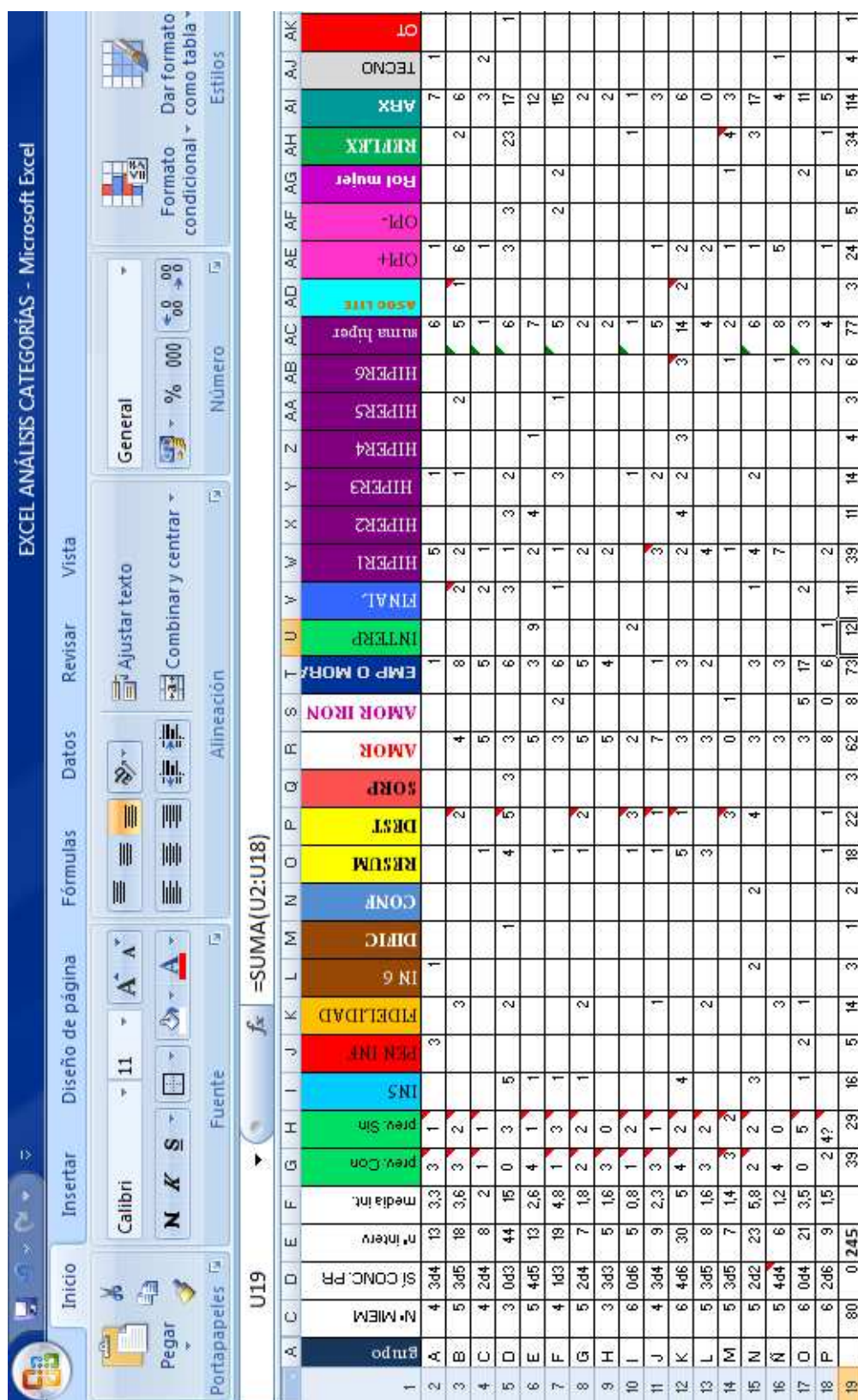


Figura 55. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías

4.2.7. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE “LA TELA DE PENÉLOPE O QUIÉN ENGAÑA A QUIÉN”, DE AUGUSTO MONTERROSO

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 7	
Extracción de una interpretación-síntesis	IN 1
Amor	AMOR
Captación de un cierto humor	IN2
Percepción como pastiche	IN-Past
Captación diferencias intertextuales	IN5
Dificultades de lectura	IN6
Confusión	CONF
Valoración positiva de la subversión	IN7
Valoración negativa de la subversión	IN8
Sorpresa ante la subversión	SORP
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Empatía o reflexión moral	EMP O MORAL
Desconocimiento infidelidad de Ulises	DESC INF
Destacar fragmentos del texto	DEST.
Interpretación posmoderna	POS
Ironía intertextual	POS1
Captación de más de una lectura posible//contradicciones	POS2
Captación de final sopresivo	POS3
Captación de inicio in medias res	POS4
Incorporación del título para la comprensión	POS5
Juego con los géneros	POS6
<i>Double coding</i>	POS7
Minorías	POS8
Versión verdadera	VER
Mundos posibles	POS9
Metanarratividad//metaliteratura	POS10
Repliegue sobre código	POS11
Lectura hipertextual	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual curiosa de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Asociación con obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción	HIPER6
Asociación literatura (mito)	HIPER LITE MITO
Asociación literaria	HIPER LITE
Ampliación de otras fuentes clásicas sobre el mito	AMPLI OTR FUENT
Link audiovisual mito	LINK AUDIO MIT
Informaciones de expertos	HIPER EXPERT
Trabajo en equipo//archilectura	ARX
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Reflexiones variadas	REFLEX
Reflexión literatura	REFLEX LITE
Rol de la mujer	Rol mujer
Cuestiones técnicas	TECNO
Otros	OT

En esta entrada se producen 168 intervenciones, lo que supone una caída del 46 % de la participación respecto a la primera entrada. Esta es la tercera y última minificción literaria de carácter posmoderno que aparece en el blog. Cabe recordar que uno de los principales motivos por los que se incorporó el recurso inmediatamente anterior, el documental de la BBC sobre la historia de *La Odisea*, era porque servía como contrapunto a este microrrelato.

Funcionamiento de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

En este nivel, los miembros de estos grupos realizan una media de tres o más comentarios. Es el caso de A, D, F, J y K. De nuevo, este primer nivel se divide en grupos que realizan lectura hipertextual y grupos que no lo hacen.

▫ *Grupos con alta participación y con buen nivel de lectura hipertextual*

A // 4 miembros	Nº de comentarios: 13 Media por participante: 3,25
Este grupo se caracteriza por haber anticipado en la entrada anterior las versiones que contradecían la fidelidad de Penélope. Sin embargo, dos lectoras, una sin conocimientos previos y otra que ya conocía la historia, no tan familiarizadas con estas versiones alternativas, se sorprenden con la solución que propone Monterroso. Es interesante comprobar cómo este microrrelato ha supuesto un motor de búsqueda hipertextual sobre los referentes implicados en él para la informante que menos conocía la historia. A partir de la sorpresa ante determinadas informaciones (la obsesión del tejido, la coquetería de Penélope, los escauceos de Ulises...) esta informante va descubriendo informaciones básicas de <i>La Odisea</i>, y las va compartiendo en el muro de <i>Facebook</i> esperando la confirmación de sus compañeras, pues desconfía de la veracidad de las fuentes consultadas. Además, comparte también la biografía de Augusto Monterroso (había enlazado también la biografía de Simone Weil, la autora de la tercera entrada del blog) y la canción <i>Penélope</i>, de Joan Manuel Serrat. Así, esta informante asume el peso de toda la lectura hipertextual que se realiza en este grupo. En cuanto al nivel de arquitectura, como es habitual en este grupo, es muy elevado, puesto que la interacción, la discusión y las ayudas mutuas entre los miembros del grupo son constantes.	
J// 4 miembros	Nº de comentarios: 12

	Media por participante: 3
Los lectores de J tienen muy presente la idea de que el texto constituye una parodia de <i>La Odisea</i>, aunque a dos de ellos la nueva versión subversiva no les agrada. En cuanto a lectura hipertextual, esta es llevada a cabo principalmente por dos participantes: por un lado, uno que para elaborar su comentario ha seleccionado y aglutinado distintas aportaciones sobre este microrrelato localizadas en un blog de cultura clásica; por otro, una participante que comparte una obra de arte sobre Penélope y sus pretendientes y un cortometraje basado en “La tela de Penélope” de Monterroso que ha encontrado en <i>Youtube</i>. Por lo que se refiere a la lectura hipertextual, aunque estos participantes se refieren en algunos momentos a las aportaciones de los compañeros, la interacción es mucho menos frecuente y cómplice que en grupos como A, D o F. Se trata, prácticamente, de aportaciones individuales que comparten un mismo soporte de escritura.	
	
Figura 56. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 21 Media por participante: 3,5
Aquí llama la atención la amplia lectura hipertextual que se realiza, pues cuatro de sus seis componentes aportan, al menos, un enlace a algún contenido en relación con el texto de Monterroso: obras de arte, poemas, microrrelatos, vídeos, etc. Sus miembros se refieren en diferentes ocasiones a las diferencias intertextuales entre el microrrelato y <i>La Odisea</i> y a la ironía o parodia que detectan en el nuevo tratamiento del mito. Señalan también algunas de las características posmodernas que presenta, especialmente la que tiene que ver con la posibilidad de varias lecturas y con la inclusión de la voz de los personajes marginados o silenciados por la historia oficial. Asimismo, la mitad de los componentes del grupo muestra desagrado respecto a la nueva versión de la historia, mientras que la otra afirma que el juego con el mito les ha divertido. La arquitectura en K coincide con el tipo de arquitectura de J: cada miembro del grupo hace su aportación de manera individual, considerando en escasa medida las opiniones de los compañeros y no abriendo sus comentarios al diálogo con estos.	

▫ ***Grupos con alta participación pero escasa lectura hipertextual***

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 3,3
Si en las entradas anteriores este grupo había realizado una lectura hipertextual, con el texto de Monterroso no ha sucedido lo mismo. Además de esto, lo más llamativo en este grupo es que se centran en el tratamiento del tema del amor y la infidelidad y en dilucidar qué versión de las dos les parece más verosímil o verdadera. Del mismo modo, destaca la sorpresa que muestran sus miembros ante el nuevo tratamiento del mito y la preferencia clara por la versión homérica de la historia. La arquitectura continúa funcionando de manera satisfactoria en este grupo, pues se aprecia un elevado grado de interacción y complicidad.	

F// 4 miembros	Nº de comentarios: 14 Media por participante: 3,5
En esta entrada solo participan dos de los cuatro componentes de F, por lo que el volumen de comentarios es atribuible tan solo a estos. En cuanto a la lectura hipertextual que realizan, esta	

consiste en la búsqueda de información sobre el autor y su estilo por parte de una informante (aunque no recoge sus resultados), lo que la ayuda a interpretar mejor el texto. Asimismo, esta informante comparte y comenta un documento que incluye diferentes microrrelatos del escritor guatemalteco.

El resto de las intervenciones se dedican a comentar el rol de la mujer, la infidelidad de los esposos o la aparición del autor de *La Odisea* en el texto.

La arquitectura que realizan estos dos participantes es buena: colaboran, se ayudan a interpretar el texto o discuten los aspectos que de este que más han llamado su atención.

Segundo nivel: grupos con participación media

Este nivel está constituido por cinco grupos, en los que, de media, sus participantes realizan entre dos y tres intervenciones. Se trata de B, C, H, L y O. El funcionamiento de estos ha sido sumamente homogéneo: presentan una escasa o nula lectura hipertextual, no señalan ninguna característica propia de la estética posmoderna (a excepción de B, que comenta la ironía intertextual) y centran sus comentarios en el tema del amor y en la valoración de carácter moral o personal sobre la relación de la pareja. En todos los grupos, a excepción de O, se hace algún comentario respecto a las diferencias intertextuales entre las dos versiones. En cuanto a la arquitectura, en general es buena, pues hay interacción y complicidad entre los miembros de los diferentes grupos, aunque en ocasiones pequen de insistir en la línea de debate iniciada por los primeros participantes que plasman sus consideraciones.

Las características particulares más relevantes de cada uno de estos cinco grupos son las siguientes:

B// 5 miembros	Nº de comentarios:10 Media por participante: 2
Este grupo destaca por haber captado la ironía intertextual y el humor que rezuma el texto y por apreciar positivamente el cambio de enfoque que imprime Monterroso a la versión original.	
C // 4 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2,75
Los integrantes de C centran sus intervenciones en la valoración del matrimonio entre	

Penélope y Ulises y de sus supuestas infidelidades.	
H // 3 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 2,3
La mayoría de los componentes de este grupo se dedican a señalar la sorpresa ante el nuevo tratamiento del mito, señalando así algunas diferencias intertextuales entre el microrrelato y <i>La Odisea</i> .	
L // 5 miembros	Nº de comentarios: 12 Media por participante: 2,4
Este grupo descuella por haber abundado en el comentario sobre el tema del amor y la fidelidad, sin escatimar digresiones sobre esta cuestión. Dado que la minificción rompe con la idea del amor romántico del mito, todas sus participantes muestran su rechazo hacia esta.	
O // 6 miembros	Nº de comentarios: 14 Media por participante: 2,3
Como C, H y L centran su diálogo en el tema del amor y la infidelidad casi en exclusiva, expresando también sorpresa y perplejidad ante los cambios infringidos en el mito, en algunos casos, y en otros, valorando la nueva versión como la más creíble.	

Tercer nivel: Grupos con baja participación

En este nivel se inscriben siete grupos que realizan menos de dos intervenciones de media por participante: E, G, I, M, N, Ñ y P. De nuevo, estos pueden ser descritos a partir de unos rasgos comunes: no realizan prácticamente ningún tipo de lectura hipertextual; tampoco las características estéticas posmodernas han sido objeto de su interés; en todos los grupos excepto en uno, el nivel de interacción entre los participantes ha sido elevado.

E // 5 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 1,4

Este grupo, además de señalar alguna diferencia intertextual entre ambos textos y hacer algún comentario valorativo de la relación entre los esposos, se interesa también por el nivel de veracidad o de verosimilitud de ambas historias. Convergen opiniones negativas y positivas respecto a la subversión posmoderna que ejerce el texto.	
G // 5 miembros	Nº de comentarios: 4 Media por participante: 0,8
En este grupo, como ya viene siendo habitual, dos de sus cinco componentes no realizan ninguna intervención. Las que sí lo hacen captan la ironía intertextual y el toque humorístico del texto y valoran la referencia metaliteraria al autor parodiado, Homero. Perciben también la intención de ofrecer una versión femenina como contrapunto a la “heroica y viril” narración de <i>La Odisea</i>.	
I // 6 miembros	Nº de comentarios: 6 Media por participante: 1
Los integrantes de I, además de mostrar sorpresa y extrañamiento ante el cambio de sentido que imprime Monterroso a la historia, cambio que dan por verídico o por más realista, manifiestan dificultades de lectura a la hora de comprender el texto. No intervienen 2 de sus 6 miembros.	
M // 5 miembros	Nº de comentarios: 6 Media por participante: 1,2
Los integrantes de M, además de señalar a grandes rasgos las diferencias intertextuales entre los textos, fijan su atención en la desmitificación de la relación entre los esposos, que la hacen extensible al amor y al matrimonio en general. Por último, hay que mencionar también que dos lectores expresan dificultades de lectura ante el texto e incluso confiesan no haberlo comprendido completamente.	
N // 5 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 1,8
Los miembros de N muestran sorpresa ante las drásticas modificaciones operadas en el mito, y a continuación expresan su opinión tanto respecto al comportamiento de Penélope y Odiseo como a cuál de las dos historias tiene más visos de realidad. El microrrelato finalmente acaba siendo objeto de sus críticas, aunque también se aprecia una opinión positiva de este.	

Ñ // 5 miembros	Nº de comentarios: 6 Media por participante: 1,2
Además de la insistencia en el tema del amor y la predilección por la versión original del mito, de este grupo resaltan las dificultades de lectura que cuatro de sus cinco integrantes han manifestado. Gracias a una aportación de una participante, quien ante la incomprensión del texto busca información en internet sobre el autor y su estilo, el grupo logra entender el enfoque.	
P // 6 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 1,1
Como los anteriores, este grupo se centra en expresar su opinión respecto a la relación entre los esposos y al supuesto desenmascaramiento de Penélope. La mitad de los componentes del grupo valora positivamente la subversión que supone el minicuento, precisamente por el hecho de que, como sostiene una de las informantes, desmonta el “cuento de hadas”. La otra mitad asegura preferir la historia original.	

Caracterización general de las intervenciones

Síntesis e interpretación general

En 41 intervenciones los participantes extraen una síntesis e interpretación general. Estas síntesis captan la idea global de la inversión de los roles y la desmitificación de la fidelidad de Penélope. En este caso, estos resúmenes y estas interpretaciones se han caracterizado por ser especialmente breves.

Captación del sentido de inversión de los roles

UM: Menuda sorpresa ha sido para mi, leer este fragmento que otorga un sentido totalmente contrario a la idea prefijada en mi mente , (hecha de lo leído y de las suposiciones/emociones que lo leído ha provocado en mi), pues creía que Penelope era una amante fiel y entregada a su ausente marido. Que sorpresa leer lo contrario, al igual que dar me cuenta que Ulises marxaba de su lado para, al parecer, huir de los escarceos de su mujer. (Grupo C)

DM: Por un lado, vemos que como Ulises no soportaba que su mujer tejiese tanto y aunque se lo prohibiera ella lo seguía haciendo, por las noches sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo. Y por otro lado, vemos que Penélope aprovechaba el tejer para

*Comprensión
de la
desmitificación
de la fidelidad
de Penélope*

mantener a Ulises alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes.
(Grupo D)

MO: Penso que aquest fragment de Augusto Monterroso, el que vol transmetre és que no tot és el que sembla. Ella volia fer veure que Ulises era el que marxava i per tal de ella distreure's, teixia. El cert és que ella volia tenir a Ulisses allunyat i teixia per tal de que ell marxés.
(Grupo H)

Amor y empatía con el personaje o reflexión de carácter moral

*Decepción
ante el
desmorona-
miento de la
historia de
amor*

Si en la entrada anterior, un gran número de comentarios se dedicaban a elogiar la relación amorosa entre los reyes de Ítaca, el descrédito de esta causa un gran efecto en los participantes, de manera que se aprecia un alto número de anotaciones alrededor del tema del amor, las cuales suelen ir aparejadas con reflexiones de carácter moral o personal sobre la situación que plantea el texto del escritor guatemalteco. En total, suman 88 comentarios en esta línea, entre los que se distingue por un lado, a un amplio número de informantes (normalmente mujeres) decepcionadas e incluso indignadas con la caída del mito del amor y, por otro lado, a otro grupo más conforme con esta versión, al considerarla más realista y justa.

SBT: La verdad es que me gustaba más la historia anterior, un historia de amor bonita y fiel durante muchísimo tiempo. Aquí como dice bien DM, se aprecia un cambio radical de la figura de Penélope, aquella mujer que aguardaba fielmente a su esposo, digna de admirar, ahora se nos presenta una mujer infiel y seductora. (Grupo D)

*Valoración del
mayor
realismo de la
nueva versión*

PT: Pienso igual que vosotras en el hecho de que quizá su relación no era tan perfecta como nos la mostraban, y quizá ella encontraba en la costura una manera de despejarse y de aislarse del mundo... a nosotras mismas muchas veces nos ha pasado que hemos utilizado la música, por ejemplo, para aislarnos de todo y no pensar en nada...pues yo creo que para ella esta era su manera de aislarse de todo y dejar de lado sus problemas. (Grupo C)

AI: Me ha encantado, la verdad más verdadera. Lo más próximo a la realidad, no más cuentos de hadas y leyendas estúpidas que luego esperamos en la vida real sin que sucedan nunca. Creo que es muy buena esta visión del "amor puro" que se tienen Penélope y Ulises, una apariencia, una máscara que esconde una relación lejos del amor.
(Grupo P)

Excursos

El amor da pie a extensas disquisiciones de carácter moral o incluso psicológico:

*sobre el
sentido del
amor*

AS: A mi tampoc m'ha agradat aquesta versió. La trobo simple, fàcil, trencadora amb el valor de l'amor i descontextualitzada de tota aquesta història entre Ulisses i Penélope en la Iliada (i el mite que s'hi genera d'això). Trobo aquesta versió més als temps actuals, ja que milers de parelles busquen alguna excusa per "fer-se el salt", i això no és amor ni és res, simplement engany i mentira, aspectes que no tenen res a veure amb l'amor. Jo, com la PR, tampoc sé definir exactament que és l'amor, però el noto, el sento i el visc. No tot és amor, ni a qualsevol cosa o persona se li pot posar aquesta paraula. Penso que l'amor és quelcom que va més enllà dels nostres ulls, quelcom que està més enllà d'on les nostres mans poden arribar. L'amor és sentiment, passió, admiració. L'amor no es pensa ni es creu, l'amor se sent. (Grupo L)

*Excursos
sobre la
ambición
humana y la
atracción por
lo prohibido*

UM: Uixxx.... pues x la simple y digo simple, al adjetivar lo que para mi, responde a tu pregunta que ironicamente hago con tal palabra....nfin, a la necesidad del ser humano, ya sea hombre o mujer, de poseer todo aquello que por normas morales o sociales, no deben poseer.....no se, si me explico, kizas me lie demasiado para describir un simple deseo hacia lo prohibido, obsceno e incluso tabu.....como era la sed de ella por otros hombres distintos a su marido.....ls excusa de su afan por tejer creo, le llenaba de adiccion a la mentira, a cierta adiccion al riesgo.de ser descubierta..., a la lujuria que ello convella soterradamente.....jijji....creo k me he dejado llevar un tanto en exceso....jijj....son las horas y la falta de tiempo para dormir....nanit companys!! (Grupo C)

Dificultades de lectura

El presente texto ha presentado dificultades de lectura para algunos lectores, como ya sucedía en las entradas dos, tres y cinco. Así lo han manifestado en 17 comentarios. A menudo los informantes no explicitan las causas de sus dificultades de comprensión y se limitan a indicar que el texto les ha obligado a varias relecturas.

*Dificultades
de lectura sin
justificar*

MM: Jo la veritat es que no he entes gaire bé el text, no entenc xk dius que es una desmitificació de l'amor/matrimoni ja que xk no pot haver-hi amor si es ell el que marxa quan ella "teje" x distreure's enves que sigui el revés. És a dir, no entenc el perquè no pot haver amor tot i que cadascu faci el que vol fer. Ja he dit que no he entes gaire bé el text. (Grupo M)

EZS: A mi m'ha costat d'entendre el text, però amb ajuda dels vostres comentaris, l'he acabat d'entendre. (Grupo E)

ACL: Jajaja esto es para leerlos! Cuando os poneis...! Yo al principio no había entendido mucho tampoco k keria decir pero ahora k lo habeis aclarado. (Grupo O)

*Dificultades
motivadas por
el cambio
radical en la
historia*

En otros casos, quedan explicadas las causas de la incomprensión o los puntos del texto que han entrañado mayores dificultades. Estas causas se pueden atribuir a la sorpresa ante la subversión respecto a la historia original que representa el texto y a que las expectativas de lectura iniciales se iban refutando constantemente en él.

*Necesidad de
relectura*

UR: he de decir que este texto me ha dado muchos más problemas de los que me habían ofrecido el resto. Quizás porque en esta ocasión, esperaba comprender algo totalmente diferente a lo que propone el autor. He tenido, pues, que leer y releer con más detenimiento ya que sino no había manera de entenderlo..(posiblemente me anticipe al título y pensé saber de lo que iba). (Grupo I)

*Dificultades
ante el final*

NC: La primera vegada que he llegit aquest fragment m'he quedat molt sobtada. No he entès res. He tingut una sensació estranya, com si haguessin canviat el final i el personatge principal d'una història molt coneguda. Un cop llegit el comentari de la Berta però, ho he entès. (Grupo Ñ)

AG: La verdad que no entiendo muy bien la parte en la que dicen "e esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía". (Grupo O)

IV: Pero luego pone algo de Ulises y Homero que no lo entendí bien o sea la frase pone: " ises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada." (Grupo C)

*Dudas sobre el
mito causadas
por el tono
irónico del
microrrelato*

También se advierten algunas dificultades de lectura que, aunque no sean conscientes para los informantes que las presentan, sí que se pueden colegir a partir de los interrogantes que les plantea el texto. Como en el siguiente caso, en el que una lectora que desconoce o tiene poco presente la imagen y el tópico del tejido de Penélope, y que, debido a esto, es incapaz de detectar el cariz irónico que le confiere a este elemento el autor al presentar a la mujer como una obsesa del tejido.

RA: Añadir chicas que en teoría Monterroso dice que el viaje de Ulises se desencadenó porque no aceptaba que su mujer se pasara tantas y tantas horas tejiendo: "cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas." ¿Sabéis si coincide con el mito o es una invención del autor del fragmento? (Grupo A)

Lectura hipertextual

Caída de la lectura hipertextual

Hay una caída en la intensidad de la lectura hipertextual de este microrrelato, aunque el descenso no ha sido tan pronunciado como en las entradas dos, tres y cinco.

- ***Alusión a un hipotexto reconocido, captación de diferencias intertextuales y opinión sobre la subversión.***

Escaso despliegue de conocimientos intertextuales

Este texto no ha motivado el despliegue de conocimientos intertextuales que habían suscitado otras entradas. Sin embargo, el grupo A, que ya había anticipado en la entrada anterior que corrían versiones sobre la vida de Penélope que desmentían su supuesta fidelidad absoluta, confirma sus expectativas con el texto de Monterroso:

LDL: como hemos comentado en la entrada anterior, ya teníamos un poco de noción de que Penelope no era lo que parecía, por lo menos a mí, no me ha impactado tanto porque había leído textos sobre cómo era en realidad. (Grupo A)

Solo en dos grupos se recuerda la infidelidad de Ulises en La Odisea

Asimismo, en solo dos grupos, el A y el C, se tiene presente la información procedente de *La Odisea* de que Ulises también había sido infiel a Penélope durante su ausencia.

JJS: Jajajajaja como que Ulises no se lo paso pipa, no? Con las "sirenas" y tal... (Grupo C)

La mayoría de los participantes ignoran las infidelidades de Ulises en La Odisea, por lo que el efecto de contraste es algo distinto

RA: Ahh y por cierto he encontrado que Ulises también era un perla por eso imagino que Monterroso le puso el siguiente título al fragmento: quién engaña a quién Podrías decirme si es cierto que durante el viaje Ulises se entretuvo con la ninfa Calipso, se dejó querer por Nausicaa, sedujo a la maga hechicera Circe y se ató al mástil del barco en el cual navegaba para no correr tras las sirenas? (Grupo A)

Este referente es fundamental porque hubiera cambiado sustancialmente las reacciones de buena parte de los informantes al “descubrir” las auténticas motivaciones de Penélope en el microrrelato: para estos lectores la historia de amor ideal se rompe con la actuación de la mujer en el texto Monterroso, cuando en realidad en la propia *Odisea* ya estaba rota por parte de Ulises, quien mantuvo relaciones con mujeres y diosas durante su viaje.

DM: [...] Y también por el hecho de que no se sabe del todo quien engaña a quien, que Penélope le engaña es casi seguro porque se habla

*Gran contraste
entre las
versiones
del mito*

del coqueteo con los pretendientes, pero quién sabe si Ulises en sus viajes nocturnos no la engañaba también? (Grupo D)

Sin embargo, la mayor parte de los informantes parecen no ser conscientes de ello. En las entradas cuatro y cinco se perseguía un efecto de contraste entre la Andrómaca nostálgica y doliente del cuadro de Leighton y la Andrómaca mordaz y fría del texto de Denevi que finalmente no se produjo, puesto que los participantes vieron una continuidad entre ambas. En cambio, la oposición entre la Penélope fiel y el Ulises legendario de la entrada seis y la Penélope calculadora e infiel y el Ulises pusilánime de la siete sí ha sido registrada: los lectores dedican numerosos comentarios a señalar las diferencias entre ambas versiones, especialmente en lo que se refiere a la desmitificación de un amor que les parecía perfecto y puro.

*Desagrado
ante la
subversión*

Hasta en 30 comentarios esta subversión es denostada, aunque también es aplaudida en otros:

*Preferencia
por la versión
del
documental*

LB: Personalment, no m'agrada aquest enfocament ja que, com he dit en l'anterior enllaç, crec que l'amor que hi ha entre Ulises i Penèlope és molt gran i en aquest fragment l'autor ho ha canviat completament. (Grupo J)

EA: Personalment, no m'agrada aquesta interpretació dels fets, perquè en la real tot és molt més idíl·lic, però pensant-ho bé és bastant lògic, ja que crec que eren persones una mica diferents: ella era molt tranquil·la i li agradava teixir, en canvi Ulisses era una persona de batalla, que volia recórrer el món i lluitar pels seus; per aquest motiu aquesta paròdia podria ser totalment encertada. (Grupo J)

*Reclaman
respeto por los
clásicos*

AM: Personalment, no entenc gaire els autors que decideixen modificar cap al seu parer les històries clàssiques, tot i que, si que és cert i com ja he comentat en altres blogs, el vàndol dels vencedors és aquell que realment veiem plasmat a les moltes línies que avui dia coneixem i no les isions de la resta dels personatges, però, els clàssics són així i s'han de respectar. (Grupo K)

*No encuentran
la "gracia" ni
el "humor" del
texto*

MV: Estic totalment d'acord amb tu CS. A mi tampoc m'ha agradat gaire aquesta desmitificació sobre la relació entre Ulises i Penélope, ja que no li trobo la gràcia, ni el toc d'humor. L'autor trenca totalment amb el romanticisme del mite, donant a entendre que Penélope es posa a teixir per afició, fent que Ulisses marxi amb la seva barca i ella tingui temps suficient per poder flirtejar amb altres homes. Sincerament, em quedo amb la versió real del mite, ja que penso que es un dels mites més macos que existeixen. En ell es plasma l'amor que mostren els dos personatges, esperant-se l'un a l'altre i no deixant-se d'estimar, encara que passin 20 anys. A més a més, com ja he dit a

*Prevalencia de
la mirada
romántica*

l'entrada anterior, es reflecteix un amor sincer i fidel, creant un gran exemple de fidelitat per part de Penélope. (Grupo L)

Por el contrario, a continuación se muestran algunas opiniones positivas:

Valoración de las diferentes perspectivas de las historias

BG: jajaja personalmente me ha encantado esta entrada! me encanta encontrar otros puntos de vista de la misma historia . me parece divertido y lo encuentro súper irónico el hecho que ella hiciera ver que cosiera y que no hiciera caso a Ulises para que este se marchara. ajajaj por qué no? puede que no se soportaran en realidad. es una buena excusa! ahora sería la excusa del Facebook o bien de jugar al triviados jaja me ha gustado mucho este enfoque de verdad. (Grupo B)

MSG: Com dius AF, es una versió més realista i esta molt bé llegir-la i veure que, també, que no ha de ser només la dona la pobreta que espera al seu enamorat, al seu príncep blau perfecte i incorruptible. (Grupo E)

AT: Però al final tot i que aquesta història no pugui agradar tant com l'altre ja que no hi ha el component de l'amor crec que a mi personalment si que m'agrada més ja que els dos fan el que els hi be de gust i cap dels dos a de patir per l'altre (Grupo F)

□ ***Lectura hipertextual como soporte para la interpretación***

A pesar de que el texto ha entrañado dificultades de comprensión e interpretación son solo dos los informantes que de manera abierta indican haber buscado información en la red y que además luego la han compartido.

Dificultades de lectura no resueltas con lectura hipertextual

RA: Ahh y por cierto he encontrado que Ulises también era un perla por eso imagino que Monterroso le puso el siguiente título al fragmento: quién engaña a quién Podrías decirme si es cierto que durante el viaje Ulises se entretuvo con la ninfa Calipso, se dejó querer por Nausicaa, sedujo al la maga hechicera Circe y se ató al mástil del barco en el cual navegaba para no correr tras las sirenas?

BG: Al principi no he entès el per què d'aquesta tergiversació dels fets, però he buscat qui era l'autor, Augusto Monterroso, i he pogut descobrir que escrivia microrelats amb cert to irònic. (Grupo Ñ)

Dificultades de comprensión

Tres participantes, posiblemente movidos por dificultades de interpretación, han buscado apoyo en internet, pero han copiado directamente la información obtenida haciéndola pasar por una elaboración propia. Uno de estos participantes ha sido el informante del

*llevan a plagiar
comentarios
sobre el
microrrelato
extraídos de
internet*

*Este plagio
conduce a
errores
significativos*

*Link a la
biografía del
autor*

*Búsqueda de
información
sobre el estilo
del autor para
resolver
dificultades de
interpretación*

*Asociación con
pintura sobre
Penélope y los
pretendientes*

*Link a Penélope
de J.M. Serrat*

Enlace a un

grupo K que siempre desempeñaba el rol de experto en mitología en su grupo: además de que su intervención resulta ser un machihembrado de diferentes opiniones e ideas sueltas sobre el microrrelato de Monterroso realizadas por estudiantes de secundaria en un blog de Latín y Griego de un instituto de Secundaria, y seguramente debido a esto, incurre en errores flagrantes como afirmar que el autor del microrrelato en cuestión es Gabriel García Márquez.

▫ **Lectura hipertextual de ampliación**

Hay 5 intervenciones en las que los participantes recogen información o aportan un link sobre datos adicionales que han buscado en la red. La mayoría de estos son en referencia al autor del microrrelato.

RA: Comparto la biografía de Augusto (autor del fragmento):
http://es.wikipedia.org/wiki/Augusto_Monterroso (Grupo A)

CA: Si, la veritat es que crida l'atenció. He estat llegint sobre l'autor i la cosa es que transforma moltes fàbules en petits escrits, se'n fot una mica de les persones amb crueltat (Grupo F)

Otras asociaciones hipertextuales son:

- **Asociación con obras de arte:** hay 2 enlaces a obras de arte que, aunque pertenecen a grupos diferentes, se refieren a la misma pintura:

AM: A continuació, i degut a la meva passió pel món de l'art, us deixo una pintura d'un autor italià que després de passar per moltes etapes, trobem una influenciada per la mitologia i literatura gregues, relacionada amb el text que hem llegit al blog. Nom del quadre: Penelope and the Suitors Autor: J. W. Waterhouse Any: 1912
<http://www.johnwilliamwaterhouse.com/pictures/penelope-suitors-1912/> (Grupo K)

- **Asociación con otras producciones:** se aprecian 4 casos de este tipo. Tres corresponden a vídeos disponibles en *Youtube* con los siguientes contenidos cada uno: la canción *Penélope*, de Joan Manel Serrat, un montaje audiovisual sobre la historia de *La Odisea* y un cortometraje de edición casera basado en el microrrelato de Augusto Monterroso. También se hace una

cortometraje que
representa el
microrrelato

alusión a una película, *Un paseo para recordar*⁸, porque, en opinión de las participantes que aluden a ella, representa el amor verdadero, a diferencia del texto de la entrada.

Enlace a una
poesía sobre
Penélope de
Xohana Torres

- **Enlace o asociación con una obra literaria sobre un mito clásico:** en K, uno de los informantes, el mismo que asume el rol de experto pero que en esta entrada se ha dedicado sobre todo a copiar contenidos de internet haciéndolos pasar por reflexiones propias, copia y comparte en el muro de *Facebook* una poesía titulada “Penélope” de la poeta y dramaturga gallega Xohana Torres, que supone una mirada crítica, subversiva y feminista de *La Odisea*⁹ y que ha encontrado, según sostiene, buscando en internet.

Enlace a otros
cuentos y
fábulas de
Monterroso

- **Enlace o asociación con una obra literaria:** en el grupo F, una de las participantes compartía un enlace a una recopilación de cuentos y fábulas de Monterroso. En el grupo han leído y comentado las características de estos, y los han valorado positivamente, de manera que se han acercado a un género de la minificción:

CA: Si, la veritat es que crida l'atenció. He estat llegint sobre l'autor i la cosa es que transforma moltes fàbules en petits escrits, se'n fot una mica de les persones amb crueltat. M'he llegit uns quants i m'han semblat graciosos. Mireu, us passo el link on podeu llegir els altres relats d'aquest llibre (us recomano el de "la mosca" jaja)
<http://es.scribd.com/doc/3756410/Cuentos-y-fabulas-de-Augusto-Monterroso> (Grupo F)

Enlace a un
microrrelato de
otro autor que
realiza el mismo
juego
intertextual de
desmitificación
que el de

En el caso de otro grupo, un participante, captando las características intertextuales de *La tela de Penélope*, comparte un microrrelato sobre el cuento de *Los tres cerditos* que considera que comparte la característica fundamental de presentar una historia muy conocida desde otro punto de vista:

⁸ Shankman, A. (2002). *Un paseo para recordar*. EEUU: Warner Bros. Pictures.

⁹ Torres, X. (1992). *Tempo de ría*. A Coruña :Espiral Maior.

Monterroso

AFV: Com he dit abans, totes les històries es poden explicar des de diferents punts de vista. No té res a veure amb Ulisses i Penèlope, però aquí us deixo un microrrelat del conte de la caputxeta vermella narrat des d'un punt de vista bastant diferent, el del llop. (Grupo K)

Lectura posmoderna

▫ *Captación de la ironía intertextual*

Así como en la entrada 5 la ironía intertextual no produjo un efecto humorístico, en el caso del texto de Monterroso se aprecian 12 intervenciones en las que explícitamente se alude a la ironía de la minificción y en las que este efecto satírico es provocado por el contraste con el mito en su versión más convencional.

12
intervenciones
en las que se
señalan la
ironía
intertextual y el
humor del texto

BG: jajaja personalmente me ha encantado esta entrada! me encanta encontrar otros puntos de vista de la misma historia. me parece divertido y lo encuentro súper irónico el hecho que ella hiciera ver que cosiera y que no hiciera caso a Ulises para que este se marchara. ajajaj por qué no? puede que no se soportaran en realidad. es una buena excusa! ahora sería la excusa del Facebook o bien de jugar al triviados jaja me ha gustado mucho este enfoque de verdadyo me acojo a eta versión jajaja. (Grupo B)

EAG: Com bé han comentat els meus companys aquest text fa una espècie de paròdia sobre les aventures d'Ulisses i la relació amb la seva dona Penèlope (Grupo J)

RH: Bueno, claramente aquest fragment està en un to còmic la veritat és que me'l imagino com la típica representació satírica de teatre. (Grupo J)

Asimismo, se observan intervenciones que demuestran que el texto provoca la risa de los participantes, expresada a través de la interjección “jaja” o “jajaja” o de palabras como “gracia”.

El texto
provoca la risa
o la sonrisa en
algunos
participantes

AF: És aquí la gràcia del text: en l'original Ulisses marxa per veure món i a buscar aventures, en el text de Monterroso marxa perquè la seva dona li diu que teixeix durant les nits i no li fa cas. Sempre havia estat en contra de les desmitificacions i els reescrits dels mites, però aquest de Monterroso m'ha fet bastanta gràcia. (Grupo K)

AS: toda la razón LDL! penelope era mucha mujer! jajaja por eso quiero destacar esta frase que m ha hecho mucha gracia porque hasta ahora "haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba" era lo que yo sabia del mito y lo qe la gran mayoría sabems pero con "y no que Ulises viajaba mientras ella tejía" porque como dice un poco antes "De

esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes," de muestra que a nuestra penelope le iba mucho la marcha!! Jajajaj. (Grupo A)

Por otro lado, en las intervenciones de dos participantes se aprecia que el efecto resultante de la lectura del microrrelato es más bien de pastiche: aunque reconocen la base intertextual sobre la que se erige el texto lo consideran una mezcla extraña y sin sentido:

*Efecto de
pastiche*

MV: Estic totalment d'acord amb tu CS. A mi tampoc m'ha agradat gaire aquesta desmitificació sobre la relació entre Ulises i Penélope , ja que no li trobo la gràcia, ni el toc d'humor. L'autor trenca totalment amb el romanticisme del mite, donant a entendre que Penélope es posa a teixir per afició, fent que Ulisses marxi amb la seva barca i ella tingui temps suficient per poder flirtejar amb altres homes. (Grupo L)

AMI: Amb el comentari de la BGT, he entès la ironia del autor, gràcies BGT, però cal dir que no m'ha agradat pas, no li he trobat pas el sentit i a més crec que ha trencat amb tota la màgia que tenia la història. (Grupo Ñ)

▫ ***Identificación de la posibilidad de varias lecturas***

Tal vez debido a que el título del microrrelato plantea una disyuntiva en torno a quién engaña y quién es engañado, los lectores se plantean la posibilidad de que el texto contenga diversos sentidos, de manera que esta capacidad de la minificción de convocar varios significados y de plantear un final abierto a discreción del lector ha sido más percibida en este texto que en las minificciones anteriores de Marco Denevi. Hay 5 comentarios que proponen al menos dos lecturas.

*Algunos
comentarios
postulan
diversas
posibilidades
interpretativas*

DM: Y también por el hecho de que no se sabe del todo quien engaña a quien, que Penélope le engaña es casi seguro porque se habla del coqueteo con los pretendientes, pero quién sabe si Ulises en sus viajes nocturnos no la engañaba también? Cada uno puede imaginarse lo que prefiera. (Grupo D)

APU: El autor d'aquest text fa un altre enfocament deixant de banda el romanticisme tant enganxifós i narra situacions alternes a les del clàssic. Com a dit en JS "la segona opció és que tots dos s'enganyen entre ells". Sembla, pel que he llegit, sembla que Ulisses també s'anava amb altres dones o s'anava de festa ja que es bastant difícil que anés a veure món en una sola nit. O potser, una teoria menys tenaç, és que ja ho sabien, era un codi entre ells dos i quan Ulisses veia que treia el teler, ja sabia que ella tenia ganes de que marxés per estar amb altres homes. Qui sap si eren així d'oberts, no és tant estrany en moltes

cultures. (Grupo K)

▫ ***Captación del final sorpresivo***

*Gran
sorpresa
ante el
final del
texto*

Aunque en este microrrelato la sorpresa intertextual se va dosificando desde el mismo título, tiene un claro final sorpresivo que se concentra en las tres últimas líneas: «De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía».

En estas palabras se condensa toda la inversión de sentido de *La Odisea* que se venía intuyendo desde el título del microrrelato y, en efecto, causan el efecto esperado de refutación de las expectativas por parte de los participantes, quienes acababan de visualizar el vídeo sobre *La Odisea* que idealizaba la relación entre los esposos. En todos los informantes, excepto los del grupo A que ya conocían versiones sobre la infidelidad de Penélope, este efecto de sorpresa intertextual se ha dado y, además, en algunos casos los lectores han sido especialmente efusivos al manifestarlo:

UM: Menuda sorpresa ha sido para mi, leer este fragmento que otorga un sentido totalmente contrario a la idea prefijada en mi mente, (hecha de lo leído y de las suposiciones/emociones que lo leído ha provocado en mí), pues creía que Penelope era una amante fiel y entregada a su ausente marido. Que sorpresa leer lo contrario, al igual que dar me cuenta que Ulises marxaba de su lado para, al parecer, huir de los escauceos de su mujer. (Grupo C)

▫ ***Reivindicación de las minorías***

*Percepción
de la
reivindicación
del papel
de la mujer
en la
historia
de la
literatura*

Se ha insistido aquí en la idea de que la posmodernidad rescata la figura y la voz de las minorías sociales y étnicas, de los colectivos habitualmente desahuciados por la historia y por el discurso dominante. En este microrrelato, como en el inmediatamente anterior de Marco Denevi, las mujeres cobran protagonismo y la historia, o la ficción, se escribe con sus palabras o se organiza alrededor de ellas. Así lo han podido comprobar los lectores del blog, que hacen aportaciones como las siguientes:

CSR: Pienso que está bien el hecho de que también se "reivindique" de una manera o de otra la figura de Penélope, es decir, me gusta el hecho de que se busquen distintas versiones de la historia dónde ésta

adquiere más protagonismo! Qué opináis vosotras? (Grupo B)

MVB: pero me ha parecido bien que por una vez le den más protagonismo a los sentimientos de la mujer y a lo que ella quiera hacer con su vida y no que ellas estén tristes en sus casas sabiendo que sus hombres se ven con otras. (Grupo B)

*Interpretación
como
modernización
del rol de la
mujer en
el mito*

También se observa alguna opinión que no considera que el texto pretenda hacerle ningún favor a la figura de Penélope sacándola de la pasividad de su espera, sino que es leído simplemente como una actualización del mito más acorde con los nuevos roles de género:

EZS: Si li dóna clarament la volta a la truita! sempre es veu com la dona pànfila, que pateix en l'amor, que espera a que torni, podem veure una mica el paper d'avui en dia. Les dones ja no són "tan" dependents de les seves parelles, hi han moltes de calculadores i que fan a la inversa arriben fins i tot a manipular el marit. Podem dir que el rol canvia. (Grupo E)

Paralelamente, incluso aparecen interpretaciones diametralmente opuestas a la reivindicación del papel de la mujer: una participante considera que el microcuento es machista y otro opina que Monterroso deja a Penélope en una mala posición con este texto.

*Interpretación
del texto como
machista*

CA: Tornant a la història de Penèlope i Ulises, penso que es un punt de vista un pèl... maxista? No sé, però pensar que la reina aprofitava les marxés del seu marit per intimar amb els pretenents... és molt retorçat! (Grupo F)

AT: al final les pobres dones sigui en una història o l'altre acaben malament. Una en la imatge que dóna i l'altre tot el que ha tingut que patir en vida. Tot i que al final la de la nova història és més afortunada ja que almenys és feliç. (Grupo F)

□ ***Juego con la historia: verdad, verosimilitud y realismo***

La duda sobre la historia literaria construida por siglos de tradición planteada por el texto se ha extendido a prácticamente todos los grupos. Así, son 37 los comentarios en que se presupone que hay una “auténtica versión” de la historia, la que realmente “sucedió”, y que el texto de Monterroso trata de revelar o de falsear:

LDL: como hemos comentado en la entrada anterior, ya teniamos un poco de noción de que Penelope no era lo que parecía, por lo menos a mí, no me ha impactado tanto porque había leído textos sobre cómo era en realidad. (Grupo A)

*Pregunta
sobre qué
versión es la
verdadera o la
más verosímil*

IV: Yo estoy con JJS de que en esa época tenían muchos amantes, pero la verdad es que nunca lo sabremos siempre sabremos lo que nos dice la historia o lo que nos dice la televisión. Creo que nadie lo sabrá solo ellos que son los que lo vivieron.(Grupo C)

CG: Penso que es una bona manera de causar la curiositat en el lector i de canviar una mica la típica historia romántica que acaba bé , però també penso, com a dit la CJC, que les mentides s'acaven sabent tard o d'hora i que realment no ens presenta una visió molt bona de l'amor real. Penso que s'ha volgut apropar una mica més a la actualitat però a mi la història que més m'agrada es la real. (Grupo Ñ)

AJP: yo sinceramente me creo más la primera historia, que el se iba y por eso ella se buscaba sustitutos xD. (Grupo O)

En la misma línea, también aparecen comentarios que, sin considerar los hechos como una realidad histórica, valoran el texto de Monterroso como más verosímil:

CMS: Esto sí que es más real!!! Sin duda, sino cómo iba a estar tantos años tejiendo??? Además? Si tanto teje, porque todos van con tan poca ropa? Es lo que hay, los hombres coqueteaban con otras mujeres y ellas hacían lo propio con otros hombres. Esto empieza a tener algo de sentido! (Grupo O)

▫ ***Detección del juego con los mundos posibles***

*Una
participante
detecta el
juego con las
otras historias
posibles*

En la misma línea de este juego con la historia, pero ya más concretamente desde la teoría de los mundos posibles y de la *transworld identity*, se aprecia un comentario que parece entrar en este juego al que la literatura posmoderna es tan aficionada de postular la existencia de otros mundos posibles, otras narraciones posibles más allá de la oficialmente establecida por el canon literario.

MPB: Dit això, crec que aquest fragment té per objectiu fer-nos dubtar de la suposada causa (el viatge) i la suposada conseqüència (el teixir) de la llegenda . Realment, com diu l'escriptor, no podria ser que qui marxés fos Ulisses, cansat d'esperar que Penélope acabés de cosir? (Grupo G)

▫ ***Características formales posmodernas***

- **Metanarratividad y metaliteratura:** la marca metanarrativa y metaliteraria más evidente en este microrrelato es la referencia a Homero al final de este. Se trata de una referencia además

4 participantes
se refieren a
las marcas
metaliterarias

intertextual, puesto que Horacio en su *Ars Poetica*, introdujo la expresión «*quandoque bonus dormitat Homerus verum*», que acabó fijándose como una locución latina que trascendió al lenguaje cotidiano para expresar la idea de que incluso los mejores autores o artistas cometen errores. Aunque sin identificar la locución en cuestión, 4 informantes destacan y aprecian esta inclusión del autor del texto parodiado en el texto parodiador.

AT: D'altra banda em fa gràcia com de sobte introdueix l'autor dins de la seva obra així com si res i a sobre se'n riu una mica d'ell. (Grupo F)

MPB: Ell diu: como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada. És fantàstic aquest recurs que fa servir, no creieu? M'he imaginat l'home amb barba i vestit de grec dormint i perdent-se part de la història, jajaja! M'ha semblat super il·lustrador! (Grupo G)

Cabe señalar que uno de estos informantes incorpora una expresión en latín muy cercana a la locución latina original. Sin embargo, su hallazgo no es mérito propio: se trata de uno de los tres informantes que para interpretar el texto habían copiado y pegado el análisis que del texto hacen otros internautas haciéndolo pasar por propio. Su aportación, además, no demuestra haber entendido la significación auténtica de este guiño intertextual en el texto:

DA: També he trobat per internet una expressió que es podria relacionar molt acertadament amb aquest text: “Interdum Homerus dormit” que significa que, de vegades, Homer dormia. Per aquest motiu Augusto Monterroso ha jugat amb el paper del somni a l’Odissea. (Grupo J)

No hay
referencias
explícitas a la
mezcla de
estilos

- **Double coding:** como se ha visto ya en las entradas 2 y 5, los informantes se muestran poco atentos a las características formales del texto, de manera que no hay comentarios sobre el juego con los dos registros, culto y popular, que se conjugan en estos microrrelatos. No obstante, el hecho de que no detecten conscientemente este recurso y no aludan explícitamente a él no significa que no hayan percibido sus resultados, pues el efecto cómico que provoca en buena parte de los informantes es un

comprobante de que sí lo han hecho.

*Señalamiento
del retruécano
del texto*

- **Repliegue sobre el código:** del mismo modo, tampoco hay ningún comentario sobre la minuciosa y precisa selección léxica y sintáctica de la que puede hacer gala este microrrelato. Sin embargo, varios lectores destacan en sus comentarios una de las frases más significativas en este sentido, el retruécano: «que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía». Aunque no comenten la estructura sintáctica de la frase o la figura retórica en la que se sustenta, el efecto semántico que provoca, de inversión de los roles habituales del mito, está muy potenciado por el efecto estético que, aunque de manera inconsciente, también ha alcanzado al lector. Como la siguiente lectora, que destaca estas palabras, dividiéndolas inteligentemente en las dos proposiciones que constituyen para ella un antes y un después de la lectura de este microrrelato por lo que al conocimiento de *La Odisea* se refiere:

AS: toda la razón LDL! penelope era mucha mujer! jajaja por eso quiero destacar esta frase que m ha hecho mucha gracia porque hasta ahora "haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba" era lo que yo sabia del mito y lo qe la gran mayoría sabems pero con "y no que Ulises viajaba mientras ella tejía" porque como dice un poco antes "De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes," de muestra que a nuestra penelope le iba mucho la marcha!! (Grupo A)

Más aisladamente, hay 2 comentarios de un mismo informante que se refieren a la selección léxica que hace el autor, en particular, a las palabras “dotada” y “astucia”.

*Atención a la
selección
léxica por
motivos no
estéticos*

AT: Companyes, alguna hem podria explicar que significa que a una dona li diguin que esta ben dotada? (Grupo F)

AT: con su astucia observaba? jajaja home jo crec que ha volgut introduir aquetsa paraula d'alguna manera, però tampoc crec que sigui gaire complicat observar a algú. (Grupo F)

En el primer caso, el subrayado de esta palabra se hace desde un enfoque de género más que por razones estéticas, pues se trata de un informante que es especialmente sensible a la defensa de la lucha feminista. En el segundo, no obstante, aunque el lector no identifique la verdadera significación de la palabra “astuto”

en ese contexto particular y en diálogo irónico con los textos homéricos, sí que intuye, como él mismo sostiene, que el autor la ha querido introducir “de alguna manera”, esto es, con unas connotaciones que sobrepasan el significado que pueda tener esta palabra en la entrada de un diccionario. Tal vez, si este informante tuviera más presente el tópico que presenta a Ulises en *La Odisea* como el hombre “preclaro”, “astuto en ardidés”, “ingenioso”, etc. hubiera comprendido la ironía de la expresión.

Archilectura

Se aprecian 83 aportaciones en las que se produce interacción e interpretación colaborativa del texto.

El comentario que más se repite es el de confirmación de una descripción, interpretación o valoración anterior hecha por algún compañero.

Predomina la muestra de acuerdo con las aportaciones de los compañeros

MSG: Com dius AF, es una versió més realista i esta molt bé llegir-la i veure que, també que no ha de ser només la dona la pobreta que espera al seu enamorat, al seu príncep blau perfecte i incorruptible. (Grupo E)

MO: Sí SRS. és un altre enfocament i fa que canviï la nostra manera de veure la relació que tenien. (Grupo H)

CJC: Estic d'acord amb el que diuen la BGT i la NC. Crec també que l'autor també intenta fer una versió més actualitzada, on la infidelitat i les mentides es troben en moltes parelles actuals, malauradament. (Grupo Ñ)

Sin discrepancias en las interpretaciones

En este caso no se han mostrado discrepancias en la interpretación del texto o discusiones sobre matices de significado, a diferencia de la entrada cinco, por ejemplo.

Para algunos informantes con escasos conocimientos previos, la lectura conjunta ha supuesto la posibilidad de contrastar informaciones y de tener una ayuda directa y cercana para la interpretación, como se observa en los intercambios entre estas dos participantes de A:

La arquitectura ha supuesto un apoyo para la interpretación para algunos

RA: Añadir chicas que en teoría Monterroso dice que el viaje de Ulises se desencadenó porque no aceptaba que su mujer se pasara tantas y tantas horas tejiendo "cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas." ¿Sabéis si coincide con el mito o es una invención del

informantes

autor del fragmento? (Grupo A)

LDL: Y eso de que a Ulises le iba mucho la marcha también lo había oído y si es verdad, y es lo único que puedo confirmar de lo que has puesto, es que si se ató al mástil del barco para que el canto de las sirenas no lo atrayeran (Grupo A)

En otros casos, lo que parecía acarrear más dificultades no era tanto la falta de referentes como el tono irónico y mordaz del microrrelato. Es en la arquitectura del muro donde los participantes que se encuentran más inseguros respecto a la interpretación del texto encuentran un soporte:

EZS: A mi m'ha costat d'entendre el text, però amb ajuda dels vostres comentaris, l'he acabat d'entendre. (Grupo E)

NC: La primera vegada que he llegit aquest fragment m'he quedat molt sobtada. No he entès res. He tingut una sensació estranya, com si haguessin canviat el final i el personatge principal d'una història molt coneguda. Un cop llegit el comentari de la BGT però, ho he entès. (Grupo Ñ)

*Tendencia a no
salir de las
líneas
discursivas
iniciadas por
los compañeros*

Como único aspecto negativo de la lectura conjunta cabe señalar la tendencia de algunos grupos a continuar con la línea discursiva iniciada por el primer participante que interviene, sin entrar en el comentario de otros aspectos.

A pesar de que la arquitectura ha funcionado de manera satisfactoria en el conjunto de los grupos, en G y K el nivel de interacción ha sido muy bajo: los resultados de lectura conjunta no hubieran variado significativamente en un entorno tradicional en papel y con una realización individual.

4.2.8. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS LECTORAS A “CUENTOS DEL DOMINIO PÚBLICO”, DE *LOS SIMPSONS*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 8	
Extracción de una interpretación-síntesis	IN 1
Amor	AMOR
Seguidores serie	SEG
Detractores serie	DETRAC
Captación de un cierto humor	IN2
Percepción como pastiche	IN-Past
Captación diferencias intertextuales	IN5
Dificultades de interpretación	IN6
Confusión	CONF
Valoración positiva de la subversión	IN7
Valoración negativa de la subversión	IN8
Sorpresa ante la subversión	SORP
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Empatía o reflexión moral	EMP O MORAL
Destacar fragmentos del capítulo	DEST.
Interpretación posmoderna	POS
Ironía intertextual	POS1
Captación de más de una lectura posible//contradicciones	POS2
Captación de final sopresivo	POS3
Captación de inicio in medias res	POS4
Incorporación del título para la comprensión	POS5
Juego con los géneros:	POS6
<i>Double coding</i>	POS7
Minorías	POS8
Versión verdadera	VER
Mundos posibles	POS9
Metanarratividad//metaliteratura	POS10
Repliegue sobre código	POS11
Lectura hipertextual	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual curiosa de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Asociación con obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción	HIPER6
Asociación literatura (mito)	HIPER LITE MITO
Asociación literaria	HIPER LITE
Informaciones de expertos	HIPER EXPERT
Valoración intertextualidad Simpsons	Inter Simps
Trabajo en equipo//archilectura	ARX
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Reflexiones variadas	REFLEX
Reflexión literatura	REFLEX LITE
Rol de la mujer	Rol mujer
Cuestiones técnicas	TECNO
Otros	OT

En esta entrada se producen 198 intervenciones. Cabía esperar aquí un mayor grado de participación, sobre todo teniendo en cuenta que *Los Simpsons* es una serie muy popular entre los jóvenes. Sin embargo, tal vez porque se trata de un recurso audiovisual a cuyo análisis en un contexto académico los lectores no están habituados, buena parte de las intervenciones son muy superficiales o meramente valorativas, y no entran en un examen pormenorizado de los elementos que aparecen en él.

Participación de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

Los miembros de estos grupos realizan una media de tres o más comentarios. Es el caso de B, D, J, K, N y O. Se establece también aquí una división entre aquellos que crean un hipertexto rico con sus anotaciones y los que hacen uso escaso de la lectura hipertextual:

- ***Grupos con alta participación y con un nivel aceptable de lectura hipertextual***

Aquí figuran todos los grupos excepto O.

B// 5 miembros	Nº de comentarios:16 Media por participante: 3,2
Los comentarios de B, además de alabar el capítulo en cuestión y el conjunto de la serie, se centran en la valoración del vídeo como recurso docente para la formación literaria. Aunque establecen de manera moderada comparaciones intertextuales, su lectura es hipertextual porque incluyen tres enlaces externos: a una obra de arte, a un artículo académico y a una web con una recopilación de poemas y obras de arte sobre el tema. Como siempre, la interacción en este grupo es constante, aunque los enlaces aportados por los compañeros, en este caso concreto, no hayan sido valorados.	

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 20 Media por participante: 6,5
La lectura hipertextual externa al blog y al muro de <i>Facebook</i> de este grupo ha sido escasa en esta entrada: tan solo hay un enlace a un vídeo de dibujos animados infantiles que recrea la historia de <i>La Odisea</i>, enlace que, por otro lado, es visionado y comentado por todas las participantes del grupo. Su inclusión en este subgrupo de amplia lectura hipertextual se	

justifica porque incorporan de manera constante referencias a la historia de *La Odisea* y a entradas anteriores, lo que que tiene un valor añadido teniendo en cuenta que al inicio del blog ninguna de sus participantes contaba con referentes mitológicos previos.

Su nivel de arquitectura, como siempre en este grupo, es muy elevado.

J// 4 miembros	Nº de comentarios: 21 Media por participante: 5,25
J ha seguido un comportamiento muy similar a D: escasa lectura hipertextual externa al blog pero intensa lectura intertextual en relación con el hipotexto de <i>La Odisea</i> y con entradas anteriores. Cabe puntualizar, además, que este vínculo externo corresponde a los versos de <i>La Odisea</i> en que Ulises narra su encuentro con las Sirenas, aunque la participante que lo comparte no sea consciente de que el fragmento pertenece al poema homérico. Por otro lado, destaca el reconocimiento de la ironía intertextual presente en el vídeo y la reflexión sobre su valor didáctico. En cuanto a la arquitectura, de nuevo se repite el aislamiento de algunos comentarios. Salvo momentos puntuales, no se percibe ni la complicidad ni el dinamismo en las intervenciones de grupos como B o D.	

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 24 Media por participante: 4
Este es el grupo que ha hecho una lectura hipertextual más amplia: aunque no se ha basado como D y J en las diferencias hipertextuales y en el señalamiento de los hipotextos previos, ha incorporado doce referencias externas al blog. Algunas de estas son alusiones, aunque la mayoría son vínculos de distinta naturaleza: a webs que hablan sobre la intertextualidad de <i>Los Simpsons</i>, a otros capítulos de la serie cuyo tema es la literatura o la cultura clásica, a la serie de animación <i>Ulises 31</i>, etc. Por otro lado, hay diversos comentarios en los que sus participantes, además de declararse seguidores de la serie, valoran la intertextualidad de esta. Asimismo, también se reconoce la ironía intertextual del capítulo. El contrapunto negativo es que la arquitectura es escasa, pues a pesar de ser el grupo que más se extiende en sus comentarios, el resultado final no es producto del trabajo en equipo, sino más bien la suma del trabajo individual de sus componentes.	

▫ **Grupos con alta participación pero escasa lectura hipertextual**

N // 5 miembros	Nº de comentarios: 15 Media por participante: 3

Aunque la lectura hipertextual es baja en este grupo, más preocupado por el valor del texto como soporte didáctico en la formación literaria de los discentes, sus miembros se muestran conscientes del hipotexto subyacente en el capítulo, señalando en varias ocasiones las escenas de *La Odisea* en las que este se basa.

Por otro lado, destaca el desvelamiento y la resolución de una confusión que se arrastraba desde el principio del blog: se consideraba a Ulises y a Odiseo como personajes distintos y finalmente, con la ayuda de una compañera, la que consideran más ducha en temas de mitología, esto queda resuelto.



Figura 58. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

Además, con esta entrada y gracias al capítulo de *Los Simpsons* se resuelve la incógnita que había quedado sin resolver en entradas anteriores, esto es, si Ulises participó en la guerra de Troya y cuál fue exactamente su papel en ella. Llama la atención el hecho de que una información asequible en internet, a golpe de clic, no se hubiera resuelto antes.

Por último, el comentario sobre la ironía intertextual prácticamente no ha estado presente, aunque sí se hallan diferentes palabras que denotan risa o captación del humor del fragmento.

Como siempre, el nivel de interacción entre las participantes es alto, y gracias a esto se resuelven confusiones como la que se acaba de exponer.

O // 6 miembros	Nº de comentarios: 20 Media por participante: 3,3
Este grupo se caracteriza, siguiendo su línea habitual, por no realizar lectura ni hipertextual ni intertextual, de manera que sus miembros solo se centran en aspectos como el amor y la valoración de la actuación de los personajes. Además, algunas de las intervenciones se dedican solo a referir problemas técnicos a la hora de visualizar el vídeo o a comentar en tono de broma la variedad del español en que está doblado el capítulo (versión latinoamericana). Por otro lado, tres de sus miembros hacen un resumen del contenido del vídeo y señalan el humor que impregna el capítulo y la ironía intertextual con la que juega. El nivel de interacción en este grupo es elevado, aunque circunscriben sus reflexiones a los aspectos que proponen las primeras personas del grupo que intervienen.	

Segundo nivel: grupos con participación media

Constituyen un total de tres grupos, en los que, de media, sus participantes realizan entre dos y tres intervenciones. Se trata de tres grupos: A, C y L.

A //4 miembros	Nº de comentarios: 11 Media por participante: 2,75
Se trata del único grupo de este nivel que ha realizado una lectura hipertextual: sus participantes reconocen el hipotexto de <i>La Odisea</i> en distintos momentos y establecen comparaciones con este y con entradas anteriores, realizan búsquedas hipertextuales de ampliación de la información, y aportan también el enlace de <i>Youtube</i> a una escena del capítulo	

que quieren resaltar. Asimismo, sus participantes señalan en tres ocasiones el efecto de ironía intertextual que la versión de *Los Simpsons* produce.

Por otro lado, A es uno de los pocos grupos en los que no ha habido ninguna reflexión sobre el capítulo como herramienta de formación literaria.

Por último, y como también es habitual en este grupo, el nivel de lectura conjunta y de búsqueda de consensos y soluciones en la comprensión e interpretación es elevado.

C // 4 miembros	Nº de comentarios: 11 Media por participante: 2,7
Como en otras entradas, en esta se hace patente cómo uno de los informantes de C, el que cuenta con mayores conocimientos previos sobre mitología y se declara aficionado a esta, actúa como motor de la lectura, en este caso, compartiendo dos enlaces a la serie de animación infantil <i>Ulises 31</i>. Concretamente en uno de estos enlaces se presenta la historia de Teseo y el Minotauro, en la que también se ve envuelto Ulises, como protagonista de la serie. Una de sus compañeras visualiza el vídeo, o su comienzo, y le responde que no encuentra la relación con la historia de Troya. Además es importante señalar cómo una participante (la que acostumbra a tener más problemas técnicos con el blog), por error, visualiza un capítulo equivocado de <i>Los Simpsons</i> titulado “<i>La Odisea</i> de Homer”. A pesar de que el nombre es un claro guiño intertextual a <i>La Odisea</i>, ni este es nuestro capítulo, ni tiene el mismo carácter intertextual que el que se propuso. Esta informante, desconcertada, se muestra incapaz de encontrar la relación con el resto de los contenidos del blog, y así lo manifiesta. Sin embargo, cuando uno de sus compañeros le indica la dirección correcta del vídeo “Cuentos del dominio público”, no hace ninguna intervención en que diga haberlo visualizado y comprendido. Dos participantes que admiten tener pocos conocimientos de <i>La Odisea</i> consideran que se mantiene en gran medida la trama de esta, pero «con un poco de humor». También se aprecian reflexiones sobre cómo llevar este capítulo al aula. En cuanto a la arquitectura, aunque se percibe confianza y sintonía entre los miembros del grupo, ninguno de los participantes valora los enlaces aportados por un compañero. Además, una participante, la que suele encontrarse con problemas técnicos, no se implica en la interacción, como también viene pasando desde el inicio del blog.	

L // 5 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2
En primer lugar, el nivel de lectura intertextual de L es muy bajo, puesto que tan solo se aprecia en un participante que asocia la labor pedagógica que hacen capítulos como <i>Los Simpsons</i> con una serie infantil de televisión que enseñaba historia de Cataluña a través de la figura de un dragón. Además, este participante, no aporta el enlace correspondiente a este contenido, a pesar de que está disponible en <i>Youtube</i>. Por otro lado, destaca cómo los miembros de este grupo no perciben una auténtica desmitificación en este relato de <i>Los Simpsons</i>, puesto que consideran que la esencia de <i>La Odisea</i> es la espera y la fidelidad de los amantes y que, al conservarla, no se produce subversión. Por otro lado, casi todos los informantes de L se declaran seguidores de la serie y ponderan su capacidad de entretenimiento y de culturización de la sociedad a través de estas historias. El resto de las intervenciones alaban el conjunto de la serie o ahondan en el valor didáctico de este capítulo. En cuanto al nivel de interacción entre los miembros del grupo, aunque puntualmente se muestre acuerdo en algún aspecto con algún participante, en general las aportaciones suelen ser muy individualistas.	

Tercer nivel: grupos con baja participación

En este nivel se sitúan los grupos que realizan una media inferior a las dos intervenciones por participante. Son ocho en total: E, F, G, H, I, M, Ñ y P.

En primer lugar, estos grupos se caracterizan por no realizar lectura hipertextual. Además, en ningún grupo, a excepción de P, y más escasamente en E, se hace presente en los comentarios el hipotexto de *La Odisea* o las diferencias intertextuales entre los textos. Por otro lado, en todos los grupos excepto en Ñ y F se alude a la ironía intertextual y al humor del capítulo.

E // 5 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 1,8
Destaca aquí la valoración del capítulo que los participantes hacen como futuros docentes, pues esta les ocupa siete comentarios. Aunque se centran únicamente en esta cuestión, muestran interacción entre ellos.	

F// 4 miembros	Nº de comentarios: 4 Media por participante: 1
Como viene siendo habitual en este grupo, solo dos informantes participan (los mismos que siempre lo han hecho). En dos de sus cuatro anotaciones refieren problemas técnicos transitorios a la hora de plasmar comentarios en el muro de <i>Facebook</i>. Así, en los dos comentarios restantes, señalan simplemente el <i>double coding</i> del capítulo (aunque no con estos términos), y la conservación el romanticismo en la relación entre los reyes de Ítaca, en contraposición con la entrada inmediatamente anterior. Como se trata de solo dos comentarios, interferidos además por incidencias técnicas, no se manifiesta interacción más allá de un cruce de anotaciones sobre estas cuestiones informáticas.	
G // 5 miembros	Nº de comentarios: 4 Media por participante: 0,8
Solo tres de los cinco miembros de G participan aquí, como viene siendo habitual en este grupo. Además de señalar el mantenimiento del rol de pasividad en la mujer respecto a <i>La Odisea</i> y en oposición al microrrelato de Monterroso, se valoran puntualmente el humor y la ironía del capítulo y la posibilidad de utilizarlo en un aula de primaria. No existe prácticamente interacción entre las componentes del grupo, a excepción de la pregunta y respuesta alrededor del valor docente del recurso.	
H // 3 miembros	Nº de comentarios: 5 Media por participante: 1,6
El comportamiento de este grupo ha sido especialmente anómalo: una de sus tres componentes solo interviene para señalar las incidencias en la visualización del recurso y otra, encontrándose en la misma situación, comenta el capítulo tan solo a partir de lo que recuerda de él, puesto que ya lo había visto anteriormente. Aunque la única participante que ha podido visualizarlo facilita el enlace correcto al capítulo, ninguna de sus dos compañeras hace ninguna aportación posterior sobre este. Así, las dos participantes que pueden hacer algún comentario (una de ellas solo basándose en su memoria) resaltan la escena del encuentro entre los esposos y valoran los sentimientos de la pareja en el capítulo. También señalan puntualmente una diferencia respecto a <i>La Odisea</i> y la ironía intertextual que rezuma la producción. La arquitectura en este grupo es casi inexistente.	
I // 6 miembros	Nº de comentarios: 6 Media por participante: 1

De nuevo solo participan cuatro de los seis componentes del grupo, y además uno de ellos solo hace acto de presencia para aplaudir la aportación de un compañero. Este grupo se dedica en exclusiva a la valoración del capítulo como recurso para la formación literaria, y a diferencia de las consideraciones de grupos anteriores, el capítulo es considerado nocivo para una formación adecuada por distorsionar en exceso el argumento de *La Odisea*. En esta misma línea, uno de los participantes aporta el link a un vídeo educativo sobre *La Odisea* que considera más adecuado que la serie de la Fox.

La interacción de este grupo consiste únicamente en mostrar acuerdo con esta opinión sobre el didactismo del capítulo.

M // 5 miembros

Nº de comentarios: 5

Media por participante: 1

En M sus participantes se dedican sobre todo a expresar su gusto por la serie, en general, y por este capítulo en particular. Subrayan su ironía intertextual y su efecto cómico. Un participante destaca la escena de la laguna Estigia, con unos esqueletos que bailan música de rock, lo que puede interpretarse como la percepción intuitiva de una de las marcas del *double coding* diseminadas por todo el capítulo. Hay también una reflexión sobre el valor formativo de la serie en tanto que utiliza frecuentemente el recurso de la intertextualidad literaria.

Los comentarios de este grupo, en esta entrada en particular, se hacen de manera muy individual.

Ñ // 5 miembros

Nº de comentarios: 8

Media por participante: 1,6

Aunque una de las integrantes de este grupo establece una comparación intertextual con *La Odisea*, la mayoría de las intervenciones giran alrededor de dos cuestiones: la posibilidad de considerar el capítulo como recurso docente y la reflexión en torno a la posible intención de los autores de la serie de criticar a través del personaje de Homer Simpson el prototipo de hombre americano. Dos informantes valoran también la subversión irónica del texto.

En cuanto a la arquitectura, las interacciones entre las participantes son abundantes, pero se realizan sobre todo en relación con las reflexiones antes mencionadas.

P // 6 miembros

Nº de comentarios: 9

Media por participante: 1,5

Este es el grupo de este nivel que más ha tenido en cuenta las relaciones intertextuales, pues existen diversas anotaciones dedicadas a certificar el reconocimiento de los referentes

hipotextuales del capítulo y a señalar algunas diferencias intertextuales. También se muestra un enlace externo a una página en la que se recogen los hipotextos cinematográficos presentes en diversos episodios de *Los Simpsons*. Por otro lado, también es muy comentada la ironía intertextual del capítulo.

Por último, en cuanto al grado de arquitectura, aunque esta no es tan intensa como en grupos como A o B, por ejemplo, las distintas intervenciones están entrelazadas y se tiene presente lo aportado previamente por los compañeros. Nadie hace referencia, sin embargo, al enlace aportado por una de las participantes.

Caracterización general de las intervenciones

Reflexión como docentes

Consideración del capítulo como buen recurso docente para introducir La Odisea

En esta entrada el tipo de intervención más común ha sido la consideración del capítulo como herramienta didáctica para la formación literaria, desplazando a los comentarios alrededor del tema del amor entre la pareja y las valoraciones morales o éticas sobre su comportamiento que habían imperado en entradas anteriores. Así, 49 de las 198 intervenciones contenían alguna reflexión en este sentido.

En general, el capítulo es considerado como un recurso idóneo para atraer la atención de los alumnos sobre *La Odisea*, o como contrapunto (intertextual, aunque no lo expresen así) de esta:

Proponen un tratamiento didáctico comparativo (intertextual) de La Odisea con este capítulo de Los Simpsons

EA: D'altra banda, m'agradaria fer una pregunta: aquest vídeo el portaríeu a classe per explicar l'Odissea d'Homer? Personalment, jo crec que és una opció bastant encertada, en primer lloc perquè els Simpson són uns dibuixos que agraden i normalment sempre tenen un rerefons molt important. En segon lloc penso que ho explica d'una manera molt breu on els alumnes es poden fer una idea bastant correcta del tema de l'Odissea. Aquesta activitat la plantejaria en cursos superiors, és a dir, 5è o 6è, ja que crec que té una certa dificultat. Jo el que faria seria posar el vídeo sencer un sol cop i després el posaria i m'aniria parant en aquelles escenes importants que vull remarcar (per exemple, el cavall de Troia, l'escena de les sirenes o la trobada amb la seva estimada); a continuació preguntaria què han entès i ho explicaria per acabar de aclarir-ho tot. Crec que d'aquesta manera poden veure la mitologia d'una manera més divertida i veure-la des d'un altre punt de vista. (Grupo K)

CSR: Es decir, yo por ejemplo si fuese ya maestra considero que seria

Consideran que este capítulo permite conocer el mito de manera divertida

un buen método el hecho de primeramente, enseñarles la historia con los versos, explicarles de dónde procede y leer algunos apartados (los más importantes de la historia) y para concluir y hacer la clase más amena enseñarles este capítulo de los Simpson. Estaréis todas de acuerdo conmigo que cuánto más se divierta un niño aprendiendo, más significativo será el proceso de aprendizaje y mejor integrará los conceptos. (Grupo K)

DB: Penso que és molt important i és molt agraït que una sèrie de gran renom com aquesta aposti per, en alguns capítols, fer cultura al món. En aquest cas, de forma molt satisfactòria i correcte, no desmitificant el mite sinó explicant realment la història, donant tocs d'humor que ajuden a seguir amb més ganes i entusiasme el relat i adaptant-lo a totes les edats. Genial! (Grupo L)

No obstante, también se aprecian algunas opiniones contrarias a este valor didáctico del capítulo de *Los Simpsons*: se considera que la manipulación de la historia original y su conversión en parodia pueden ser incluso contraproducentes para la formación literaria y cultural de los discentes.

Otros opinan que la distorsión de la historia en Los Simpsons puede ser contraproducente

SV: Personalmente creo que tales interpretaciones pueden llegar a cambiar el significado primero de estas obras. Esto puede llegar a derivar en distorsiones del argumento y por consiguiente en una inadecuada interpretación de los verdaderos hechos. Como profesores tenemos que hacer llegar a nuestros alumnos el material más didáctico posible. (Grupo I)

EZS: I segon sobre el capítol si ens explica la història però amb una mirada més burlesca o irònic, ja que si que surten alguns dels personatges, però no explicar la història com és realment a l'odissea o a l'Íliada. No sempre és bo això, ja que els nens poden pensar que és això la vertadera història. (Grupo E)

Síntesis e interpretación general

No hay apenas comentarios de síntesis de este recurso audiovisual

Así como en el comentario de los textos del blog la extracción de una síntesis e interpretación sobre el contenido de estos era muy común, en el caso de este capítulo de *Los Simpsons* -como ya sucedió en la entrada del vídeo *Héroes de la Antigua Grecia*- este tipo de intervenciones disminuye considerablemente. Tan solo hay 13 anotaciones que resumen los distintos episodios de *La Odisea* que se suceden en el capítulo (frente a las 75 que había en la entrada 5, por ejemplo). La siguiente es una de ellas:

OL: Primeramente me hace gracia como empieza el capítulo pero eso

lo dejaré de lado. Aquí se ve como el regalo fue ofrecido a los Troyanos para que se acabara la guerra que había durado ya 10 años, pero luego de él salieron los hombres de Ulises y acabaron con todo. Por no ofrecerle nada a los Dioses como sacrificio, Zeus pidió a Poseidón que no le dejara volver a casa, de hecho por eso tarda 10 años más . Lo bueno es que les hace ir a una isla donde hay sirenas (vaya tela con la canción, ofrecen sexo etc.), y al verlas, y ver que son tan feas se van! A continuación cogen rumbo a Ithaca pero otra vez los manda a otro lugar, donde Ulises acaba comiéndose a sus amigos que son cerditos (Ulises tiene la esencia de Homer Simpson comiéndoselo todo XD), por fin cuando consigue llegar han pasado 20 años, y al ver a su esposa y esta decirle que le explique que ha pasado en esos 20 años le dice que se va a la taberna. (Grupo D)

Amor, empatía con los personajes y reflexión de carácter moral

Tal vez por el tono humorístico del capítulo y de la serie en general, que invita a no tomarse con seriedad las distintas transgresiones literarias, sociales e incluso éticas que ejerce, han disminuido notablemente respecto a entradas anteriores los comentarios sobre el romanticismo o la fidelidad de la relación de la pareja o sobre aspectos éticos. Aun así, todavía aparecen intervenciones en esta línea; 10 y 5 respecto al amor y a cuestiones morales respectivamente. A continuación se muestra un ejemplo de cada tipo:

*Comentarios
sobre el amor
entre Ulises y
Penélope*

AF: Com en l'anterior [entrada] entrada remarco que Ulises només tornava a Troia per posseir allò que era seu; ja que com mostra la sèrie, "Homer" va a veure a Penélope, en una visita molt curta on mata als seus pretendents amb una llança i quan Penélope vol parlar i que li expliqui què ha passat; ell decideix marxar al bar d'en Moe ja que ja té el que volia. (Grupo K)

SBT: Con Penélope, que por muy paciente que sea estos 20 años, tiene a su alrededor a los pretendientes!! Y ver que el propio hijo le incita a elegir pretendiente, es alucinante!! Sí que se le da la vuelta a todo, sí!! Y que al final diga que se va a la taberna, pues la verdad, no me parece muy normal. (Grupo D)

Dificultades de lectura

*No hay
dificultades de
interpretación
conscientes*

Los participantes no han reportado ninguna dificultad de comprensión e interpretación del capítulo a excepción de la duda que se le plantea a una participante respecto a la relación entre Ulises y Odiseo, pues el no reconocerlos como propios del mismo personaje le genera confusiones:

Confusión con los nombres de Ulises

AP: Hols de nuevo chicas! Primero quiero comentar lo que ha dicho MG en relacion a la idea del caballo de Troya, sinceramente una vez visto el vídeo he pensado que quien tenia la idea era Odiseo por eso se le llama así a este viaje...xD pero sinceramente no lo se ..alguien me lo puede contestar? (Grupo N)

Errores en la apreciación de diferencias intertextuales respecto a las sirenas

Sin ser conscientes de ello, algunos participantes han incurrido en confusiones intertextuales respecto a la historia de *La Odisea*, fundamentalmente respecto a las figuras de las sirenas. En ellos pesa más el tópico que presenta a estos seres mitológicos como mujeres bellas y sensuales, mitad pez mitad ser humano, que como las criaturas monstruosas y letales, híbridos entre mujer y pájaro, propias del imaginario en el que se basó Homero.

RA: También, sale lo de las sirenas que comenté en la entrada anterior pero en vez de que Matt Groening exaltara la dulzura que caracterizaba a las de Homero nos encontramos con que las transforma en las hermanas Patty y Selma jajaja. (Grupo A)

Otros errores sin consecuencias para la comprensión

Asimismo, también se muestran algunos errores puntuales en relación con la identificación de otros hipotextos de *La Odisea*, aunque estos no pueden ser considerados propiamente como dificultades de lectura puesto que ni impiden una comprensión e interpretación general del capítulo, ni tampoco se trata de confusiones conscientes por parte de los informantes.

Opiniones positivas y negativas

Los participantes declaran su gusto por Los Simpsons

Esta entrada ha revelado que buena parte de los participantes en este estudio son seguidores de la serie desde su infancia, expresándolo así en 27 comentarios. Así, no es de extrañar que el capítulo en cuestión haya tenido una gran acogida por parte de los lectores, conocedores de su estética y de su estilo irónico y mordaz. En 21 ocasiones los alumnos manifiestan su gusto por la entrada, considerándola, en algunos casos, como la mejor del blog. Además, esta ha sido la única que ha logrado gustar a todos los lectores:

Valoración muy positiva de esta entrada del blog por casi todos

LRH: Y para acabar decir que la verdad que esta es una de las entradas que más me ha gustado porque ha sido una forma de aprender muy divertida! (Grupo N)

MSG: Aquest capítol dels Simpsons és molt entretingut i des de la primera vegada que el vaig veure em va agradar per què, tot i que no

participantes

sóc una entesa, m'agrada molt la mitologia. (Grupo E)

AMC: Dels clàssics que narren les diverses històries del nostre passat, al igual que l'Odissea, s'han fet moltes versions, moltes pel·lícules, moltes sèries, etc. Aquesta nova adaptació dels Simpsons em sembla una idea molt original de plasmar-la, que evidentment, ja havia vist i no m'ha importat tornar-la a veure. (Grupo K)

Valoración de la intertextualidad de Los Simpsons

Otro de los comentarios frecuentes en esta entrada es la valoración de la intertextualidad siempre presente en *Los Simpsons*, no solo en el ámbito de la literatura, sino también de la historia y de la cultura en general.

Valoración
de la intertextualidad que
presenta el
conjunto de
la serie

RA: Un hecho significativo es que el nombre de Homer viene de Homero no? O sea que quizás tenemos otro guiño de Matt Groening a la cultura clásica o tan solo una coincidencia. ¿Qué pensáis? (Grupo A)

BG: aunque todavía no haya visto el capítulo puedo opinar referente a lo que ha escrito CSR. Es verdad que en los simpson siempre se reflejan mitos, historias reales, sátiras basadas en hechos reales, basadas en personajes públicos y famosos. Realmente tienes que tener una poca de cultura para entender el humor de la série. de aquí que sea una série para adultos. Aunque a los niños les guste, hay muchos guiños que no entienden pero para los jóvenes es una serie que da mucho juego a comentar, a debatir, relacionar con hechos reales... Me acuerdo del capítulo dónde los personajes estan en la iglesia y el cura va leyendo la biblia mientras ellos se mueren de calor y se duermen. entonces van soñando escenas bíblicas pero con ellos como protas. (Grupo B)

ARC: Jo també em declaro un fan dels Simpsons. M'agrada el to burlesc i irònic que aporten a situacions de la vida diària. Tenen una sèrie de capítols que ens expliquen mites, contes, històries bíbliques... que són molt interessants perquè poden despertar la curiositat dels nens envers una història i donar peu a un treball més profund sobre aquesta. (Grupo E)

Conocimiento de los mitos gracias a producciones audiovisuales infantiles

Por otro lado, la inclusión de este capítulo en el blog ha confirmado un hecho que ya se anunciaba desde la primera entrada: que los referentes sobre *La Odisea* que buena parte de estos informantes tienen proceden de series de animación, algunas de tipo infantil. Las producciones más

Conocen los mitos gracias a series de televisión infantiles

nombradas son capítulos específicos de *Los Simpsons*, y de *Les tres bessones*, además de una serie de animación japonesa de finales de los años ochenta, *Ulises 31*, en la que el tema central de todos sus capítulos era una adaptación futurista, en el espacio, de la trama de *La Odisea*.

JJS: Que sepáis que crecí con estos dibujos [Ulises31] (entre otros) y aprendí un montón sobre mitología jajaja. Por ejemplo mirad comempieza este episodio:

<http://www.youtube.com/watch?v=A3Sd7B25AKQ> (Grupo C)

AMC: Com he comentat a una entrada anterior, jo vaig aprendre la Odissea a través de l'adaptació realitzada per TV3 i les tres bessones, que personalment, em va encantar. (Grupo K)

AFV: Com he dit en entrades anteriors, conec els grans clàssics de la literatura més aviat gràcies a la televisió que a l'escola. (Grupo K)

AS: Sense anar més lluny, jo recordava la història de la Odissea gràcies a aquest capítol. (Grupo L)

Lectura hipertextual

Disminución de la lectura hipertextual

La lectura hipertextual externa al blog y al muro de *Facebook* no es tan intensa en esta entrada como en otras como la cuatro o la seis, tal vez porque esta es ya la tercera en la que se trata el tema de *La Odisea*. Además, el hecho de que los referentes del texto homérico en este capítulo de *Los Simpsons* sean tan fácilmente identificables ha allanado su comprensión e interpretación. Por otro lado, aunque la lectura hipertextual externa al blog haya disminuido, ha aumentado con este capítulo el reconocimiento de los hipotextos de base y la sensibilidad ante las diferencias intertextuales entre los textos del blog y *La Odisea*.

Aumento de la comparación intertextual en esta entrada

- ***Alusión a un hipotexto reconocido, captación de diferencias intertextuales y opinión sobre la subversión.***

Reconocimiento de los episodios de La Odisea

Dentro de la lectura hipertextual, una de las anotaciones más frecuentes en el muro es la constatación del hipotexto que hay tras las distintas escenas del capítulo, esto es, el reconocimiento de los diferentes episodios de *La Odisea* que se recogen en este. Los más frecuentes son el Caballo de Troya, el episodio de las Sirenas y de la maga Circe, el regreso de Ulises a Ítaca y la matanza de los pretendientes. En estas anotaciones, no obstante, a menudo se percibe inseguridad,

imprecisiones o errores respecto a los referentes que se citan, como en los casos siguientes:

*Errores,
vacilaciones o
vaguedad en el
reconocimiento
del mito*

IV: Yo como digo siempre no se mucho sobre esto pero creo que es correcta Por un lado ganan torya con el caballo lleno de soldados y después van de camino a casa tienen problemas de por medio, pero llegan bien. También habla sobre unas ninfas que cantan, que creo que eso también esta presente en la historia. (Grupo C)

DA: Una altra vegada tornem a veure aquí a una Penèlope fidel que ha estat esperant 20 anys a Ulisses i, en comptes de la història que coneixiem dels pretendents, aquí Homer acaba amb tots ells per recuperar el regne i a la seva esposa i fill. (Grupo J)

*Adaptación
del universo
mitológico
clásico a los
personajes
de la serie*

La escena de los tres dioses en el Olimpo, Zeus, Baco y Poseidón, también ha sido objeto de reconocimiento intertextual y de comentario por parte de algunos informantes. En “Cuentos del dominio público”, Zeus es el corrupto y poderoso alcalde de la ciudad de Springfield, Joe Quimby; Baco es encarnado por el alcohólico del pueblo, Barney; y Poseidón es representado por un hombre de mar, el Capitán Horatio McCallister. Así, varios informantes reconocen a estos dioses y su ámbito de influencia, y además a algunos les ha llamado la atención la congruencia entre las características de estos dioses de la mitología griega y los personajes de Springfield que los encarnan:

AI: Durante la parodia hay aspectos a destacar como bien comenta RF. Personalmente, me quedo con el dios Zeus protagonizado por el Alcalde Diamante, es una clara muestra que era quien tenía y ejercía el poder sobre los demás, el que daba las principales órdenes. Representa al Alcalde, por más corrupto que es, siempre hace todo a su conveniencia. (Grupo P)

*Errores sobre
la historia
inducidos
por el capítulo*

Sin embargo, aunque los participantes tienen presente la intervención de los dioses en el regreso de Ulises a Ítaca en el hipotexto de *La Odisea*, influenciados tal vez por esta versión del capítulo de *Los Simpsons*, muestran algunas vacilaciones y errores sobre el papel que desempeñó cada dios y cuál fue su motivación en el texto homérico. Como en la siguiente anotación:

OL: Por no ofrecerle nada a los Dioses como sacrificio, Zeus pidió a Poseidón que no le dejara volver a casa, de hecho por eso tarda 10 años más. (Grupo D)

Asimismo, se aprecian 25 comentarios en los que además de constatarse el hipotexto base también se explicitan las diferencias intertextuales que

se detectan entre *La Odisea* y “Cuentos del dominio público”.

*Captación de
diferencias
intertextuales*

EA: Primerament, apareix l'escena del final de la Guerra de Troia, quan els grecs guanyen als troians amb el seu cavall de fusta; aquesta escena es pràcticament fidel a la vertadera . Però, Ulisses no vol sacrificar a cap animal com li demanen els deus i, per aquest motiu Posidó (que era el deu de les tempestes i del mar) els desvia del seu camí i els envia molt lluny. Arriben a una illa que està habitada per les sirenes i tots queden enamorats dels seus cants però quan s'apropen i les veuen se'n van fugint perquè eren molt lletges. Aquí trobem una gran oposició i ironia respecte la historia real d'Homer, principalment perquè el cant de les sirenes atrau a tots els tripulants de la nau, provocant-los la mort ofegats; no obstant això Ulisses venç aquesta atracció perquè el lliguen al màstil del vaixell i no pot anar cap a elles . De nou, comencen la seva tornada a Ítaca però els deus tornen a fer de les seves i els envien a la illa de Circe (una deessa que vivia a l'illa Eea), com a bona fetillera, va fer beure a la tripulació de la nau una pocima que els va convertir en porcs (a tots excepte a Ulisses) ; a la versió dels Simpson, com és de costum Homer té gana i es menja als porcs sense saber que són els seus companys (tot i que després Circe s'ho diu). Ja solitari i apropant-se al seu destí passa per la famosa llacuna Estigia (concretament per l'infern) i, finalment arriba a Ítaca. Un cop allà, es retroba amb la seva dona però primer mata d'un sol cop amb una llança a tots els pretendents (a la Odissea necessita més temps per matar a tots). (Grupo J)

*Desmitificació
de Ulises*

Una de las diferencias intertextuales más comentadas ha sido la desmitificación del personaje de Ulises, despojado aquí de su ingenio e inteligencia prodigiosos, e imbuido de la idiosincrasia de Homer Simpson. Esta desmitificación es importante puesto que es la desencadenante de buena parte del resto de diferencias intertextuales que presenta el capítulo.

*Desmitificació
de Ulises pero
conservación del
final feliz*

RH: En aquesta versió el prototip d'heroi és molt vulgar ja que Homer, resol totes les peripècies per sort o provocant desgràcies al seu voltant (quan es menja als seus companys). Finalment quan arriba i es troba amb Penèlope (Marge), mostra una total falta de romanticisme, ridiculitzant la original versió en la qual es mostra el gran amor mutu que tenen la parella. (Grupo J)

CJC: Aquesta desmitificació m'ha agradat bastant, ja que treu la heroicitat d'ulises pero conserva el final feliç (si en aquest cas se li pot dir així). Dir, però, que la desmitificació va molt lligada al personatge de Homer dels Simpsons, ja que el canvi de la historia es fa d'acord amb les actuacions que Homer acostuma fer a la majoria de capitols. Per tant, es menja als seus amics porque te gana tot i saber que se'ls

Sirenas como seres bellos y sensuales y no como los seres monstruosos de los tiempos de Homero

estava menjant, les sirenes són les germanes de la Marge... (Grupo Ñ)

Del mismo modo, otras de las diferencias intertextuales que más ha llamado la atención de los lectores es la caracterización de las Sirenas en “Cuentos del dominio público”. Ya se ha comentado cómo la imagen de las sirenas que tienen presente (seres bellos y sensuales, mitad pez mitad mujeres) proviene de una tradición posterior a la griega, de forma que difiere sustancialmente del concepto de sirenas en tiempos de Homero. Debido a esto, los lectores aprecian diferencias intertextuales en la presentación de estas criaturas pero de manera equivocada: como las sirenas de *La Odisea*, las sirenas de “Cuentos del dominio público” también son, como ellos mismos las califican «feas», aunque en lugar de tratarse de criaturas híbridas, son las conocidas hermanas de Marge Simpson, esto es, Patty y Selma Bouvier.

RH: Otra burla bastante evidente es cuando aparecen las sirenas, ya en el viaje de regreso. El mito nos cuenta que las sirenas son seres bellos y atractivos, en cambio, observamos que en el capítulo las representan Paty y Selma que son totalmente lo contrario. (Grupo P)

RA: También, sale lo de las sirenas que comenté en la entrada anterior pero en vez de que Matt Groening exaltara la dulzura que caracterizaba a las de Homero nos encontramos con que las transforma en las hermanas Patty y Selma jajaja. (Grupo P)

Por otra parte, cabe resaltar cómo la intertextualidad entre los distintos textos del blog es tomada en cuenta en los comentarios de algunos informantes. En este primer ejemplo, se observa cómo la relación se establece con la entrada dos del blog; en el segundo y tercero, con la siete.

Lectura intertextual de los diferentes textos del blog

AF: També la relació amb una entrada anterior on qui té el poder abusa dels dèbils; aquí veiem a Zeus representat per l'alcalde Quimby, un alcalde corrupte que l'únic que vol són diners per la seva vida de luxe. I com aquesta moltes altres ironies que quan les penses valors el treball d'un guionista (Grupo E)

MP: Min 3:56 "ahora podré volver a Ítaca con mi fiel esposa Penélope" jajaja. (Grupo A)

KW: Bueno episodio simpson.. hahahahha! Bé jo crec que aquesta versió es segueix semblant més a la versió que pinten a penelope com una sumisa, que espera, i no tant com a l'entrada anterior. (Grupo G)

No hay
lectura
hipertextual
para resolver
problemas de
comprensión,
porque estos
no se
producen

▫ **Lectura hipertextual como soporte para la interpretación**

Quizás porque esta entrada no ha supuesto dificultades para los participantes, estos no han realizado ninguna búsqueda hipertextual como soporte para la comprensión e interpretación. Tan solo se ha referido una dificultad de comprensión respecto al personaje de Ulises, al cual no se le identifica con Odiseo, pero la resolución de esta no se hace finalmente a través de una búsqueda hipertextual, sino mediante la consulta con los compañeros del grupo.

▫ **Lectura hipertextual de ampliación**

Hay 6 enlaces que responden a la curiosidad de los lectores y a su deseo de saber más sobre los diferentes aspectos planteados por la entrada, estos son, intertextualidad en *Los Simpsons*, alusiones a la cultura popular, curiosidades sobre su autor, etc.

Enlaces
sobre la
intertextualidad
de la serie

APU: Per cert, una de les característiques del humor dels Simpsons és que, si ens hi fixem molt, constantment fa referències a llibres, pel·lícules i copia escenes i fins i tot els moviments. Aquest fragment de capítol és obvi la referència. He trobat aquest post molt complet amb les referències a les pel·lícules:

<http://www.taringa.net/posts/imagenes/5320670/Referencias-a-peliculas-en-los-Simpsons-muy-completo.html>. (Grupo K)

Además, se producen otras asociaciones hipertextuales:

- **Asociación con obras de arte:** en esta entrada ya solo hay una alusión a una obra de arte, como representación elegida por una de las informantes de la historia que se ha ido dibujando alrededor de la figura de Penélope:

Enlace a un
cuadro sobre
Penélope y los
pretendientes

CSR: Chicas! Os quería enseñar yo también esta imagen de un cuadro que representa un poco también toda la historia que estamos comentando en las últimas entradas. El cuadro es de John William Waterhouse.. (Grupo B)

- **Asociación con otras producciones:** sin duda, el tipo de alusión más común en esta entrada ha sido el de las producciones audiovisuales, pues hasta en 20 ocasiones se nombran, comentan o enlazan recursos audiovisuales de diferente tipo. Así, diversos informantes, motivados por la inclusión de una serie de animación

en el blog, han aludido y/o aportado el enlace a algunos referentes de animación que recreaban el mito a partir de los cuales conocieron la historia. Es el caso de la serie *Ulises 31*, un capítulo especial sobre *La Odisea* de *Les tres bessones*, otros capítulos de *Los Simpsons* sobre referentes clásicos, otras series de televisión basadas en la historia de Grecia y Roma.

JJS: pero bueno que si la cosa va de versiones de La Odisea, yo tengo una versión muy buena... XD
http://www.youtube.com/results?search_query=Ulises+31. (Grupo C)

Enlace a series de TV infantiles que recreaban el mito

JS: Un altre exemple el trobem a l'episodi de la sisena temporada que porta per títol El llimoner de Troia, basat en part en la llegenda que tots coneixem sobre la guerra entre grecs i troians. L'estratègia que utilitzen els habitants de Springfield per tal de recuperar el llimoner sagrat (i fundacional) de la seva ciutat, el qual ha estat robat pels malvats nens de la rival Shelbyville, és semblant a la de l'engany del cavall de fusta inspirat per la deessa Atena a Odisseu al final del mític conflicte. (Grupo K)

También, en su afán docente por buscar materiales educativos adecuados para trabajar la mitología clásica, encuentran y comparten vídeos infantiles que recrean el mito.

Enlace a vídeos educativos sobre el mito

OL: Aquí os paso unos dibujos animados que relatan toda la historia de *La Odisea*, dura media hora, así que he ido dando saltitos pero me parece una buena idea para lo que hablábamos de enseñar a los niños de una forma un poco más lúdica y significativa. A ver que os parece chicas. <http://en.gloria.tv/?media=166768>. (Grupo D)

- **Enlace o asociación con una obra literaria sobre un mito clásico:** dos enlaces a obras literarias que versan sobre un mito clásico: en un caso, el enlace se hace a los versos de *La Odisea* en los que el propio Ulises narra el episodio de las sirenas (Canto XII, versos 165-200), aunque la participante que ha compartido el vínculo parece no haber advertido que se trata del texto homérico.

Enlace al episodio de las sirenas de La Odisea de Homero (pero sin saberlo)

LB: Per poder comparar la història de les sirenes, he trobat el següent poema on ens explica en primera persona el que van fer tots els tripulants del vaixell:
<http://recursosdidacticos.es/textos/texto.php?id=53>. (Grupo J)

A pesar de que este vínculo es crucial en la medida en que extrae el hipotexto preciso sobre el cual se construye este episodio de las sirenas en *Los Simpsons*, el resto de participantes del grupo no

Enlace a textos y obras

que recrean la
historia de
Penélope

demuestran haberlo revisado en sus anotaciones posteriores.

El otro enlace con una obra literaria de contenido mitológico corresponde a una página web que recopila distintos poemas y obras de arte alrededor de la figura de Penélope.

Captación del
juego de la
intertextualidad y
paralelismo con
la relación entre
Hamlet y El rey
León de Disney

- **Enlace o asociación con una obra literaria:** uno de los informantes de K valora la labor de transmisión de los clásicos que llevan a cabo algunas series o películas de animación, y señala, en esta misma línea el conocimiento intertextual de *Hamlet* que pudo hacer a través de *El Rey León*, aportando además el enlace a una página web dedicada a ponderar el hipotexto de *Hamlet* como base de la película de Disney y una escena de esta donde las coincidencias entre ambas producciones son especialmente notables. Aunque no relacione el contenido del mito que nos ocupa con la obra literaria a la que hace referencia, interesa esta intervención en la medida en que, al hilo de lo planteado en el blog, este lector demuestra la consciencia del juego intertextual de la literatura.

Lectura posmoderna

No todos los rasgos de la minificción posmoderna revisados en entradas anteriores están presentes en este capítulo, a pesar de que el estilo de *Los Simpsons* se alinee con la estética posmoderna y aunque este fragmento concreto sobre *La Odisea* pueda considerarse una minificción. Concretamente, el final sorpresivo, tan marcado en los microcuentos, no es tan evidente en él: aunque el fragmento acabe con la broma final de Homer Simpson marchándose a la taberna justo después de asesinar a los pretendientes y de reencontrarse con su esposa tras 20 años de ausencia, este final no resignifica el resto del episodio. Del mismo modo, aspectos como la crítica a las guerras o a la desvalorización de la vida humana se presentan a través de bromas muy fugaces, que en el contexto de ironía continua en el que se inscriben pueden pasar más desapercibidas, eclipsadas por episodios más llamativos como el de las sirenas. Asimismo, al tratarse esta de una versión denodadamente paródica y humorística y al pertenecer al imaginario de la popular serie estadounidense, el efecto de duda sobre la veracidad de la historia, de su realismo o verosimilitud no ha aparecido del mismo modo que en entradas anteriores. Por último, tampoco en esta versión de *La Odisea* había ninguna marca metanarrativa o

metaliteraria. Es por esto que los rasgos de la estética posmoderna que más han llamado la atención de los lectores y que aquí se exponen se reducen a la ironía intertextual y, en menor medida, al *double coding*.

▫ ***Captación de la ironía intertextual***

Casi todos los grupos refieren la ironía del capítulo

La ironía constante que ponen en juego los guionistas de la serie es referida en todos los grupos, excepto en dos, que no hacen ninguna alusión en este sentido. Encontramos, así, un total de 30 comentarios en los que se reconoce la ironía y la parodia del capítulo. Asimismo, aunque no se empleen específicamente los términos parodia, burla, ironía, etc., hay en las anotaciones de los participantes la utilización de términos como “humor”, “divertido”, “gracioso”, etc. y diversas marcas que denotan sonrisa o risa, fundamentalmente el onomatopéyico “jajaja” y sus variantes diversas. En esta primera anotación que se transcribe se aprecia cómo además su autor afirma valorar más el efecto de contraste paródico gracias a haber trabajado el tema de *La Odisea* en entradas anteriores:

Captación del humor

OCG: He rigut molt amb aquest vídeo dels Simpson. En qualsevol capítol la ironía que utilitzen és molt bona, però havent treballat i seguit la trama i tot plegat, encara he trobat més interessant veure l'episodi i seguir la història com a tal. Sens dubte em quedo amb la part que creua el riu de lava amb tots els esquelets cantant ACDC jajajaj . (Grupo M)

Reconocimiento de que el efecto humorístico es más acentuado al trabajar intertextualmente la historia

DM: Bueno en estos 8 minutos del capítulo que hablan sobre *La Odisea* vemos como la desmitificación del mito es totalmente cómica y dándole la vuelta aún a más cosas, sobretodo por el hecho de utilizar las características propias que tienen los personajes de esta serie. (Grupo D)

MO: Aquest capítol dels simpsons és una versió irònica de La Odisea. Hi ha elements que sí que són típics de la història, i afegeix tocs irònics en ella. (Grupo H)

No obstante, y sobre todo respecto a la entrada inmediatamente anterior, la del microrrelato “La tela de Penélope”, diversos participantes consideran *Los Simpsons* como una versión más conservadora de los rasgos principales del mito, en la medida en que no subvierte el parámetro que muchos de ellos consideran crucial: el amor y la fidelidad de sus protagonistas. Es por esto que cuando se hacen valoraciones sobre la subversión que operan los guionistas de la serie en

Consideración
de la versión de
Los Simpsons
como más
conservadora
que el texto de
Monterroso

el mito, esta es acogida, en general, favorablemente.

MV: A diferència de les altres desmitificacions, aquesta sí que m'ha agradat, ja que en cap moment es trenca la passió i l'amor dels protagonistes, sinó que, simplement, se li afegeixen petits fets i tocs d'humor a la història real. (Grupo L)

TSN: Al igual que mis compañeras yo también pienso que es muy interesante y que a pesar de contar la historia un poco cómica, los hechos se quedan en la mente y no se olvidan fácilmente, ya que creo que una imagen vale más que mil palabras y que, además, viendolo de esta forma se puede recordar mejor una parte de La Odisea. a pesar de ser una desmitificación irónica de la historia, creo que se sigue apreciando el amor de Penelope por su marido i su fidelidad hacia el, también vemos como lo espera durante 20 años y que es capaz de esperarle más tiempo. (Grupo N)

En general, todos los participantes, asumiendo o no la desmitificación de *La Odisea*, muestran una buena opinión de la versión de esta que ofrecen *Los Simpsons*. Tan solo dos informantes, ambas pertenecientes al grupo D, demuestran cierta oposición respecto a la manipulación de la historia que ejerce el capítulo, preocupadas por el efecto didáctico de este.

▫ **Double coding**

En el conjunto de las intervenciones, se registran 4 anotaciones que puede considerarse que manifiestan la captación intuitiva del *double coding*. Los participantes que las realizan se muestran sorprendidos por el anacronismo de ciertos elementos propios de la época actual inmersos en el contexto de la Grecia Antigua. Incluso este primer informante cuya aportación se transcribe a continuación, habla de una “mezcla rara”, que podría ser un buen sinónimo del *double coding*.

Double coding
como “mezcla
rara”, como
pastiche

AT: volia comentar que almenys segueix intacte l'amor entre Ulises i Penèlope però en l'últim moment el Homer-Ulises en només 2 minuts de veure Marge-Penèlope ja s'agobia i diu que va al bar. D'altra banda una mescla molt rara ja que no se si hi ha molts bars en aquella època i ho associa molt a que en Homer sempre està al bar. No m'agrada gens aquest final. (Grupo F)

Respecto a esta última intervención, teniendo en cuenta que además al lector le produce un efecto desagradable, se podría postular incluso que este *double coding*, esta mezcla, produce en él un efecto que se podría

*Descubrimiento
de guiños
intertextuales
(posmodernos)
gracias a la
lectura
hipertextual*

calificar de pastiche, aunque en este caso estaría circunscrito únicamente a esta escena que se destaca.

La siguiente informante, a través de una búsqueda hipertextual curiosa, descubre que uno de los elementos de la cultura popular introducidos esconde también una relación de intertextualidad con el mito:

MP: no se si os habeis fijado que cuando homer tiene que llegar al hades (creo que es) tiene que atravesar el "lago styx" (que realmente es la laguna estigia) pues he estado investigando y la cancion que suena de fondo es la cancion de lady del grupo styx, total que le habran puesto ese nombre al lago xq se parece al nombre real (styx-estigia) para hacer la gracia? (Grupo A)

Architectura

*Architectura
centrada en
la discusión
sobre la
idoneidad del
recurso para
la docencia*

Como se ha señalado, esta entrada no ha comportado dificultades de lectura ni dilemas en cuanto a su significación. Es por ello que quizás la arquitectura no se ha centrado en el esclarecimiento de una interpretación del recurso, sino que las discusiones se han centrado fundamentalmente en la idoneidad o no del capítulo para la formación literaria de los alumnos de primaria.

*Architectura
útil para la
resolución de
problemas
puntuales*

Más puntualmente, la lectura en grupo ha permitido plantear dudas o interrogantes que se resuelven colaborativamente. Como sucede en la siguiente intervención, en la que se presenta la inquietud de si el personaje de Homer Simpson se llama así en homenaje a Homero. Finalmente las participantes llegan a la siguiente conclusión:

RA: sí sí en latín dicen Homero, pero según acabo de leer ese nombre es debido al del padre de Matt, por lo tanto no es un guiño. (Grupo A)

O como en el caso de una informante que por error visualizó otro capítulo de *Los Simpsons* distinto al que se proponía, y que pidió aclaraciones a sus compañeros.

4.2.9. ANÁLISIS DE LOS COMENTARIOS SOBRE EL FRAGMENTO DE *LA TEJEDORA DE SUEÑOS*, DE ANTONIO BUERO VALLEJO

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA ENTRADA 9	
Extracción de una interpretación-síntesis	IN 1
Extracción de una interpretación-síntesis: guerra	IN 1 (guerra)
Interpretación paralelismo Orestes-Telémaco	IN 1 (Orestes-Telém.)
Amor	AMOR
Percepción como pastiche	IN-Past
Captación diferencias intertextuales	IN5
Otras versiones	VERSIO
Versión verdadera	VER
Dificultades de interpretación	IN6
Confusión	CONF
Valoración positiva de la subversión	IN7
Valoración negativa de la subversión	IN8
Sorpresa ante la subversión	SORP
Opinión positiva	OPI+
Opinión negativa	OPI-
Empatía o reflexión moral	EMP O MORAL
Destacar fragmentos del capítulo	DEST.
Carácter serio	SERIO
Focalización en el final	FIN
Lectura hipertextual	HIPER
Alusión a un hipotexto conocido	HIPER1
Búsqueda hipertextual curiosa de ampliación	HIPER2
Búsqueda hipertextual para interpretación	HIPER3
Asociación-alusión con otro mito conocido	HIPER4
Asociación con obra de arte	HIPER5
Asociación-alusión otra producción	HIPER6
Asociación literatura (mito)	HIPER LITE MITO
Asociación literaria	HIPER LITE
Informaciones de expertos	HIPER EXPERT
Trabajo en equipo//arquitectura	ARX
Reflexiones como docentes	REFLEX DOC
Reflexiones variadas	REFLEX
Reflexión literatura	REFLEX LITE
Rol de la mujer	Rol mujer
Cuestiones técnicas	TECNO
Otros	OT

Esta es la entrada que ha suscitado un menor número de comentarios totales: 147. Existen dos motivos que pueden haber incidido en esta caída de la participación general:

- a. Para algunos grupos, los más rezagados en la lectura y comentario del blog, esta entrada final coincidió con las últimas semanas del curso, en las que estaban cargados de trabajos y exámenes. Por esto no todos sus participantes hicieron su aportación, reduciéndose así sensiblemente el número total de comentarios.
- b. Esta era ya la 4ª entrada alrededor del tema de *La Odisea* y de la relación entre

Penélope y Ulises: buena parte de la búsqueda hipertextual ya estaba agotada y, además, algunos informantes consideraron que la recurrencia del asunto y la multiplicidad de versiones sobre este les dejaban sin saber qué comentar.

Participación de cada grupo

Primer nivel: grupos con alta participación

La caída de la participación ha provocado que solo haya dos grupos en este nivel de elevada participación. Se trata de D y K.

K // 6 miembros	Nº de comentarios: 25 Media por participante: 4,1
Los comentarios de los miembros de K, como es habitual, son extensos y están bien justificados. Es el grupo que ha realizado una lectura hipertextual más intensa: en él se produce una intervención sobre el hipotexto que esconde el personaje de Orestes, su relación con el fragmento de <i>La Tejedora de sueños</i> y una representación gráfica de la escena del asesinato de Egisto a manos del hijo del átrida. Asimismo, en él se encuentra la asociación con <i>Las Hilanderas</i> de Velázquez, con el mito de Aracne de <i>Las metamorfosis</i> de Ovidio y con una representación de <i>Historia de una escalera</i> de Buero Vallejo. Sin embargo, no hay anotaciones en las que los participantes indiquen haber revisado los enlaces aportados por los compañeros. Hay también en el grupo comentarios valorativos sobre el comportamiento de los personajes y opiniones encontradas respecto a la subversión que ejerce Vallejo con esta obra dramática. Aunque se trata del grupo que aporta más referentes y elabora más detalladamente sus comentarios, tal vez porque sus conocimientos quedan más expuestos, es posible advertir cómo algunos informantes incurren en errores respecto al tiempo que dura la ausencia de Ulises. Es significativo del grado de trabajo en grupo el hecho de que estas confusiones sobre hechos tan elementales de la historia no sean resueltas por ningún compañero, ni siquiera por el que cuenta con mayores conocimientos previos en mitología clásica. Así, con esta entrada este grupo confirma que, aunque individualmente sus comentarios son trabajados e incorporan la hipertextualidad, adolece de falta de interacción y de debate.	



Figura 60. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo

D// 3 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 3,3
Aunque las participantes de este grupo tienen presentes las entradas anteriores a la hora de establecer comparaciones con el texto de Buero Vallejo, no recurren a la búsqueda hipertextual para ampliar conocimientos o relacionar los distintos elementos del texto. Así, por ejemplo, la referencia a Orestes se pierde. Su lectura se centra en la formulación de resúmenes y de sintéticas interpretaciones sobre la escena: comentan la sorpresa sobre el final del texto, tildan de machista el comportamiento de Ulises y hacen una valoración global de la actitud de los esposos. Asimismo, continúa presente en el grupo la idea de que los hechos de <i>La Odisea</i> tienen un sustrato histórico que se puede verificar y de que la profusión de versiones les hace dudar sobre cuál es la verdadera historia.	

Como siempre, el nivel de interacción en este grupo es muy intenso, aunque se centren únicamente en estos aspectos del texto.

Segundo nivel: grupos con participación media

Este es el nivel en el que se sitúan un mayor número de participantes. Son 8 grupos, A, B, C, E, F, J, N y Ñ en los que, de media, realizan entre dos y tres intervenciones por persona. A continuación se exponen sus características generales, para señalar después algunas particularidades de cada uno.

En todos los grupos el aspecto más comentado es la actitud de Penélope y Ulises y la comprensión o la crítica respecto a esta. En este sentido, el rol de la mujer y la actitud sexualmente discriminatoria de Ulises también han absorbido un buen número de anotaciones. Por otro lado, el final del fragmento, en el que se habla de Helena y de la supuesta envidia que provocaba en Penélope, también ha sido objeto de comentarios en todos los grupos excepto en E. En todos estos grupos, uno o varios participantes extraen una síntesis e interpretación sobre el sentido general del texto o de alguna parte de este, en especial el final.

Aunque en casi todos los grupos, exceptuando a C y F, existe lectura intertextual en relación con las entradas anteriores, tan solo un grupo, el E, ha realizado una mínima lectura hipertextual. Asimismo, solo una participante del grupo E ha detectado el hipotexto de Orestes y ha desentrañado su significado en relación con el contexto.

A//4 miembros	Nº de comentarios: 8 Media por participante: 2
De las lectoras de A destaca la focalización de su atención en el final del texto, motivada, en parte, por las dificultades de interpretación que este implicaba para una de ellas. La interacción, como siempre en este grupo, es constante.	
B// 5 miembros	Nº de comentarios: 11 Media por participante: 2,2
Aquí destacan tanto las dificultades de lectura que entrañaba para casi todas las participantes el final del fragmento, del que entre todas intentan esclarecer una significación, como la sorpresa ante este y ante el conjunto del texto. También cabe señalar que en este grupo extraen una significación general muy centrada en la crudeza de las guerras. Así, gracias a una buena lectura en equipo las participantes pueden solucionar las dificultades de comprensión y llegar a	

un consenso interpretativo.	
C // 4 miembros	Nº de comentarios: 8 Media por participante: 2
Lo único que cabe resaltar de este grupo además de los rasgos comunes ya presentados, es que una de las participantes no interviene (de nuevo la misma que en ocasiones no ha hecho ninguna aportación o que solo ha referido problemas técnicos). La interacción es también fluida; los participantes colaboran en la resolución de las dificultades de interpretación que les plantea el final del texto.	
E // 5 miembros	Nº de comentarios: 10 Media por participante: 2
En este grupo destaca cómo una de sus participantes señala el hipotexto de Orestes y lo relaciona con la figura de Telémaco en el contexto de la obra. Asimismo, otra participante selecciona un vídeo de <i>Youtube</i> en que se representan diferentes escenas de <i>La tejedora de sueños</i>. Sin embargo, el grupo no parece tener en cuenta ninguna de estas aportaciones hipertextuales. La escasa interacción que mantiene se centra en el comentario de aspectos morales de la relación de la pareja.	
F// 4 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 2,25
Se trata esta de una de las pocas entradas en las que participan todos los miembros de F. Sin embargo, los comentarios se centran exclusivamente en la valoración moral del proceder de los protagonistas y en el machismo que consideran que demuestra Ulises con sus palabras. Por este motivo, la interacción se ocupa solo de estas cuestiones de carácter ético.	
J// 4 miembros	Nº de comentarios: 8 Media por participante: 2
Descuellan en este grupo los comentarios comparativos con el documental <i>Héroes de la Antigua Grecia</i> y las observaciones respecto a la supuesta envidia de Penélope hacia Helena. Aunque los componentes de J en sus comentarios demuestran convenir con algunos aspectos aportados por los compañeros, en general las aportaciones se hacen de manera individualista.	
N // 5 miembros	Nº de comentarios: 13 Media por participante: 2,6

De este grupo cabe subrayar las dificultades de comprensión que entraña el final del texto para sus componentes, dificultades que son abordadas conjuntamente. Asimismo, llama la atención la insistencia de las participantes en el referente previo del documental de la BBC, el cual llega a condicionar la interpretación del fragmento de la obra de Buero Vallejo, especialmente por la incongruencia en la actitud de Ulises que resulta de la lectura de continuidad entre ambas versiones. La colaboración en la comprensión e interpretación del texto es intensa aquí.

Ñ // 5 miembros

Nº de comentarios: 12

Media por participante: 2,4

Los miembros de Ñ muestran unanimidad al valorar positivamente la versión del mito que ofrece el dramaturgo español, pues la consideran más acorde con nuestros tiempos y mentalidad. Cabe subrayar que dos componentes rozan la referencia a Orestes, pero finalmente no la desvelan: aluden a un supuesto «chantaje» de Odiseo a Penélope a través de Telémaco, pero sin saber exactamente en qué consiste este. Aunque los comentarios se centren en los gustos sobre el texto o en valoraciones de carácter moral sobre la actitud de la pareja, la interacción que se mantiene en este sentido es elevada.

Tercer nivel: grupos con baja participación

En este nivel se hallan siete grupos con una media inferior a las dos intervenciones por participante: G, H, I, L, M, O y P. Sus características generales son las siguientes:

En ningún caso hacen lectura hipertextual; se centran tan solo en aspectos morales o en cuestiones relacionadas con el amor o con el rol de la mujer en la Grecia en que se ambienta la escena teatral; se encuentra puntualmente, aunque en menor medida que en niveles superiores, la extracción de un resumen o de una interpretación general del fragmento.

Por otro lado, la escasísima participación en G, H e I merece que estos grupos sean comentados aparte.

G // 5 miembros: 1 comentario; media de 0,2

H // 3 miembros: 2 comentarios; media de 0,6

I // 6 miembros: 2 comentarios; media de 0,3

Por un lado, los grupos H e I ya acostumbraban a mostrar baja participación y, especialmente en I, a menudo algunos de sus componentes no habían hecho aportaciones en varias entradas. Los contados comentarios que realizan estos grupos o bien son reflexiones sobre el texto como futuros docentes (en el caso de I), o bien consituyen apreciaciones de carácter moral o amoroso (en H e I).

Sorprende más el caso de G: aunque algunas participantes de este grupo no habían intervenido en algunos casos, es la primera vez que el nivel de participación es tan bajo. Así, tan solo se aprecia un comentario, lo que implica que cuatro de las cinco componentes del grupo no han participado. Esta única intervención consiste en una sintética interpretación del contenido del fragmento.

En estos tres grupos el grado de participación es tan escaso que no hay arquitectura posible.

Del resto de grupos se pueden resaltar las siguientes características:

L // 5 miembros	Nº de comentarios: 9 Media por participante: 1,8
Este es el grupo en el que el tema del amor ha estado más presente, como ya había sucedido en entradas como “La tela de Penélope”. La relación de amor o desamor entre los amantes constituye una excusa para las digresiones románticas sobre las relaciones de pareja. Como es de suponer, la desmitificación del amor en esta versión española tiene como consecuencia el rechazo general de esta. La interacción de sus participantes se limita a convenir en el rechazo general del texto de Buero y en la valoración de la relación entre los esposos.	
M // 5 miembros	Nº de comentarios: 5 Media por participante: 1
El único aspecto que resaltan los componentes de M es la cuestión de género: el machismo de Ulises y de su época en general y el que atribuyen también al propio Buero Vallejo. Hay interacción entre ellos en la medida en que las aportaciones siguen el hilo de lo comentado por los compañeros.	
O // 6 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 1,1
Este grupo se muestra especialmente contrariado por la multiplicidad de versiones sobre la historia. Algunos de sus miembros afirman no saber qué comentar a estas alturas de la actividad: en parte porque no saben en qué versión de la historia confiar, y en parte porque	

consideran que el tema de la fidelidad o infidelidad entre los esposos se repite en exceso en el conjunto del blog. Así, sus comentarios se centran solo en cuestiones morales, en la empatía o en la crítica hacia los personajes por su manera de afrontar la relación. En general, el intercambio entre los participantes es elevado, aunque no se destine a interpretar el texto sino a valorar las cuestiones anteriormente apuntadas.	
P // 6 miembros	Nº de comentarios: 7 Media por participante: 1,1
De este grupo solo cabe resaltar que uno de los participantes no realiza ningún comentario sobre este texto. Por lo que respecta a la arquitectura, esta se reduce a convenir con la opinión ya formulada por los compañeros sobre la actitud de Penélope, con quien se empatiza plenamente.	

Caracterización general de las intervenciones

Valoración moral o empatía con los personajes

De nuevo en esta entrada el tipo de comentario predominante es la valoración de tipo ético o emocional sobre el comportamiento de los personajes. Se aprecian así 77 anotaciones en las que se juzga a Penélope y a Ulises. Normalmente la actitud hacia ella es de comprensión y empatía.

Solidaridad con Penélope

MZP: Estoy totalmente con EDM, Penélope no sabia nada sobre la existencia de su marido. No podemos comparar la tecnologia de hoy en dia con la de entonces, nula. Comprendo, en parte, la decepción de Ulises por no esperarlo pero, es comprensible que ella decida retomar su vida. (Grupo P)

AG: jajajaj Bueno, aqui se muestra que Penelope habia sido infiel, solo en pensamiento, con Anfino, pero eso de solo en pensamiento, no lo veo yo tan claro. Pero creo que en este fragmento de historia, si no supiera nada más, me pondria de parte de Penelope, ella era joven cuando Ulises se fue, y 20 años son muchos años para todo, ¿esperar a que vuelva? y si no lo hace? es posible que durante un tiempo ella fuera fiel, pero...20 años? es una locura, vosotros lo seriais? y yo creo que ya no es ni infidelidad, en aquella epoca, con las guerras, lo más probable era que no volvieran, y que vas a hacer? esperar eternamente? No sabemos cuanto tiempo esperó Penelope antes de caer en otros brazos.

(Grupo O)

En cambio, Ulises se gana en muchas ocasiones la animadversión de los lectores, quienes juzgan su comportamiento, en la mayor parte de los casos, como injusto y desproporcionado, además de machista.

*Reprobación
del
comportamiento
de Ulises*

LDL: Lo que quería Ulises es que ella estuviese al pie del cañon mientras él estaba por ahí, haciendo quien sabe qué cosas. (Grupo A)

MP: vaya cara el ulises este y machista con todas las letras! yo esq con estas cosas me indigno mucho, pero realmente somos las mujeres que fomentamos el machismo! anda ya me hubiera reprimido ante ulises y no le hubiese dejado las cosas claras! jajajja (Grupo A)

Aparecen así hasta 29 comentarios en los que se señala la discriminación de género en el texto, y en un caso, incluso, se atribuye esta mentalidad al propio Buero Vallejo:

Machismo

RF: Bé, què podríem dir d'aquesta nova versió?... rabiosament espanyola! Alguna cosa així hagués estat si Homer hagués nascut a la Península enlloc de Grècia. No conec l'obra de Buero Vallejo, però llegint aquest text em dóna més la sensació que és més víctima del masclisme 'typical spanish' que no pas delator. (Grupo M)

Amor

Conjuntamente con la reflexión de carácter moral, suelen aparecer anotaciones en las que se teoriza sobre el amor entre los esposos, extrapolándolo a las relaciones en general, o en las que se ensalza el amor de la pareja en la versión tradicional de *La Odisea*, en contraste con el desamor y el reproche que saturan el diálogo creado por Buero. Así, se aprecian¹⁷ comentarios en la misma línea que los siguientes:

*Disquisiciones
sobre el amor y
las relaciones
de pareja
en la actualidad*

XTF: Estic molt d'acord amb vosaltres dues, noies! Quan la EZS diu que amb el temps la flama de l'amor s'apaga té molta raó. El que no podia fer Penelope era continuar amb el record d'Ulises, el qual no sabia ni si tornaria mai... A la vida real passen coses molt semblants, com per exemple en els erasmus llargs quan es té parella, tots sabem que una relació a distància és molt complicada de tirar endavant... I tot és perquè les relacions s'han de cuidar dia a dia, no només en dies assenyalats ni especials; una bona relació són els petits detalls que es tenen amb la parella per qualsevol motiu, sense esperar-s'ho. (Grupo E)

*Preferencia por
la versión
tradicional*

LBE: Personalment, segueixo dient que no m'agrada que es canviï l'actitud de Penèlope ja que crec que és un bon exemple sobre amor,

sobre el que pot arribar a fer una persona per amor. (Grupo J)

MF: jo també opino com l'AB, si una persona pensa en altres mentres té parella, ho considero infidelitat, ja que, si penses en altres persones vol dir que amb la que estas no t'omple del tot, i que per tant, necessites tenir d'altres, això vol dir que no està del tot enamorat, per tant, més val que ho deixi estar, en comptes de posar-se a pensar en altres. (Grupo F)

Síntesis e interpretación general

A diferencia de la entrada anterior, en que apenas se detectaban comentarios en los que se resumiera el contenido del capítulo de *Los Simpsons*, en el caso de este fragmento teatral se recupera la tendencia a ofrecer una síntesis sobre el contenido del diálogo y una sucinta interpretación de este. Aparecen 44 intervenciones dedicadas a esto:

*Numerosos
resúmenes
del
fragmento*

SBT: Esta escena es la continuación del asesinato, por parte de Ulises, del pretendiente de quien estaba enamorada Penélope: Anfino. Ulises y Penélope mantienen una conversación subidita de tono. Ella le comenta que le ha sido fiel, de cuerpo (como dice Ulises); es decir, ella estaba enamorada de su pretendiente, y lo admite! Le dice a Ulises que han sido muchos años... 20, ni más ni menos! Y le echa la culpa a las guerras, que son las que perjudican a las mujeres, porque los maridos deben partir y luchar siempre. Pero Ulises le dice que esta guerra fue culpa de una mujer, Helena, a quien describe como una persona peligrosa, frívola... y la compara con ella, con Penélope, quien envidiaba la persona de Helena, y que por ese motivo tejía y tejía, y soñaba sin parar... dejando de lado todas las tareas y dejando de ser la fiel esposa que aguarda la llegada de su marido! Solamente envidia tenía dentro suyo! Y de ahí viene el título "La tejedora de sueños", muy ligado al contenido del diálogo. (Grupo D)

*Sorpresa por
el final:
diversas
interpretaciones*

Una de los momentos del texto cuya interpretación más ha ocupado y preocupado a los informantes ha sido el final de este, cuando Ulises le revela a Penélope que la Helena que condujo a la guerra de Troya a tantos hombres ya no existe, que está vieja y fea, y que la ha envidiado inútilmente, y cuando la mujer reacciona con un quejido de pena, diciendo «ya no me queda ni eso». Se habla de esta secuencia en 23 anotaciones. Además de tratarse de un final que en muchos casos sorprende a los lectores, genera distintas interpretaciones. La más habitual es que la idealización y los celos de Penélope hacia Helena le daban un motivo para seguir viviendo:

DM: Por otra parte me ha sorprendido la envidia y admiración de Penélope hacia Helena, cuando Penélope dice: "Ya no me queda ni eso"

*Celos como
razón para
vivir*

(no por haber muerto, sino por estar fea y vieja) parece como si estuviera enamorada de ella y ya no tuviera ejemplo a seguir ni ganas de nada más. (Grupo D)

RH: Tambe es pot veure en com la dona enveja Helena per la historia que viu al llarg de la Iliada, tot i que al adonar-se que fins i tot la persona que tenia mes idealitzada es victima del pas del temps, es desmorona. (Grupo P)

Aunque también se detectan otras interpretaciones más particulares, cargadas en ocasiones de connotaciones morales, como el segundo y tercer caso que a continuación se exponen:

*Crítica a
Penélope por
sentir envidia
de Helena*

EA: A més, també podem veure com Penèlope sent enveja cap a Helena, però quan Ulisses li comenta que està vella desaaparerix aquesta enveja. Por ese motivo, me gusta la frase en que Ulises le dice a Penélope que ha perdido el tiempo envidiandola puesto que ahora ya es vieja y fea. Para mi personalmente esta frase tiene mucho sentido, ya que yo la entiendo como que Ulises remarca que lo importante esta en el interior de la personas y en su forma de ser, y no solamente en su físico ya que el físico con los años cambia y en este caso además a desatado una guerra. En cambio el interior de las personas permanece a lo largo de los años y tus actos y sentimientos se verán reflejados hasta el final de tu vida. (Grupo J)

AF: Se'ns mostra una Penélope bastant tonta al dir que ja no li queda res, ni envejar a Helena. Té terres, marit, un fill i calés; però es queixa de tonteries. (Grupo K)

Dificultades de lectura

*Problemas
para entender
el final*

Ha sido precisamente esta secuencia final la que ha generado mayores dificultades de interpretación para los lectores. Así, 12 participantes declaran no entender el porqué de estas palabras de Ulises y la reacción de Penélope:

BG: por otro lado en este texto Penélope le dice que le ha engañado. Y Ulises dice que solo en cuerpo. no entiendo. cualquier otro hombre de la época la mata no? jajaj es que no se chicas opinad que creéis vosotras porque yo esta desmitificación me ha dejado un poco desconcertada

JJS: Por otro lado, el final no lo entiendo.... esa envidia por Helena.. por que? (Grupo P)

Asimismo, cabe resaltar que estas dificultades siempre son resueltas en el seno del grupo, pues uno o varios compañeros ofrecen distintas

explicaciones de este final.

Carácter dramático y serio del texto

*Falta de
contraste
entre tono
dramático e
irónico*

Uno de los motivos por los cuales se incluyó este texto era porque, a pesar de suponer también una transgresión de la historia original de *La Odisea*, su tono era serio y dramático, por lo que debía contrastar con la ironía de las entradas 2, 5, 7 y 8. Sin embargo, solo en una intervención se muestra consciencia de este contraste:

APU: Aquesta modificació canvia, pel meu gust i al no ser satírica, massa els aspectes i psicologia dels personatges clàssics. M'agrada aquest enfocament nou que li dona el autor als personatges: una Penèlope infidel, un Ulisses arrogant; però no per comparar-lo amb el clàssic. (Grupo K)

*Efecto de
pastiche*

En dos intervenciones más, dos lectoras manifiestan la percepción de ese sentido inicialmente dramático y serio y su deriva posterior en una suerte de teatro del absurdo o –ya con términos de la estética posmoderna- de pastiche.

BG: jajaja la he leído y me he quedado en plan: ¿hola?¿no entiendo? he empezado a leerla pensando qué sería un texto serio, dramático y al final me he quedado con el teatro absurdo. jaja qué entendéis vosotras? (Grupo B)

Opiniones positivas y negativas

*Rechazo de la
subversión
porque
rompe con el
romanticismo
del mito*

De nuevo con este fragmento hay gran disparidad de opiniones. Los gustos por grupos se distribuyen de manera muy homogénea, esto es, suele haber unanimidad en el grupo a la hora de alabarla o rechazarla. Por ejemplo, en el grupo L, todas sus componentes señalan que la subversión que ejerce el texto no es de su agrado, mientras que en Ñ todas las participantes coinciden en ponderar la nueva versión. Normalmente, las causas del desagrado ante el texto hay que buscarlas precisamente en la desmitificación de la historia original, considerada más idealista y romántica, como ya viene sucediendo con entradas como la dos o la siete.

MV: A l'igual que l'altre desmitificació que hem analitzat a l'entrada nº7, no m'ha agradat que es torni a trencar amb el romanticisme de la parella, trencant també tots els símbols de compromís i fidelitat que es mostraven l'un a l'altre. Sense cap tipus de dubte, penso que la versió

original de l'Odissea és la millor i la més romàntica. (Grupo L)

A su vez, los motivos que arguyen los informantes para explicar su simpatía por el nuevo texto son el realismo, la actualización y la humanización que Buero imprime a la obra:

*Buena acogida
por mostrar
una historia
realista y humana*

CG: Aquí veiem una Penélope molt més forta amb el que ella sent, on diu tot el que pensa a Ulises sense pors. M'agrada molt aquest fragment ja que penso que s'apropa una mica més a la nostre realitat, on actualment les dones som mes lliures en aquest aspecte, no com abans, on moltes vegades la llibertat d'expressió era castigada o simplement, ningú l'escoltava. Que opineu sobre aquesta versió? A mi m'ha semblat molt interessant. (Grupo Ñ)

Lectura hipertextual

La lectura hipertextual ha decaído significativamente respecto a entradas anteriores, tal vez por los motivos que se aducían en la introducción. El único elemento de novedad en ella, el cual por otra parte tenía aquí un especial interés, era el personaje de Orestes. A este solo han atendido dos informantes.

- ***Alusión a un hipotexto reconocido, captación de diferencias intertextuales y opinión sobre la subversión.***

*Falta de
comparación
con
La Odisea*

Las alusiones a episodios reconocidos de *La Odisea* o del mito en general no se han dado en esta entrada, a diferencia de la anterior, en que las peripecias de Homer Simpson en su regreso a Ítaca con Marge eran motivo de reconocimiento constante de episodios y personajes de la historia.

*Desconocimiento
del final de
La Odisea*

Puede atribuirse la escasez de lectura hipertextual a la recurrencia del mismo tema en el blog, pero lo cierto es que, a pesar de que son varias las entradas en las que se gira alrededor del mismo tema, a estas alturas aún no se ha tratado concretamente el reencuentro de los esposos en la versión original: cómo sucede, qué se dicen, etc. Este encuentro idílico es más una fantasía colectiva de los informantes (influenciados evidentemente por el documental de la BBC visualizado en la entrada 6). Desmentirlo, esto es, demostrar que incluso en la versión original, Ulises y Penélope se comportan taimadamente, diluiría las diferencias

Falta de interés
por esclarecer
el hipotexto
principal

entre el texto vallejiano y el homérico, además de que permitiría enfocar la nueva versión de manera distinta. Aunque los participantes hubieran podido extraer fácilmente, por ejemplo, los versos de *La Odisea* en que se reencuentran los esposos, o algún artículo o *web* en internet, no lo hacen, de manera que el contraste con *La Odisea* continúa siendo muy acentuado.

Así, las diferencias intertextuales se establecen principalmente a partir de la entrada del documental *Héroes de la Antigua Grecia*, de la BBC, que, como se ha dicho, es tomado como el referente más fiel a la “verdadera” historia. Se aprecian hasta 28 comentarios en los que el texto de Buero Vallejo se compara especialmente con el documental, aunque también con otras entradas:

El referente
primordial no
es *La Odisea*,
sino las
producciones
audiovisuales
actuales

RA: 20 años cambian mucho a las personas (pensad hace 20 años como eramos xD) así que imagino que se refiere a que ha envejecido y que ya no es tan bella como lo era, igual que comenté en lo de los Simpsons que Helena se había transformado en la madre de Skinner xD. (Grupo A)

MO: En altres versions és Penélope qui està molt enamorada d'Ulises. En aquesta versió potser és al revés, ja que li molesta molt a Ulises que Penélope s'hagi enamorat d'un altre home i es mostra molt dolgut. (Grupo H)

CJC: Crec que Ulises és bastant injust ja que només atribueix el patiment per la guerra als homes, sense tenir en compte el que les dones havien de patir durant les guerres (com vam poder veure en el fragment que Andròmaca parlava del que havia passat amb la guerra i com va trobar la pau al ser capturada i feta esclava). (Grupo Ñ)

Errores en la
atribución de
diferencias
intertextuales
que revelan
desconocimiento
del mito

A pesar de que esta se trata ya de la cuarta entrada sobre el tema, se detectan errores significativos en la atribución de diferencias intertextuales, que denotan que el hipotexto base, *La Odisea*, aún resulta desconocido en algunos de sus aspectos más característicos. El más llamativo es la crítica que dos informantes hacen a Buero Vallejo por haber alargado el tiempo de ausencia de Ulises a 20 años, cuando en realidad en esto sigue fielmente el texto homérico. Además de porque se trata de una cifra de años muy conocida y asociada al mito, en la entrada anterior, la del capítulo de *Los Simpsons*, también aparecía así.

AF: Primer de tot, no li trobo sentit que Vallejo allargui tants anys el viatge que fa Ulisses; passa dels 10 anys als 20 anys. (Grupo K)

Se aprecia otro error muy común: dar por válida la versión de *La Odisea* del documental *Héroes de la Antigua Grecia*, y asumir, por tanto, que Ulises antes de marcharse pidió a Penélope que si él tardaba en regresar de la guerra buscara otro esposo. Así, la llegada de Ulises en la *Tejedora de sueños*, la violencia que exhibe el hombre y el reproche que hace a su esposa, parecen a todas luces incoherentes.

MCS: No obstante, pienso que Ulises es un poco injusto con Penélope ya que si no recuerdo mal el le dijo que si no había vuelto en diez años hiciese su vida... (Grupo B)

También resulta particularmente representativa del desconocimiento de aspectos básicos de *La Odisea* la crítica que hace esta informante a Ulises por matar a los pretendientes, pues considera que estos han estado cuidando de su mujer en su ausencia:

CJC: Estar vint anys fora i tornar a matar els que han estat cuidant la ciutat i a la teva pròpia dona mentre no hi erets? Que en penseu? (Grupo Ñ)

▫ *Lectura hipertextual como soporte para la interpretación*

79
participantes
obvian
la referencia
a Orestes

79 participantes han soslayado la referencia a Orestes en el texto. Asumiendo que la mayoría no conocería la historia del matricida, se pretendía comprobar hasta qué punto detectaban que el nombre de Orestes incluía un intertexto, para observar así en qué medida sentían la necesidad de desvelar la identidad de este personaje para dar sentido a las palabras de Ulises («y mi hijo no será otro Orestes») y a las de Penélope («convertís a nuestros hijos en nuestros asesinos»), que son cruciales a la hora de extraer una conclusión sobre las suspicacias de Odiseo y los reproches de Penélope.

2 informantes
desvelan
la referencia
a Orestes

Aunque el hecho de estar leyendo en un soporte hipertextual facilita enormemente el esclarecimiento de ese hipotexto, solo dos participantes se han interesado por la figura de este personaje: han buscado la referencia, han compartido en el muro de *Facebook* la información necesaria para entender las palabras de Ulises y, finalmente, han relacionado interpretativamente a los personajes de Orestes y Telémaco:

La búsqueda
hipertextual
les permite
entender el
significado y la
trascendencia

GC: Al principi del diàleg de l'obra de Vallejo Ulisses menciona a Orestes. Concretament diu: "...mi hijo no será otro Orestes.", per la qual cosa us explicaré quatre coses sobre qui era Orestes i perquè el compara amb el seu fill Telèmac. Segons la història homèrica, Orestes

de la alusión

estava absent de Micenes quan el seu pare va tornar de la Guerra de Troia i va ser assassinat per l'amant de la seva esposa, Egist. Vuit anys després Orestes va tornar d'Atenes i va venjar la mort del seu pare assassinant a l'amant de la seva mare. Segons Píndaro, Orestes va ser salvat per la seva mainadera Arsínoe o la seva germana Electra, que li va treure del país quan Clitemnestra volia matar-lo. Va fugir a Fanote a la muntanya Parnàs, on el rei Estrofió es va fer càrrec d'ell. Podem apreciar la correlació entre Orestes i Telèmac. Odisseu diu que no vol que el seu fill sigui un Orestes, fent referència a que no volia que l'amant de la seva esposa matés a ell al tornar després de tant de temps, i conseqüentment el seu fill hagués de venjar-lo en un futur. (Grupo K)

Asimismo, en dos participantes del grupo Ñ se perciben las palabras de Ulises en referencia a su hijo como un chantaje o como un reproche a la mujer. Sin embargo, la referencia a Orestes continúa oculta, pues no se refieren a Telémaco como un posible matricida, sino como un hijo que simplemente se avergüenza del comportamiento adúltero de su madre.

2 participantes
rozan la
referencia pero
no la desvelan

CJC: A més, Ulises utilitza al seu fill per fer-li xantatge emocional a Penèlope, fent-la sentir malament per haver estat pensant en algú que no fos ell, i fent-li passar vergonya al seu fill per pensar en algú que no fos el seu pare. (Grupo Ñ)

NC: Ulises, en canvi, penso que no té dret enfadar-se ni a fer-li xantatge a ella amb els seu fill. estat pensant en algú que no fos ell. (Grupo Ñ)

▫ **Lectura hipertextual de ampliación**

Mito de Aracne

- **Asociación con otro mito conocido:** uno de los componentes de K, quien confiesa que el fragmento de *La tejedora de sueños* no le ha motivado y que no sabe qué comentar, decide completar su intervención con la explicación del mito de Aracne, tal y como aparece en las *Metamorfosis* de Ovidio. De nuevo opta por explicar con sus palabras la historia, en lugar de ofrecer un *link* al mito.

Representación
de Orestes
asesinando a
Egisto

Las Hilanderas
de Velázquez

- **Asociación con obras de arte:** también en el grupo K se aprecia un enlace a una representación pictórica de Orestes asesinando a Egisto, en presencia de Clitemnestra: esta imagen la aporta una de las dos informantes que han detectado el hipotexto de Orestes. En el mismo grupo, otro participante incluye un vínculo a *Las Hilanderas* de Velázquez, que se asocia a Penélope por el hábito del tejido.
- **Enlace o asociación con una obra literaria sobre un mito clásico:**

Enlace a un vídeo de La tejedora de sueños

la única aportación hipertextual de este tipo es la que hace una lectora que facilita el vínculo a una representación de *La tejedora de sueños*. Sin embargo, ninguno de los participantes del grupo realiza comentarios sobre este enlace.

EZS: <http://www.youtube.com/watch?v=eXvICxxJ9YA>. En aquest vídeo surt l'obra de teatre que hem de comentar es veu com Penelope està amb els seus pretendents, com surt Ulises disfressat de captare i es mostra a Penèlope on mostren un llarg dialèg tirant-se a la cara tot allò que senten. (Grupo Ñ)

Enlace a un vídeo de Historia de una escalera

- **Enlace o asociación con una obra literaria:** una informante, quien se declara aficionada al teatro, facilita para sus compañeros el enlace a una representación de *Historia de una escalera* de Buero Vallejo, obra que ella misma representó durante su etapa de la ESO. De nuevo su aportación no recibe respuesta por parte de sus compañeros de grupo.

Archilectura

Archilectura útil para comprender los aspectos más oscuros del texto

La archilectura se ha desvelado útil para la interpretación del texto, tal y como se ha podido observar a partir de las dificultades de comprensión que ha supuesto para algunos participantes. Como ya se ha señalado, el final era especialmente opaco para los lectores: no deducían por qué Ulises hablaba de la envidia de Penélope respecto a Helena y por qué la mujer reaccionaba de aquel modo cuando se le descubría que su prima ya no era joven ni bella. Los participantes de los grupos en los que estas dificultades se planteaban contribuían al esclarecimiento de estas dudas.

Debate sobre actuación de los protagonistas

Por otro lado, buena parte de las interacciones entre los informantes no iban encaminadas a desentrañar la significación del texto, sino que se destinaban al debate, a la opinión, sobre el comportamiento de los esposos en la escena.

Falta de atención a los enlaces aportados

En esta entrada la lectura hipertextual ha sido escasa respecto a las anteriores y, además, los pocos enlaces que se han aportado no han sido revisados.

EXCEL ANÁLISIS CATEGORÍAS - Microsoft Excel																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
AD23																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400	401	402	403	404	405	406	407	408	409	410	411	412	413	414	415	416	417	418	419	420	421	422	423	424	425	426	427	428	429	430	431	432	433	434	435	436	437	438	439	440	441	442	443	444	445	446	447	448	449	450	451	452	453	454	455	456	457	458	459	460	461	462	463	464	465	466	467	468	469	470	471	472	473	474	475	476	477	478	479	480	481	482	483	484	485	486	487	488	489	490	491	492	493	494	495	496	497	498	499	500	501	502	503	504	505	506	507	508	509	510	511	512	513	514	515	516	517	518	519	520	521	522	523	524	525	526	527	528	529	530	531	532	533	534	535	536	537	538	539	540	541	542	543	544	545	546	547	548	549	550	551	552	553	554	555	556	557	558	559	560	561	562	563	564	565	566	567	568	569	570	571	572	573	574	575	576	577	578	579	580	581	582	583	584	585	586	587	588	589	590	591	592	593	594	595	596	597	598	599	600	601	602	603	604	605	606	607	608	609	610	611	612	613	614	615	616	617	618	619	620	621	622	623	624	625	626	627	628	629	630	631	632	633	634	635	636	637	638	639	640	641	642	643	644	645	646	647	648	649	650	651	652	653	654	655	656	657	658	659	660	661	662	663	664	665	666	667	668	669	670	671	672	673	674	675	676	677	678	679	680	681	682	683	684	685	686	687	688	689	690	691	692	693	694	695	696	697	698	699	700	701	702	703	704	705	706	707	708	709	710	711	712	713	714	715	716	717	718	719	720	721	722	723	724	725	726	727	728	729	730	731	732	733	734	735	736	737	738	739	740	741	742	743	744	745	746	747	748	749	750	751	752	753	754	755	756	757	758	759	760	761	762	763	764	765	766	767	768	769	770	771	772	773	774	775	776	777	778	779	780	781	782	783	784	785	786	787	788	789	790	791	792	793	794	795	796	797	798	799	800	801	802	803	804	805	806	807	808	809	810	811	812	813	814	815	816	817	818	819	820	821	822	823	824	825	826	827	828	829	830	831	832	833	834	835	836	837	838	839	840	841	842	843	844	845	846	847	848	849	850	851	852	853	854	855	856	857	858	859	860	861	862	863	864	865	866	867	868	869	870	871	872	873	874	875	876	877	878	879	880	881	882	883	884	885	886	887	888	889	890	891	892	893	894	895	896	897	898	899	900	901	902	903	904	905	906	907	908	909	910	911	912	913	914	915	916	917	918	919	920	921	922	923	924	925	926	927	928	929	930	931	932	933	934	935	936	937	938	939	940	941	942	943	944	945	946	947	948	949	950	951	952	953	954	955	956	957	958	959	960	961	962	963	964	965	966	967	968	969	970	971	972	973	974	975	976	977	978	979	980	981	982	983	984	985	986	987	988	989	990	991	992	993	994	995	996	997	998	999	1000	1001	1002	1003	1004	1005	1006	1007	1008	1009	1010	1011	1012	1013	1014	1015	1016	1017	1018	1019	1020	1021	1022	1023	1024	1025	1026	1027	1028	1029	1030	1031	1032	1033	1034	1035	1036	1037	1038	1039	1040	1041	1042	1043	1044	1045	1046	1047	1048	1049	1050	1051	1052	1053	1054	1055	1056	1057	1058	1059	1060	1061	1062	1063	1064	1065	1066	1067	1068	1069	1070	1071	1072	1073	1074	1075	1076	1077	1078	1079	1080	1081	1082	1083	1084	1085	1086	1087	1088	1089	1090	1091	1092	1093	1094	1095	1096	1097	1098	1099	1100	1101	1102	1103	1104	1105	1106	1107	1108	1109	1110	1111	1112	1113	1114	1115	1116	1117	1118	1119	1120	1121	1122	1123	1124	1125	1126	1127	1128	1129	1130	1131	1132	1133	1134	1135	1136	1137	1138	1139	1140	1141	1142	1143	1144	1145	1146	1147	1148	1149	1150	1151	1152	1153	1154	1155	1156	1157	1158	1159	1160	1161	1162	1163	1164	1165	1166	1167	1168	1169	1170	1171	1172	1173	1174	1175	1176	1177	1178	1179	1180	1181	1182	1183	1184	1185	1186	1187	1188	1189	1190	1191	1192	1193	1194	1195	1196	1197	1198	1199	1200	1201	1202	1203	1204	1205	1206	1207	1208	1209	1210	1211	1212	1213	1214	1215	1216	1217	1218	1219	1220	1221	1222	1223	1224	1225	1226	1227	1228	1229	1230	1231	1232	1233	1234	1235	1236	1237	1238	1239	1240	1241	1242	1243	1244	1245	1246	1247	1248	1249	1250	1251	1252	1253	1254	1255	1256	1257	1258	1259	1260	1261	1262	1263	1264	1265	1266	1267	1268	1269	1270	1271	1272	1273	1274	1275	1276	1277	1278	1279	1280	1281	1282	1283	1284	1285	1286	1287	1288	1289	1290	1291	1292	1293	1294	1295	1296	1297	1298	1299	1300	1301	1302	1303	1304	1305	1306	1307	1308	1309	1310	1311	1312	1313	1314	1315	1316	1317	1318	1319	1320	1321	1322	1323	1324	1325	1326	1327	1328	1329	1330	1331	1332	1333	1334	1335	1336	1337	1338	1339	1340	1341	1342	1343	1344	1345	1346	1347	1348	1349	1350	1351	1352	1353	1354	1355	1356	1357	1358	1359	1360	1361	1362	1363	1364	1365	1366	1367	1368	1369	1370	1371	1372	1373	1374	1375	1376	1377	1378	1379	1380	1381	1382	1383	1384	1385	1386	1387	1388	1389	1390	1391	1392	1393	1394	1395	1396	1397	1398	1399	1400	1401	1402	1403	1404	1405	1406	1407	1408	1409	1410	1411	1412	1413	1414	1415	1416	1417	1418	1419	1420	1421	1422	1423	1424	1425	1426	1427	1428	1429	1430	1431	1432	1433	1434	1435	1436	1437	1438	1439	1440	1441	1442	1443	1444	1445	1446	1447	1448	1449	1450	1451	1452	1453	1454	1455	1456	1457	1458	1459	1460	1461	1462	1463	1464	1465	1466	1467	1468	1469	1470	1471	1472	1473	1474	1475	1476	1477	1478	1479	1480	1481	1482	1483	1484	1485	1486	1487	1488	1489	1490	1491	1492	1493	1494

Figura 61. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías

5. CONCLUSIONES

Los diversos instrumentos de investigación empleados en este trabajo han permitido el análisis, la descripción y la interpretación de los distintos aspectos que confluyen en el proceso de recepción de las obras de estética posmoderna y de temática mitológica clásica implicadas en las dos facetas de la investigación, la intertextual y la hipertextual.

Además, las fuentes de datos complementarias de las dos fases del estudio, el coloquio-debate sobre la obra en “Escribiendo la lectura de *Penélope y las doce criadas*” y las entrevistas individuales y grupales junto con la observación participante en “Hipernificando mitos en *Facebook*” han permitido la triangulación de los datos de la investigación, enriqueciendo, perfilando y complementando las herramientas de recogida de datos principales, los documentos escritos y la etnografía virtual, confiriéndoles así mayor validez.

Por otro lado, la triangulación de métodos de investigación pudo complementarse con una triangulación de expertos, pues las dos fases de esta investigación fueron presentadas en un Seminario de Investigación¹ y en un Simposio Internacional² celebrados en 2013, en los que se sometieron a las críticas y sugerencias por parte de otros investigadores, las cuales permitieron perfilar algunos aspectos de la descripción e interpretación de los resultados.

Las *conclusiones generales* para el conjunto de la investigación apuntan a que el desconocimiento de los referentes propios de la mitología clásica en este tipo de muestras literarias que los reelaboran desde diferentes perspectivas estéticas es un factor que incide negativamente en su recepción, valoración y apreciación estética. Así más de la mitad de los participantes implicados en la investigación han desviado su atención hacia otros aspectos más relacionados con la identificación del texto con su mundo de referencia, soslayando las cuestiones intertextuales e hipertextuales, claves en muchos casos para alcanzar una interpretación más completa y rica de los diferentes recursos. Aunque el hipertexto electrónico en este sentido puede postularse como un acicate para el establecimiento de conexiones intertextuales e hipertextuales, aún numerosos informantes se muestran anclados en prácticas de lectura tradicionales que no

¹ Seminario de investigación: *La incidencia del discurso de base hipertextual en la formación receptora (Grupo FRAC)*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 8-9 de mayo de 2013.

² Simposio Internacional *Xarxes Hipertextuals a l'Aula*, Barcelona. Universidad de Barcelona, Barcelona, 25-27 de septiembre de 2013.

incorporan las posibilidades de intercambio e interconexión que habilita el nuevo medio 2.0.

La complejidad de los datos procedentes de las dos facetas del estudio obliga a una exposición detallada de las particularidades halladas en cada una. Por ello la presentación de las conclusiones se hace siguiendo el orden de los objetivos y las preguntas de investigación específicas para cada una de las fases.

Así, a continuación se pasará a dar cuenta de la consecución de los objetivos específicos que se habían fijado al inicio de este trabajo, presentando un resumen de los mismos a través de sendas tablas comparativas, una para cada fase del estudio, que se aportan a modo de síntesis. Tras cada una de las tablas se desarrollan las respuestas a las preguntas de investigación que se planteaban específicamente para cada una de las fases.

5.1. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DE LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO

Al abordar los datos e informaciones referidas a las preguntas de investigación, estos se deben poner en relación con los objetivos que se habían marcado previamente. Eran los siguientes:

5.1.1. Objetivos específicos de la faceta intertextual

A.1. Describir la recepción de “Penélope y las doce criadas” por parte de los participantes, atendiendo a los rasgos que caracterizan las intervenciones de cada uno en el cuaderno de lectura.

A lo largo del capítulo anterior, se ha descrito la recepción de esta obra por parte de los informantes. A continuación se muestra un gráfico que expone el nivel de participación en la actividad de lectura y escritura del diario, medido en número de páginas escritas. Este dato es importante en la medida en que da cuenta del nivel de implicación de cada participante en la actividad.

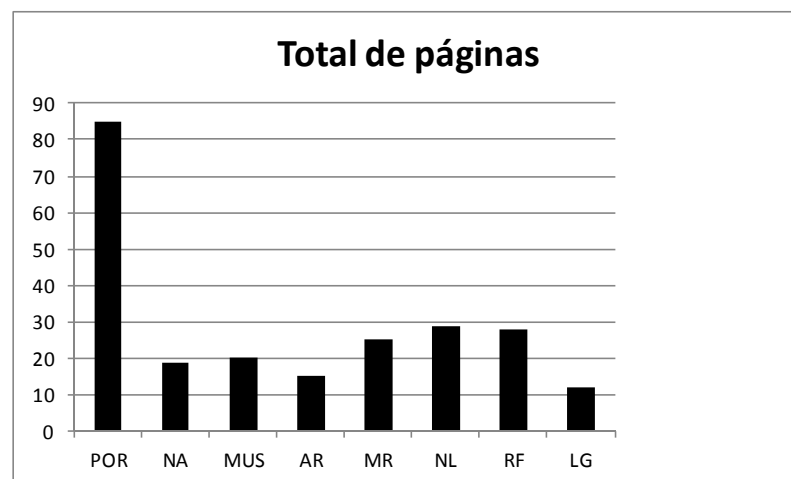


Figura 62. Número total de páginas del diario de lectura

A.2. Observar en qué grado los alumnos señalan las relaciones intertextuales como parte importante en su proceso de lectura.

A pesar de que todos los participantes han mostrado interés en la mitología clásica, y todos confirman conocer la temática de *La Odisea* (a través de diversas fuentes: dibujos animados, relatos del profesor, adaptaciones literarias del texto homérico...) tan solo una informante, POR, ha hecho de la lectura intertextual el hilo conductor de su lectura y comentario. El resto ha considerado preponderantemente otros

A	aspectos de la obra a la hora de hacer sus intervenciones. Por otro lado, existe cierta correlación entre la variedad de mitos que estos participantes exponen en sus “Recuerdos de mitología”, junto con el énfasis que ponen en la expresión de su gusto por el tema, y una mayor participación y asociación intertextual en los diarios de lectura. <table border="1"> <caption>Lectura intertextual</caption> <thead> <tr> <th>Participante</th> <th>Número de asociaciones intertextuales</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>POR</td> <td>135</td> </tr> <tr> <td>NA</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>MUS</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>AR</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>MR</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>NL</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>RF</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>LG</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> Figura 63. Número total de asociaciones intertextuales A.3. <i>Apreciar si reparan en las diferencias entre el mito original y su reelaboración</i> En general, son pocas las intervenciones destinadas a señalar las diferencias intertextuales entre las dos versiones de la historia. Los alumnos que se muestran más conscientes de estos cambios en el mito son POR, MU y MR.	Participante	Número de asociaciones intertextuales	POR	135	NA	30	MUS	22	AR	20	MR	12	NL	10	RF	5	LG	2
Participante	Número de asociaciones intertextuales																		
POR	135																		
NA	30																		
MUS	22																		
AR	20																		
MR	12																		
NL	10																		
RF	5																		
LG	2																		
B	B.1. <i>Comprobar si la detección de estas relaciones intertextuales les sirve para formular hipótesis e inferencias.</i> Puntualmente, algunos informantes como POR o MU guiaban su lectura a partir del conocimiento previo del mito, lo cual se ha visto ante la expectativa del regreso de Ulises o del tejido del sudario. Sin embargo, en buena parte de los casos, las expectativas de lectura revelaban un desconocimiento del mito en sus aspectos esenciales: los participantes no sabían si Ulises regresaría finalmente o no y si mataría a Penélope, si las criadas serían asesinadas y quién las mataría, desconocían el motivo del tejido del sudario, etc. B.2. <i>Determinar si pueden articular la diferenciación intertextual para alcanzar una interpretación adecuada de la obra.</i> Hay un primer nivel de contraste intertextual entre el mito tradicional y																		

	la novela de Atwood que en general los informantes captan: la intención de la autora de escribir una versión femenina de la historia, de mostrar su visión de los hechos en la que se incluye la desmitificación de Ulises. Un segundo nivel de contraste, el que vehiculan las criadas a través de sus coros, no es tenido en cuenta: la infidelidad de Penélope y la reivindicación de las criadas como víctimas del machismo y del autoritarismo de la época y del propio egoísmo y desprecio de Penélope. En este sentido, prevalece el conservadurismo respecto a la historia tradicional. B.3. Observar cuáles son las dificultades de lectura que se les plantean y, más concretamente, si estas tienen que ver con las deficiencias del intertexto lector y cómo las resuelven. Se ha visto que el desconocimiento del final de <i>La Odisea</i>, concretamente el asesinato de las criadas, ha distorsionado la comprensión e interpretación de la obra. Así, la mayoría de los lectores se han mostrado desorientados respecto a quiénes eran las criadas, cuál era su papel en la obra y qué sentido tenían sus palabras. Si estos alumnos hubieran tenido presente el episodio de la muerte de las muchachas al final del texto homérico su lectura hubiera ido mejor encaminada, hubieran podido apreciar estéticamente los coros y captar su significado desde el principio de la novela. Por otro lado, tan solo una informante, NL, había suplido la carencia de este conocimiento con una lectura atenta de las citas de <i>La Odisea</i> incluidas en las páginas preliminares del libro y del prólogo de la autora, en el que esta avanzaba su intención de esclarecer las auténticas causas de las muertes de las muchachas en <i>La Odisea</i>. Esto le había permitido estar mejor situada respecto a la interpretación de estas secciones.
	C.1. Apreciar cuáles son los intereses o los distintos enfoques que plantea la lectura y si estos interfieren o colaboran en el proceso de comprensión e interpretación. Para casi todos los participantes, a excepción de POR, el bloque central de sus comentarios es la valoración del carácter y del comportamiento de los protagonistas, y de las diferentes situaciones que se van exponiendo en el texto. También han ocupado un lugar preponderante en los cuadernos de lectura las asociaciones con situaciones de la vida cotidiana de estos lectores. En el siguiente gráfico puede apreciarse el

porcentaje de comentarios sobre el total que cada participante dedica a hacer críticas y valoraciones de los personajes.

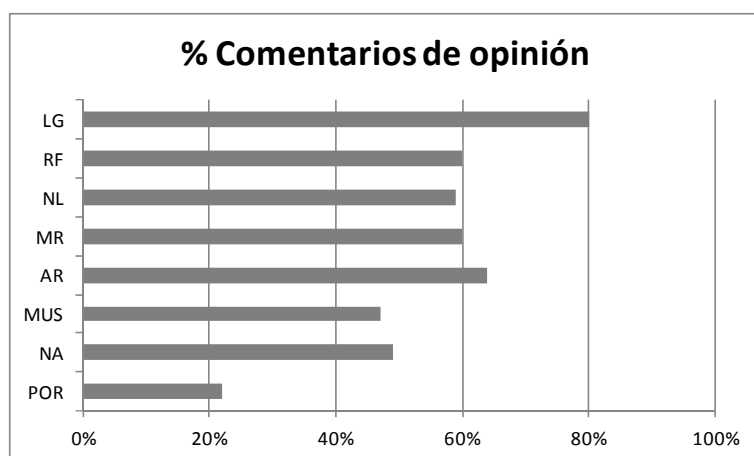


Figura 64. Porcentaje de comentarios de opinión

C

C.2. Establecer distintos perfiles de lectores en función de la capacidad de activación del intertexto lector dentro del marco de la competencia literaria.

En este sentido, se han podido establecer tres perfiles lectores:

1. **Escasa activación del intertexto lector:** focalización de la atención en las opiniones sobre los personajes.
2. **Básica activación del intertexto lector:** aunque continúa predominando la atención a la valoración psicológica o moral de personajes y situaciones.
3. **Intensa activación del intertexto lector:** la lectura intertextual gana terreno a la expresión de la opinión personal sobre situaciones y personajes.

Curiosamente, la única participante que se sitúa en este tercer nivel, POR, no es la que muestra un mayor conocimiento inicial respecto a *La Odisea*: la diferencia fundamental no la marca tanto su intertexto lector específico sobre este texto como su manera de leer, pues integra las relaciones intertextuales, conocidas, desconocidas o intuitas, en su proceso de lectura.

D. 1. Ponderar la atención de los lectores a las características de la estética posmoderna del texto.

La ironía intertextual, el final abierto y múltiple, el *double coding*, la hibridación genérica, el fragmentarismo, etc. no han sido apenas

D	reseñados por estos informantes. Tan solo una informante, MR, ha hecho referencia en varias ocasiones al <i>double coding</i>, y puntualmente, algunos informantes han captado la ironía intertextual (POR y MU). Los coros, que aunaban buena parte de los rasgos posmodernos de la novela, tan solo han sido apreciados estéticamente por algunos informantes en momentos muy concretos. <i>D.2. Determinar si estas características tienen repercusiones para la interpretación.</i> El menosprecio de los coros que han mostrado la mayoría de los participantes y/o la no integración del mensaje de las criadas en referencia a su asesinato y a la traición de Penélope hacen que el significado final de la obra sea más conservador respecto al relato homérico de lo que en realidad es. Las características de la estética posmoderna que presentaban los coros han sido, en parte, responsables de este resultado: su variedad e hibridación genérica, su tono poético y enigmático, de continua mascarada, su narración discontinua y la expresión siempre oblicua y metafórica de los hechos han desembocado en la falta de captación completa de su mensaje. Tal vez, si las palabras de las criadas hubieran seguido el hilo convencional de un relato en prosa, prescindiendo del juego con las características estéticas, los alumnos hubieran podido acceder al otro nivel de sentido que les ha quedado vedado.

Seguidamente, se expone a modo de resumen una tabla comparativa de los datos más relevantes de cada participante.

Síntesis de resultados de los participantes

PARTICIPANTE	CONOCIMIENTOS E INTERÉS PREVIOS	LECTURA INTERTEXTUAL	LECTURA POSMODERNA	CARACTERIZACIÓN LECTURA
RF Media participación	Escasas referencias mitológicas. Zeus, dios predilecto. Cierta interés por la mitología.	Mínima, referencias puntuales al mito original	Inexistente	Focalización en la valoración de los personajes y de las situaciones. Asociación con la vida personal
LG Baja participación	Escasas referencias mitológicas. Cierta interés por la mitología.	Mínima, referencias puntuales al mito original	Inexistente	Focalización en la valoración de los personajes y de las situaciones. Asociación con la vida personal.
NL Media participación	Algunas referencias mitológicas. Orfeo y Eurídice mito predilecto. Cierta interés por la mitología.	Mínima, referencias puntuales al mito original	Inexistente	Focalización en la valoración de los personajes y de las situaciones. Asociación con la vida personal
MU Media participación	Diversas referencias mitológicas. Ulises personaje predilecto. Gran interés por la mitología	Cierta lectura intertextual	Valoración estética de algún coro de carácter especialmente posmoderno y captación puntual de la ironía intertextual	Atención a las relaciones intertextuales. Asociación con la vida personal

PARTICIPANTE	CONOCIMIENTOS E INTERÉS PREVIOS	LECTURA INTERTEXTUAL	LECTURA POSMODERNA	CARACTERIZACIÓN LECTURA
AR Baja participación (no acaba la lectura)	Diversas referencias mitológicas. Zeus y Hades dioses predilectos. Interés por la mitología.	Cierta lectura intertextual	Inexistente	Focalización en la valoración de los personajes y de las situaciones. Asociación con la vida personal
NA Media participación	Diversas referencias mitológicas. Cierta interés por la mitología.	Cierta lectura intertextual	Inexistente	Focalización en la valoración de los personajes y de las situaciones. Asociación con la vida personal
MR Media participación	Diversas referencias mitológicas. Notable interés por la mitología.	Cierta lectura intertextual	Apreciación del <i>double coding</i>	Focalización en la valoración de los personajes y de las situaciones. Asociación con la vida personal
POR Alta participación	Numerosas referencias mitológicas. Gran interés por la mitología	Intensa: referencias constantes al mito, a otros mitos asociados, búsqueda hipertextual de los desconocidos. Amplia activación del intertexto lector.	Inexistente	Focalización en las relaciones intertextuales

5.1.2. Sobre las cuestiones de investigación de la faceta intertextual

Una vez resueltos estos objetivos, se responderá a la pregunta y subpreguntas de investigación que motivaban esta primera fase del estudio:

¿Cómo reciben los alumnos una obra (hipertexto textual) que reelabora, desde una estética subversiva, un tema de la mitología clásica en el soporte del libro impreso?

Aunque los lectores son capaces de reconocer en la lectura algunos aspectos del mito y pueden seguir un primer nivel de lectura del relato, el que se corresponde con la narración de los hechos, muestran dificultades en el acceso a niveles de lectura superiores, los que implican la incorporación de la intertextualidad y la atención a las características estéticas particulares de la obra.

1. *¿En qué grado activan su intertexto lector para comprender la obra y alcanzar una correcta interpretación de la misma?*

El nivel de activación del intertexto lector, especialmente el relacionado con la mitología clásica es bajo o medio en todos los lectores excepto en uno. Aunque esta falta de activación del intertexto lector no impide el seguimiento del relato de la narradora, sí que tiene repercusiones para la comprensión e interpretación de determinados pasajes, de guiños intertextuales, de ironía intertextual, etc. Además, el desconocimiento que muestran todos del episodio del ahorcamiento de las criadas entorpece enormemente la comprensión de los apartados de los coros y su reintegración en una lectura global de la obra.

2. *¿Tienen presente el texto en el que se basa o consideran la obra de manera independiente?*

Aunque la mayoría de los informantes señalan que tenían presente la versión mítica tradicional cuando se les pregunta específicamente por ello, los resultados de los diarios de lectura han demostrado que esta versión previa quedaba en un segundo plano y que la lectura no se ejercía comparativamente. En pocas ocasiones y en escasos informantes el hipotexto de *La Odisea* permitía la formulación de expectativas o la disolución de dificultades lectoras, algunas de las cuales, muy al contrario, eran provocadas por las deficiencias en el conocimiento de este hipotexto. Incluso en el caso de la participante que hizo una lectura hipertextual más rica, POR, parece haber una identificación entre la versión homérica y la de Atwood.

Esto puede deberse a que los conocimientos previos de estos informantes no procedían de una lectura atenta de *La Odisea* o de una adaptación de esta, sino que estaban contruidos a partir de retazos procedentes de diversas fuentes,

buena parte de las cuales eran series de animación infantil. Un acercamiento más serio y sistemático al texto homérico posiblemente hubiera arrojado resultados distintos.

3. *¿Qué grado de atención e interés muestran en las relaciones intertextuales y en la innovadora perspectiva que la nueva versión propone?*

En general, y exceptuando principalmente a MU y, sobre todo a POR, los participantes muestran escasa atención a las relaciones intertextuales entre los textos, quedando estas eclipsadas por la narración de los acontecimientos, por las opiniones sobre los personajes y su comportamiento o por la asociación con su mundo de referencia. La perspectiva innovadora, de narración del relato desde el punto de vista femenino de Penélope, ha sido tomada en cuenta por algunos informantes. Sin embargo, otras características como la ironía intertextual, el *double coding*, la pluralidad de sentidos, la reivindicación de las minorías, la hibridación genérica, la fragmentación, etc. han sido solo mencionadas en muy pocos informantes y en momentos muy esporádicos.

Esta situación es especialmente grave teniendo en cuenta que estos participantes partían de una posición privilegiada en cuanto a conocimientos previos e interés por el tema. No se debe olvidar que todos ellos muestran interés por la mitología clásica y que además su buena relación con el profesor y el gusto por la manera en que este explica los diferentes mitos (aspectos que aparecían en casi todas las redacciones de “Recuerdos de mitología”) era un factor más de adhesión al libro y a la actividad. Es de esperar que alumnos más alejados del mundo de la mitología clásica y con menos referentes, puedan articular una interpretación incluso más limitada de la novela.

Asimismo, con este estudio se ha evidenciado que la apreciación de las características posmodernas del texto y su adecuada integración en una interpretación coherente de la obra requieren de una formación literaria específica y del acompañamiento de un docente o de un lector más experto.

Ya por último, de los resultados mostrados en páginas precedentes se desprende que el conocimiento más profundo de *La Odisea*, *La Ilíada* y de buena parte de los otros mitos que aparecen salpicados en *Penélope y las doce criadas* hubiera permitido una lectura más adecuada de esta. En este sentido, la lectura comparativa y en paralelo de algunos pasajes de *La Odisea* a propósito de las diferencias intertextuales con la novela de Atwood, es decir, partir de *The Penelopiad* para llegar al hipotexto original, podría ser una solución didáctica interesante para acercar este clásico a los alumnos.

Así, la conclusión fundamental de este primer estudio que atiende a la faceta intertextual de la mitología es que se refuerza el lema que motivaba esta investigación: la necesidad de una mayor presencia de la mitología clásica para la formación literaria.

5.2. CONCLUSIONES ESPECIFICAS DE LA SEGUNDA FASE DEL ESTUDIO

Seguidamente, se pasará a dar cuenta de los resultados de los objetivos correspondientes a “Hiperminificionando mitos en *Facebook*”:

5.2.1. Objetivos específicos de la faceta hipertextual

A. Describir la recepción por parte de los informantes individuales y de los distintos grupos de los diferentes recursos intertextuales del blog, teniendo en cuenta la singularidad genérica y disciplinaria de cada uno de los recursos.

A lo largo del capítulo de análisis de resultados se ha cubierto este objetivo, habiéndose descrito y analizado los comentarios que suscitaban las diferentes entradas. Se recogen aquí simplemente, a modo de síntesis y de recordatorio, dos gráficos que muestran información en cuanto a la participación: el primero refleja el número total de comentarios por grupo y el segundo muestra la media de comentarios por participante de cada grupo.

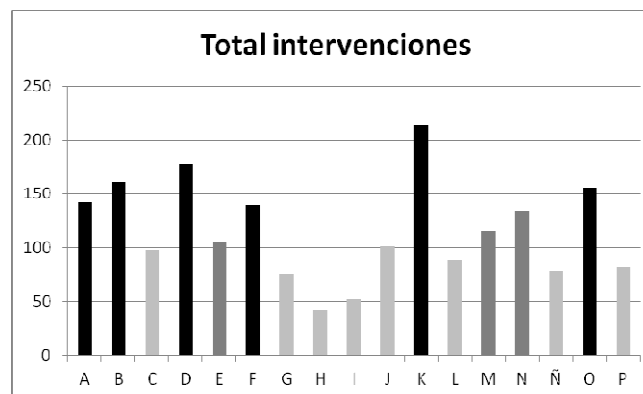


Figura 65. Número total de intervenciones por grupo

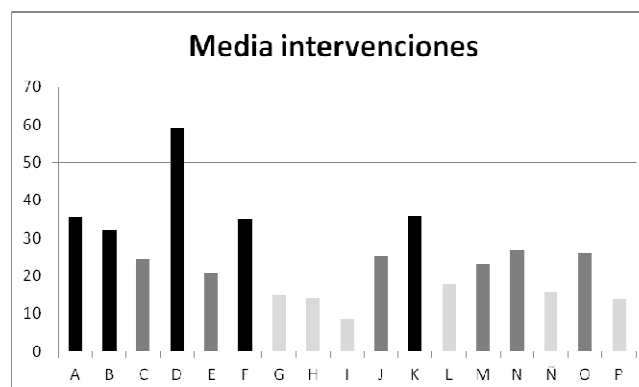


Figura 66. Media de intervenciones por participante de cada grupo

B

B. Valorar la recepción concretamente de los recursos de naturaleza posmoderna incluidos en él (los tres microrrelatos y el capítulo “Cuentos del dominio público” de la serie Los Simpsons). Para ello se pretende comprobar:

B.1. *En qué medida el desconocimiento de los referentes intertextuales interfiere en la comprensión e interpretación de estos textos.*

B.2. *Qué recursos se activan para solucionar las dificultades de comprensión que la falta de estos referentes puede acarrear.*

El conocimiento de referentes previos en un medio hipertextual, si bien ha sido un factor importante, no ha resultado tan determinante para la comprensión como podría serlo en un medio convencional en papel. Esto ha sido así, en parte, porque la organización del blog ha hecho que las entradas minificcionales no hayan sido leídas aisladamente, sino que se han puesto en relación con otros recursos que permitían recuperar la información básica del mito.

En ocasiones, no obstante, los conocimientos resultaban insuficientes: estas carencias promovían la indagación hipertextual y la vinculación con otros textos y recursos hallados en la red o en el apoyo de los compañeros. En este sentido, se puede hablar, tomando prestado el término de la lingüística, de recursividad de la lectura hipertextual en tanto que unos referentes intertextuales, o la ausencia de estos, invocan o llevan a otros, los cuales a su vez conducen a otros, y estos a otros..., en un proceso que podría dilatarse hasta el infinito.

Se distinguen dos tipos de comprensión en relación con estos materiales:

- **Comprensión directa:** la que los informantes han logrado elaborar con los conocimientos previos de los que disponían, aunque ulteriormente, utilizaran el hipertexto o la arquitectura para ahondar en aspectos determinados o para perfilar la interpretación.
- **Comprensión indirecta o en retrospectiva:** aquella que los informantes que no disponen del referente hipotextual de base realizan en una segunda vuelta sobre el texto, una vez que han transitado por el hipertexto sistémico para localizar los referentes que el microrrelato pone en juego, o una vez que el hipertexto elaborado por los compañeros permite

B	recuperarlos e incorporarlos para la interpretación. No obstante, no todos los participantes han entrado en este juego hipertextual del mismo modo. De hecho, en ocasiones, muchos lectores se han limitado a manifestar sus dificultades de lectura ante la falta de referentes previos o a solicitar la colaboración de los compañeros, en el mejor de los casos. Asimismo, el hecho de que no hayan señalado más dificultades con respecto a los referentes hipotextuales se justifica por el escaso nivel de exigencia que algunos participantes imponían a su comprensión. Así, más atentos a aspectos como el amor o la valoración moral, toleraban los escollos de lectura que una determinada referencia intertextual intuita pero no resuelta, o ni intuita ni resuelta, pudiera representar. Por otro lado, ha habido aspectos que han jugado un papel casi tan relevante para la comprensión como los conocimientos previos: la apertura semántica de los textos, la inversión de los mitos, la ironía, etc. También se ha evidenciado que buena parte de los referentes previos con los que contaban los participantes procedían no de una formación académica o de la lectura de los textos clásicos, sino de series o películas de animación infantil o de producciones cinematográficas recientes, con sus consiguientes distorsiones e imprecisiones sobre los mitos. Así, dibujos animados como <i>Los Simpsons</i>, <i>Las tres mellizas</i>, <i>Ulises 31</i> o películas como <i>Troya</i>, etc. ocupaban para estos lectores el lugar del hipotexto de referencia. B.3. Cómo reaccionan los lectores ante los cambios radicales que estos textos imprimen en los mitos. La reacción más habitual ante los cambios en el mito ha sido de sorpresa (excepto ante el capítulo de <i>Los Simpsons</i>, a cuya estética los participantes están muy habituados). Esta sorpresa podía ir acompañada de una valoración negativa o positiva: En este sentido se distinguen varios tipos de respuestas: • Las de los detractores acérrimos de los cambios que los autores contemporáneos operan en el mito (especialmente el grupo K). • Las de los lectores contrarios a la versión desmitificadora de los textos, porque rompen con los ideales épicos y románticos (muy patente en L).

B

- Las de los participantes que aprecian el punto de vista transgresor y diferente, además de más realista y actual, que ofrecen las minificciones. No obstante, aunque les reconozcan este mérito, suelen preferir la versión tradicional de la historia.

B.4. *Si captan la ironía intertextual presente en estos contenidos.*

En “El origen de la guerra”, “La tela de Penélope” y “Cuentos del dominio público”, la ironía intertextual ha sido apreciada por numerosos informantes. En cambio, en “Traducción femenina de Homero” la ironía intertextual no ha sido apenas señalada.

Puntualmente (en 4 intervenciones), el efecto de ironía intertextual de estos materiales se ha truncado en pastiche, lo que muestra que la cualidad del efecto de los textos posmodernos –parodia o pastiche– no es inherente a estos, sino que depende de la mirada del lector que les da vida.

B.5. *Si comentan las características propias de la estética posmoderna y del microrrelato presentes en los textos y cómo estas características influyen en la interpretación.*

Los informantes se han mostrado poco atentos a las características formales de los microrrelatos.

- La pluralidad de sentidos es eclipsada por la tendencia a buscar una única interpretación de los textos. Así, se ha visto como en “El origen de la guerra”, por ejemplo, se desestimaba el comentario sobre el final incongruente del microrrelato y las posibilidades de sentido que este abría.
- El *double coding*, el juego con los mundos posibles, la hibridación genérica y la estrategia metaliteraria son señalados muy puntualmente y de manera muy indirecta. Sin embargo, el efecto cómico que algunos informantes detectaron en “El origen de la guerra”, sin duda bebía, en parte, del *double coding* del relato, aunque no lo explicitaran de este modo.
- La especial atención a la selección léxica solo ha sido tomada en cuenta en grupos y en momentos muy específicos.

En cambio, la reivindicación de las minorías (o de los excéntricos o marginados), que era especialmente plausible en el microrrelato “Traducción femenina de Homero”, fue una de las características más

comentadas de este texto.

En cuanto a la distribución por grupos de los rasgos posmodernos, en el siguiente gráfico se pueden observar, coloreados en negro, los grupos que más hacen referencia a estos (K, J, G y A, en orden descendente).

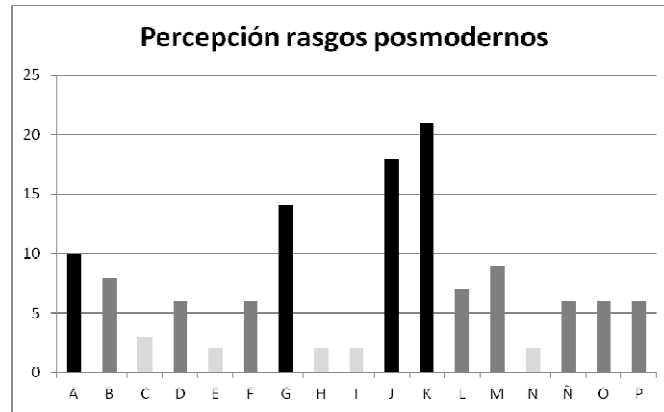


Figura 67. Número total de comentarios de rasgos posmodernos

C.1. Contrastar la recepción de estos textos del blog de naturaleza posmoderna con la de las entradas 1, 4 y 6, las cuales mantienen el mito de La Iliada y La Odisea en sus coordenadas básicas.

En general, el efecto de contraste entre la versión tradicional del mito representada en las entradas 1, 4 y 6 (*Troya*, *Andrómaca cautiva* y *Héroes de la Antigua Grecia*) ha sido muy pronunciado, a excepción de la entrada 5 (“Traducción femenina de Homero”) que se ha leído como una confirmación de la escena representada en la entrada 4 y de la versión más conservadora del mito.

C

Las versiones tradicionales son las que reciben una mejor acogida, lo que se ha traducido en un mayor grado de participación y de lectura hipertextual en estas entradas. Se ha podido comprobar que los lectores prefieren la versión convencional de los mitos, aunque eventualmente puedan reconocer la novedad, la ironía o la originalidad de los textos subversivos. Esto puede deberse a varias razones:

1. El gusto por estas historias míticas.
2. La idealización de las situaciones y los personajes que presentan.
3. Su relato diáfano, exento de las dobleces y las opacidades de los microrrelatos posmodernos.

A continuación se muestran 2 gráficos en los que se puede apreciar

cómo las entradas de los recursos que presentan el mito en su versión tradicional (*Troya*, *Andrómaca cautiva* y *Héroes de la Antigua Grecia*) son las que reciben mayor número de comentarios y de asociaciones hipertextuales.

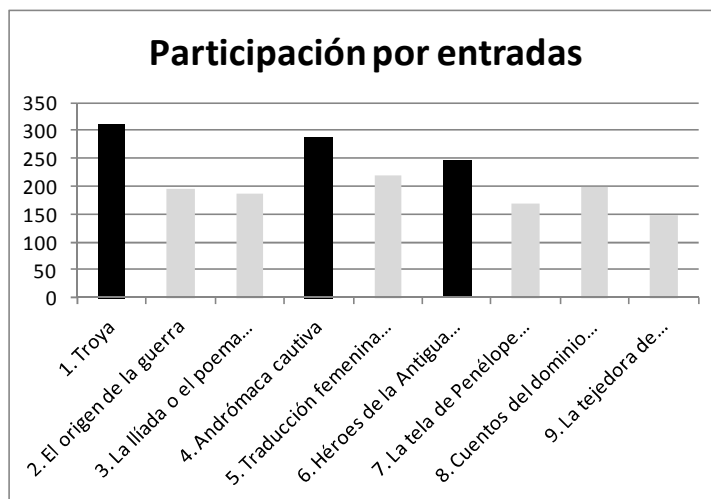


Figura 68. Número total de comentarios por entrada

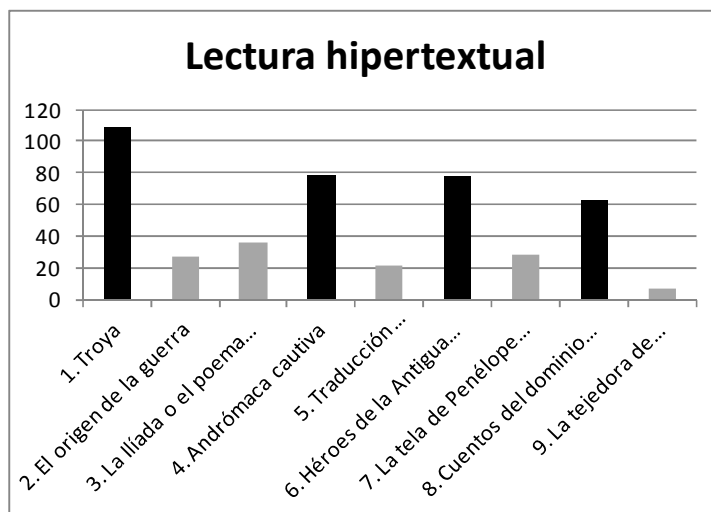


Figura 69. Número total de asociaciones hipertextuales por entrada

C.2. Confrontar la recepción de los textos posmodernos, de carácter marcadamente irónico, con las entradas restantes del blog (el fragmento de *La Ilíada* o el poema de la fuerza y la escena de *La tejedora de sueños*) las cuales suponen una revisión y una subversión respectivamente de *La Ilíada* y *La Odisea*, pero desde un punto de vista serio y de apariencia más trascendental que las anteriores.

El fragmento de *La Ilíada* o el poema de la fuerza, por su carácter filosófico además de por su estilo y por la manera en que integraba los pasajes de *La Ilíada*, es el que ha comportado más dificultades en general, hasta el punto de que ha habido participantes que no han

C	logrado comprender el texto. Los microrrelatos, en cambio, han permitido, al menos, el acceso a un primer nivel de lectura, el narrativo, mientras que el texto de Weil ha resultado más hermético para los participantes. En cuanto a la escena de <i>La tejedora de sueños</i> tan solo dos informantes se han referido al carácter serio de esta en contraposición con los textos anteriores. Se puede hablar, en este sentido, de cierta asimilación del texto vallejano con las minificciones de Denevi y Monterroso. Este fragmento también ha permitido comprobar que 79 participantes han decidido obviar la referencia a Orestes en el texto, a pesar de que era fácil intuir, por contexto, la importancia del significado de ese nombre.
D	<i>D. 1. Verificar si existe correlación posible entre este tipo de intertexto mítico y la implicación y el compromiso con la lectura de los textos del blog, o si aparecen otras variables que intervienen de manera más decisiva.</i> El nivel de conocimientos previos del conjunto del grupo no ha sido un factor determinante de la participación. Si al principio se había previsto una correlación entre los conocimientos sobre mitología y la implicación en la actividad los resultados han demostrado que esto no es así en todos los casos. Se han evidenciado así cuatro situaciones: 1. Grupos que partían de un buen nivel de conocimientos han mostrado un alto grado de participación en todas o en casi todas las entradas. 2. Grupos que a pesar de conocer los mitos y de haberlos trabajado a través de <i>La Ilíada</i> o <i>La Odisea</i> (o sus adaptaciones) han participado escasamente. 3. Grupos con pocos conocimientos previos que han mostrado poca actividad en la lectura. 4. Grupos que contaban con escasos conocimientos han sido especialmente activos en la lectura del blog. La distribución de los conocimientos previos y de la participación media del grupo se muestra en la siguiente tabla:

	Relación entre conocimientos previos y participación						
	SÍ CONO- Alta part.	SÍ CONO- Media part.	SÍ CONO- Baja part.		NO CONO- Alta part.	NO CONO- Media part.	NO CONO- Baja part.
	A, B, K	E, J, N	H, Ñ, P		D, F	C, M, O	G, I, L

D.2. Determinar si existe relación clara entre el intertexto lector mitológico y la lectura hipertextual que se ejerce en el blog.

D

La posesión de determinados referentes mitológicos no es condición suficiente para que se produzca una rica lectura hipertextual. De este modo, de nuevo los grupos A, B y K despuntan sobre el resto tanto por su intertexto lector como por la amplia lectura hipertextual que hacen para casi todas las entradas. En cambio, grupos como H, Ñ o P, que en principio parten de un buen nivel de conocimientos previos, hacen una lectura hipertextual muy limitada.

Relación entre conocimientos previos y lectura hipertextual						
SÍ CONO- Alta Hiper.	SÍ CONO- Media Hiper.	SÍ CONO- Baja Hiper.		NO CONO- Alta Hiper.	NO CONO- Media Hiper.	NO CONO- Baja Hiper.
A, B, K, J	E, N	H, Ñ, P		D	F, C, M, G	O, I, L

E. 1. Verificar si la lectura en un soporte hipertextual compartido puede suplir las carencias que este intertexto lector puede presentar ante los referentes intertextuales presentes en los textos.

E

Ya se ha visto antes que la lectura de los textos posmodernos de la actividad se veía positivamente influenciada por el soporte hipertextual en que se llevaba a cabo, y esto mismo se hace extensivo al resto de las entradas del blog. No obstante, cabe puntualizar que esto se produce así siempre que los grupos hacen una participación alta o moderada y mínimamente comprometida en el esclarecimiento del sentido del texto.

No obstante, a pesar del uso de la lectura hipertextual, se continúan cometiendo errores de interpretación o incurriendo en algunas confusiones.

E.2. Comprobar en qué medida la lectura 2.0 promueve la recepción hipertextual (si el hecho de leer textos relacionados en un soporte como este promueve la búsqueda de relaciones, paralelismos, comparaciones etc.)

En el siguiente gráfico puede apreciarse el número de intervenciones por grupos en las que se hacen asociaciones hipertextuales.

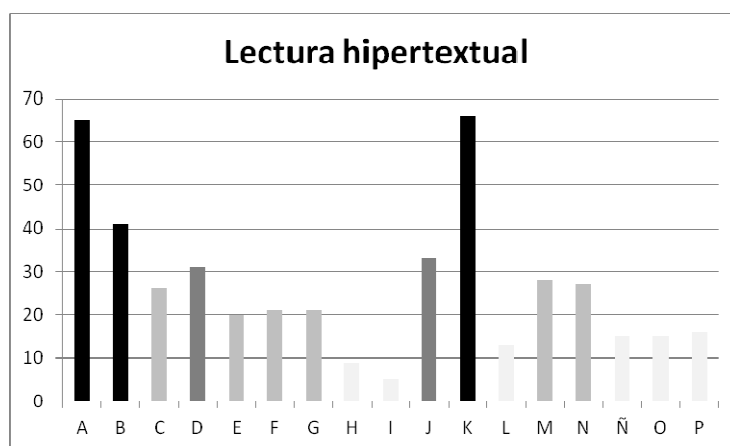


Figura 70. Número total de asociaciones hipertextuales por grupo

En los grupos en los que la lectura hipertextual se ha producido de forma más intensa las condiciones de la actividad y la naturaleza intertextual de los textos han sido un acicate para el establecimiento de relaciones con otros textos y otros recursos multimodales. Así, finalmente, estos grupos han creado un hipertexto que recoge una amplia variedad de nodos, con temas y formas muy diversos. A continuación se muestra una lista, por orden alfabético, de los enlaces y/o archivos que se han incorporado:

- Artículos sobre el uso del color y del lenguaje no verbal
- Artículos y programas de radio sobre arqueología
- Biografías de los autores
- Canciones y bandas sonoras
- Citas de personajes célebres
- Cómic
- Cortometrajes
- Cuentos
- Diccionarios de mitología en formato libro
- Diccionarios electrónicos
- Ensayos (sobre mitología y otros temas)
- Escenas de películas
- Fotogramas de películas

E	• Ilustraciones • Mitos • Monólogos • Noticias de diario • Obras de arte de diversa temática y de distinto tipo • Obras de teatro clásicas • Obras literarias de todo tipo • Películas • Poesía • Poesía visual • Producciones audiovisuales diversas • Representaciones de obras de teatro • Textos filosóficos • Series de televisión infantil • Etc. En general, estos enlaces eran: • Archivos de texto • Documentos escaneados • Imágenes • Podcasts • Vídeos • Webs, blogs, wikis, etc. En el otro extremo del espectro, ha habido grupos cuya lectura hipertextual se ha visto escasamente estimulada por las condiciones del proyecto, aunque todos en algún momento de la actividad han hecho asociaciones y han aportado enlaces. De esta forma se puede concluir que el hecho de que la actividad se desarrolle en un soporte 2.0 potencia las posibilidades de asociación hipertextual, pero no es garantía de que esta asociación se produzca.
F	<i>F. Observar cuáles son los intereses lectores que los textos despiertan en los informantes, y en qué medida la lectura hipertextual participa de estos.</i> En algunos grupos (A, B y K, fundamentalmente) predomina la atención a las relaciones intertextuales e hipertextuales y estas se integran en la interpretación de los diferentes textos. Por otro lado, en diversos grupos aparecían intereses lectores que desplazaban a los anteriores. Estos intereses han sido, fundamentalmente, los siguientes: • El amor o desamor entre los personajes míticos implicados en el blog. • La reflexión de carácter moral respecto al comportamiento de estos, así

	como la empatía o la animadversión hacia ellos. • La identificación de los conflictos presentados en los textos con situaciones de la vida personal o con el contexto social de los lectores. • El valor de los recursos del blog y, en general de toda la mitología clásica, para la formación literaria de los futuros discentes.
G	<i>G. Ponderar los beneficios e inconvenientes que la arquitectura en un soporte como este puede suponer para la lectura y la interpretación literarias.</i> La lectura conjunta en un medio 2.0 ha favorecido la comprensión e interpretación de los textos pues, • Ha supuesto un apoyo para aquellos lectores que por falta de conocimientos previos sobre el tema o por otros motivos (el tono irónico, la subversión, el estilo, el vocabulario o la estructura de los textos) no podían formular una hipótesis interpretativa o lo hacían con vacilaciones. • Ha permitido contrastar la lectura de cada informante con la del grupo, para confirmarla, rectificarla o ajustarla, además de dirigir la visión a otros elementos del texto soslayados en una lectura individual. • Ha expandido el universo hipertextual de cada lector en la confluencia con el hipertexto construido por el grupo. • Ha favorecido que algunos participantes con más conocimientos previos adoptasen el rol de guía en la lectura conjunta. No obstante, también se han podido apreciar inconvenientes: • Algunos participantes hacen su intervención de manera muy individualista, sin considerar las aportaciones del resto. • Ha habido informantes que se han limitado a reformular las intervenciones de los compañeros y a mostrar su acuerdo con ellos. • La arquitectura en ocasiones derivaba en una discusión sobre aspectos no relacionados directamente con la comprensión, sino con otras cuestiones de tipo moral, social, etc. • En algunos grupos la arquitectura no ha sido suficiente para que se alcanzara una comprensión conjunta del texto.

Se expone a continuación, a modo de síntesis, una tabla comparativa con los resultados más relevantes de cada grupo.

Síntesis de resultados de los diferentes grupos

Grupo	Nivel de conocimientos previos	Grado de participación	Lectura hipertextual	Lectura posmoderna	Foco de interés lector	Archilectura
A	Alto	Alto	Muy intensa	Escasa	Interpretación del texto. Relaciones intertextuales e hipertextuales	Alto nivel de colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad
B	Alto	Alto	Muy intensa	Muy escasa	Interpretación del texto. Relaciones intertextuales e hipertextuales	Alto nivel de colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad
C	Bajo	Medio	Moderada	Casi inexistente	Amor, empatía personajes, reflexiones morales. Sumaria interpretación del texto	Cierta colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad
D	Bajo	Alto	Intensa	Muy escasa	Interpretación del texto. Amor, empatía personajes, reflexiones morales y filosóficas.	Alto nivel de colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad
E	Alto	Medio	Moderada	Casi inexistente	Interpretación del texto. Amor, empatía personajes, reflexiones morales	Cierta colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad

Grupo	Nivel de conocimientos previos	Grado de participación	Lectura hipertextual	Lectura posmoderna	Foco de interés lector	Archilectura
F	Bajo	Alto	Moderada	Muy escasa	Amor, empatía personajes, reflexiones morales y filosóficas	Cierta colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad.
G	Bajo	Bajo	Moderada	Escasa	Interpretación sumaria del texto	Cierta colaboración en la interpretación, interacción poco fluida en ocasiones
H	Alto	Bajo	Muy escasa	Casi inexistente	Interpretación sumaria del texto	Escasa discusión sobre las características del texto.
I	Bajo	Bajo	Muy escasa	Casi inexistente	Reflexiones como docentes	Escasa discusión sobre las características del texto. Intervenciones individualistas
J	Alto	Medio	Intensa	Escasa	Interpretación del texto. Relaciones intertextuales e hipertextuales.	Cierta colaboración en la interpretación, interacción poco fluida en ocasiones
K	Alto	Alto	Muy intensa	Escasa	Interpretación del texto. Relaciones intertextuales e hipertextuales.	Cierta colaboración en la interpretación, interacción poco fluida en ocasiones

Grupo	Nivel de conocimientos previos	Grado de participación	Lectura hipertextual	Lectura posmoderna	Foco de interés lector	Archilectura
L	Bajo	Bajo	Escasa	Muy escasa	Amor, empatía personajes, reflexiones morales.	Cierta colaboración en la interpretación, interacción poco fluida en ocasiones
M	Bajo	Medio	Moderada	Muy escasa	Interpretación del texto. Amor, empatía personajes, reflexiones morales, filosóficas, artísticas y literarias.	Cierta colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad
N	Alto	Medio	Moderada	Casi inexistente	Amor, empatía personajes, reflexiones morales. Relaciones intertextuales e hipertextuales.	Alto nivel de colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad
Ñ	Alto	Bajo	Escasa	Muy escasa	Amor, empatía personajes, reflexiones morales.	Cierta colaboración en la interpretación, interacción poco fluida en ocasiones
O	Bajo	Medio	Escasa	Muy escasa	Amor, empatía personajes, reflexiones morales.	Cierta colaboración en la interpretación, interacción fluida y complicidad.
P	Alto	Bajo	Escasa	Muy escasa	Amor, empatía personajes, reflexiones morales.	Cierta colaboración en la interpretación, interacción poco fluida en ocasiones.

5.2.2. Sobre las cuestiones de investigación de la faceta hipertextual

Una vez cubiertos estos objetivos, se pasará a responder las preguntas de investigación que motivaban la segunda fase de este trabajo.

¿Cómo reciben los alumnos textos que reelaboran desde una estética subversiva temas de la mitología clásica en el soporte del hipertexto electrónico?

La mayoría de los lectores han sido capaces de extraer un sentido de las minificciones gracias, en buena medida, al soporte 2.0 en que se realizaba la actividad y a la arquitectura que este permitía. No obstante, ha habido momentos en los que algunos participantes se han visto seriamente limitados en sus posibilidades de interpretación debido a la falta de referentes previos, combinada con la escasa o nula activación de los recursos hipertextuales. Asimismo, en el caso de otros participantes, el conocimiento previo que tenían de los mitos era muy rudimentario, estaba plagado de lagunas y de errores importantes y a menudo se veía distorsionado por producciones audiovisuales que los han recreado recientemente, lo que dio lugar a algunas confusiones.

Por otro lado, ha habido otras causas de las dificultades de comprensión que han trascendido el conocimiento de los mitos; fundamentalmente, la estética particular de los microrrelatos. Estética que, por otro lado, ha sido poco apreciada, a excepción de la ironía intertextual, del efecto cómico y de la reivindicación de las minorías, que tan solo una parte de los participantes señalan. Los comentarios sobre el *double coding*, los mundos posibles, la pluralidad de sentidos, el juego metaliterario, etc. son tan escasos y aislados que no acaban cuajando como tema de debate.

Por otro lado, buena parte de los grupos, en especial aquellos que contaban con menos conocimientos previos, centraban su atención en su mundo de referencia, al que creían que apelaban los textos: relaciones amorosas, fidelidad, discusiones con familiares, valoración de lo que se tiene en la vida, etc. Esto era así hasta tal punto que algunos grupos solo centraban su atención en estos aspectos, presumiblemente porque debido a su escasez de conocimientos previos, no tenían nada más que comentar.

Por otro lado, durante la recepción de estos textos se ha desplegado el intertexto lector y cultural de estos lectores. En este, ocupan un lugar primordial las producciones televisivas: (*El mentalista*, *La riera*, *Gladiator*, *Alejandro Magno*, *Star Wars*, *300*, *El señor de los anillos*, *Pearl Harbor*, *Cartas desde Iwo Jima*, *El rey León de Disney*...). Aunque también han aparecido títulos literarios como *Hamlet*, *Romeo y Julieta*, *Yerma*, *Historia de una escalera*... y numerosas obras de arte.

Por último, se ha hecho patente que los lectores prefieren, en general, la versión tradicional de estas historias míticas, por considerarlas más románticas e idealistas, y a menudo las minificciones han sido vistas como un ejercicio de transgresión gratuito.

- *¿En qué medida el hipertexto electrónico 2.0 favorece la recepción de estos materiales?*

El hipertexto electrónico y la web 2.0 favorecen de manera clara la recepción de este tipo de textos por diversos motivos:

- Porque facilitan la tarea de identificación de referentes intertextuales y su posterior dilucidación, de manera que los participantes que se encuentran más desamparados ante determinadas referencias cuentan con un recurso de soporte para la interpretación.
- Porque multiplican las posibilidades de relación y asociación de los textos literarios con otros textos, imágenes, obras, producciones, etc. revelándose así el sistema, la estructura, de relaciones que subyace a la literatura y a la cultura en general.
- Porque, al habilitar un espacio de lectura compartida, los lectores pueden discutir, matizar, ampliar, ajustar o corregir sus interpretaciones a través del diálogo con otros aprendientes. Aunque estas características también se den en un espacio convencional, como por ejemplo una clase de literatura, la web 2.0 hace de este recurso una herramienta casi ubicua, enriquecida además, con la posibilidad del enlace.
- Porque sus posibilidades multimodales lo convierten en un recurso especialmente atractivo, al poder aunar texto, imagen y sonido casi sin limitaciones.

Como cualquier otro tipo de lectura o de actividad en general, la lectura hipertextual requiere de cierta práctica. Esta era la primera experiencia de lectura literaria hipertextual que realizaban estos participantes, y aunque algunos captaron la esencia del funcionamiento de la actividad, y rápidamente comenzaron a asociar y a perderse en las relaciones hipertextuales, en otros grupos se hizo patente la falta de práctica en este tipo de ejercicios, hasta el punto de que las intervenciones que hicieron no hubieran diferido sensiblemente de las que hubieran podido hacer en un soporte convencional y de manera individual.

Por otro lado, buena parte de las asociaciones intertextuales que hacían los informantes venían acompañadas del correspondiente *link*. Sin embargo, en muchos otros casos, las relaciones quedaban solo apuntadas, como simples alusiones, sin el enlace al contenido en cuestión (a pesar de que, según se ha comprobado, dicho contenido era fácilmente localizable en internet). Es posible

que esta resistencia a añadir el enlace, esto es, a conectar electrónicamente aquello que ya está conectado mentalmente, sea una rémora de la cultura del libro anterior, la cual lo imposibilitaba por una cuestión de medios. Así, una mayor práctica de lectura literaria en soportes 2.0 podría aumentar la tendencia a conectar electrónicamente los distintos conocimientos, obras, recursos, etc.

Se puede afirmar, a tenor de lo comprobado en este estudio, que el conocimiento de los referentes mitológicos podría hacer de los participantes lectores más competentes y más sensibles a las características de los textos literarios propuestos. En este sentido, además, el hipertexto electrónico se postula como una herramienta de primer orden, pues hace visible el universo de relaciones intertextuales que de otro modo es más difícil de visualizar. Además, en la medida en que introduce la posibilidad de la lectura multimodal, se convierte en una estrategia sumamente atractiva para alcanzar este objetivo.

5.3. LÍNEAS DE PROYECCIÓN

La elaboración de este estudio ha permitido obtener abundante información sobre la recepción literaria de las obras implicadas en ella. Así, se ha hecho patente que buena parte de los participantes, tanto los de la faceta intertextual como los de la hipertextual, no integraban la dinámica de la lectura intertextual en su proceso de recepción y en sus comentarios, así como tampoco las posibilidades que ofrecía el hipertexto electrónico a la hora de analizar, comprender, interpretar y relacionar este tipo de muestras literarias.

En especial la segunda faceta del trabajo -que es la que sintoniza más directamente con el proyecto de investigación en el que está inmerso actualmente el grupo *FRAC* del que la investigadora es miembro- presenta unas interesantes expectativas de ampliación y desarrollo en la línea de la formación inicial del profesorado y, concretamente, en la innovación, desarrollo e investigación sobre metodologías y orientaciones que, ulteriormente, los futuros maestros y profesores deberán trasladar a las aulas de Primaria y Secundaria. Pues es desde lo alto de la pirámide educativa, desde la formación del profesorado, que es posible que prácticas innovadoras como la que defiende esta tesis se irradien a los niveles educativos inferiores.

En esta segunda fase se ha podido apreciar, además de la falta de referentes previos en mitología clásica de buena parte de los participantes, deficiencias en el hábito de lectura asociativa entre textos literarios y otras textualidades y la inexistencia de un conocimiento teórico consciente sobre el concepto de hipertexto y sus implicaciones didácticas para la formación literaria y para la educación en general. Es por esto que se ha previsto dar continuidad a la línea de investigación e innovación explorada en esta tesis doctoral implicando a los participantes-futuros docentes, de una manera aún más activa y decisiva en el proceso, esto es, desde la propia creación de estos hipertextos literarios.

Así, siguiendo el interés que guía esta tesis de mejorar la formación literaria a través del conocimiento de la mitología clásica en tanto base de la literatura y de la cultura y el arte occidental en general, estos hipertextos, que deberán ser, por supuesto, 2.0., girarían en torno a la mitología clásica pero puesta en relación con otros textos y textualidades que reelaboren sus temas y motivos o con los que guarde estrechas conexiones.

En caso de llevar a cabo esta misma actividad en la docencia de una asignatura del Grado de Educación Primaria, como se tiene previsto, teniendo en cuenta que la formación se orienta al nivel educativo de Primaria, podrían construirse hipertextos 2.0 que conectaran los temas y referentes de la mitología clásica con motivos, símbolos, imágenes, etc. del universo de la literatura infantil y juvenil que los han recreado, en todas sus facetas multimodales.

Del mismo modo, si esta investigación pudiera ser implementada en el marco del Máster de Formación de Educación Secundaria de profesores de Lengua y Literatura Castellana o Catalana de la Universitat de Barcelona, podrían trabajarse textos de estética posmoderna, como se ha hecho en esta tesis doctoral, pues su idoneidad para los niveles de Secundaria y Bachillerato ya ha sido demostrada.

La construcción de estos hipertextos formativos 2.0, además de representar una valiosa experiencia didáctica para los alumnos-futuros profesores, en tanto que aprenderán sobre mitología y sobre la red de muestras literarias que alrededor de ella se articula, les permitirá conocer de primera mano la estructura y el funcionamiento del hipertexto 2.0 y sus proyecciones didácticas para la literatura, siempre desde un enfoque comunicativo, social y participativo.

Por otro lado, durante el curso académico 2013-2014 ya se pudo llevar a cabo una experiencia piloto en este sentido. También en el contexto de la asignatura Didáctica de las Habilidades Comunicativas del grado de Educación Primaria, se les ofreció a los alumnos la posibilidad de realizar como uno de los trabajos de la asignatura un hipertexto 2.0 sobre literatura. En este caso se les permitió elegir la temática. Este precedente permitió obtener, de manera aproximativa y orientativa, informaciones muy valiosas de cara a futuras investigaciones:

- Que la mayoría de los estudiantes desconocen el concepto teórico de hipertexto y su rentabilidad didáctica.
- Que la estructura de la red hipertextual (la organización de los nodos y enlaces) les plantea serias dificultades.
- Que les resulta en ocasiones difícil encontrar las conexiones y referentes que formarán parte de la estructura y un hilo conductor o una temática organizadora de esta.
- Que una vez contruidos estos hipertextos didácticos no saben cómo aplicarlos en la práctica docente.

Asimismo, este estudio exploratorio permitió comprobar:

- La facilidad de los alumnos para crear un blog, wiki, plataforma de Moodle, etc. aunque nunca antes lo hubieran hecho.
- La experiencia enriquecedora y sumamente didáctica que supone para ellos la creación de estas textualidades multimodales, pues en tanto crean la red de textos y recursos amplían su intertexto lector y mejoran sus capacidades

asociativas.

- El especial interés que muestran, sobre todo las mujeres participantes, por el tratamiento que la estética posmoderna hace de diversos motivos y temas literarios, en especial, los que giran en torno al papel de la mujer (princesas, heroínas, brujas, etc.)

La secuencia investigadora y formativa podría cerrarse si algunos de estos hipertextos didácticos (tanto para Primaria como para Secundaria) se implementaran después en el contexto de un aula real y si fueran los propios alumnos-futuros docentes los que pudieran aplicarlos, valorando así su funcionalidad.

Por otro lado, otra posible línea de continuidad -desde el ámbito educativo pero extensible también al terreno de la Filología, la Teoría de la Literatura y la Literatura Comparada- es el de la edición crítica hipertextual 2.0 de obras literarias como las empleadas en esta tesis doctoral, en la línea de la propuesta de Lucía Megías (2007 y 2012). De hecho, ya hemos elaborado una propuesta didáctica que consiste en la creación de una edición crítica hipertextual 2.0 de *Penélope y las doce criadas* (Muñoz, en prensa), la cual podría ser creada bien directamente por alumnos de Secundaria o bien en el marco de una clase del Grado de Educación Primaria o del Máster de Formación del Profesorado para ser después aplicada en Secundaria y/o Bachillerato.

Estas son solo algunas de las posibilidades que hoy por hoy nos planteamos de cara a futuros trabajos. No obstante, el desafío que entraña el universo cambiante del hipertexto 2.0, con la explosión de las plataformas virtuales educativas, de los cursos universitarios masivos en línea (MOOC), la proliferación de las aplicaciones móviles interactivas, etc. nos obliga a estar siempre atentos a otras propuestas de innovación en función de las necesidades que vayan surgiendo en el ámbito de la investigación, con la mirada siempre puesta, en este caso, en la aportación que este marco tecnológico, educativo y social puede hacer para la formación literaria y concretamente para el que debería ser uno de sus fundamentos básicos, la mitología clásica.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aarseth, E. (1997). No linealidad y teoría literaria. En G. Landow (ed.), *Teoría del hipertexto* (p. 71-108). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Aarseth, E. (2006). Sin sensación de final: estética hipertextual. En T. Vilariño y A. Abuín, A. (comps.). *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica*. (p. 93-119). Madrid: Arco / Libros.
- Adaime, I. (2010). El Proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos Educativos. En A. Piscitelli, I. Adaime & I. Binder. (eds.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (p. 21-33). Madrid: Fundación Telefónica.
- Adell, J. E. (2015). Del hipertexto a la textualidad electrónica: componentes y funciones. En A. Amo, J. M. Cleger, O. & A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula* (p. 83-96). Barcelona: Octaedro.
- Adorno, T. (1984). *Crítica cultural y sociedad*. Madrid: Sarpe.
- Adorno, T. (2004). *Teoría estética*. Tres Cantos: Akal.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Ambròs, A. (2015a). Formación inicial del profesorado, literatura infantil y juvenil y TIC. Una propuesta hipertextual. En C. Arbonés, M. Prats y E. Sanahuja (eds.) *Literatura 2.0 en el aula* (p.71-82). Barcelona: Octaedro.
- Ambròs, A. (2015b). Proyecto *Kuentallibros*: creación de hipertextos literarios audiovisuales. En O. Cleger, y J.M. de Amo (eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (378-390). Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Ambròs, A., Herrero, M. A., Jiménez, M., Romea, C., Ramos, J. M. (2015). El discurso literario como hipertexto. En A. Amo, J. M. Cleger, O. & A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula* (p. 121-144). Barcelona: Octaedro.
- Ambròs, A., Perera, J. & Suárez, M.M. (eds.) (2012). *Didàctica de la Llengua i la Literatura. Experiències d'innovació docent a la universitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28923/1/ridell1.pdf>
- Amo, J. M. (2012a). La naturaleza metaficcional del hipertexto literario: el palimpsesto en los textos autorreferenciales. En A. Mendoza & J.M. Amo (coords.),

Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora. Leer hipertextos (p. 124-160). Almería: Universidad de Almería.

Amo, J. M. (2012b). La novela gráfica como hipertexto: facetas formativas de textos multimodales. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (p. 100-120). Barcelona: Octaedro.

Amo, J. M., Cleger, O. & Mendoza, A. (eds.) (2015). *Redes hipertextuales en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Andres-Suárez, I. (2010). *El microrrelato español: una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto.

Anstey, M. & Bull, G. (2009). Using Multimodal Texts and Digital Resources in a Multiliterate Classroom. *e:update 004, e:lit: Primary English Teaching Association*, 1–8. Recuperado de: http://www.petaa.edu.au/iMIS_Prod/PETAA_Docs/PPs-open/166F.pdf

Anstey, M. & Bull, G. (2010a). Helping teachers to explore multimodal texts. En *Curriculum & Leadership Journal*, 8 (16). Recuperado de: http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?issueID=12141

Anstey, M. & Bull, G. (2010b). Using the Principles of Multiliteracies to inform Pedagogical Change. En D.R. Cole & D.L. Pullen (eds.) *Multiliteracies in Motion: Current Theory and practice* (p. 141–159). London: Taylor and Francis.

Arbonés, C., Muñoz, S., Mendoza, A., Prats, M. & Sanahuja, E. (2015). Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación. En A. Amo, J. M., O. Cleger & A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula* (p. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Arbonés, C., Prats, M. & Sanahuja, E. (eds.). (2015). *Literatura 2.0 en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Ardèvol, E.; Bertrán, M.; Callén, B.; Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital* (3). Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n3/15788946n3a5.pdf>

Atwood, M. (1981). *True stories*. Toronto: Oxford University Press.

Atwood, M. (1987). *El Cuento de la criada*. Barcelona: Seix Barral.

Atwood, M. (2005). *Penélope y las doce criadas*. Barcelona: Salamandra.

- Austin, J. L. & Urmson, J. O. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1982). *El Placer del texto; seguido por Lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del Collège de France pronunciada el 7 de enero de 1977*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Ben-Porat, Z. (2008). La actualización de las alusiones: el hipertexto y la investigación cognitiva literaria. En D. Romero & A. Sanz (eds.), *Literaturas del texto al hipermedia* (p. 162–182). Rubí: Anthropos Editorial.
- Bernard, H. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Bernard, H. (1998). *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek: Altamira
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Besa Camprubí, J. (2004). El diari de lectura: una activitat d'escriptura extensiva a Filologia. *III Congrés Internacional Docència universitària i innovació*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/7822>
- Beteta, Y. (2009). Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos. *Investigaciones Feministas* (0), 163-182.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolter, J. D. (1991). *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bordons, G. & Díaz-Plaja, A. (2006). Una secuencia didáctica a partir de un tema: la fascinación por el cuerpo de la persona amada. En G. Bordons, & A. Díaz-Plaja

- (coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (p. 107-116). Barcelona: Graó.
- Borràs, L. & Adell, J. E. (2005). *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: Editorial UOC.
- Borràs, L. (2005). Teorías literarias y retos digitales. En L., Borràs & J. E. Adell (eds.), *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura* (p. 23-80). Barcelona: Editorial UOC.
- Borràs, L. (2011). Nuevos lectores, nuevos modos de lectura en la era digital. En S. Montesa (ed.), *Literatura e Internet. Nuevos textos, nuevos lectores* (p. 41-66) Málaga: Aedile.
- Borràs, L. (2012). Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0. En A. Mendoza, (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (p. 33-52). Barcelona: Octaedro.
- Borràs, L. (2015). La fuerza de las redes: reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y Twitter) y las TIC en la docencia. En J. M. De Amo, O. Cleger y A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (p. 35-52). Barcelona: Octaedro
- Buero Vallejo, A. (1982). *La tejedora de sueños; Llegada de los dioses*. Madrid: Cátedra.
- Bush, V. (1945). As we may think. *Atlantic Monthly* (176), 101-108.
- Bustamante, L. (2012a). De cómo el microrrelato se ha convertido en un fenómeno cultural. *Fábula: revista literaria* (833), 62-68.
- Bustamante, L. (2012b). *Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990- 2011)* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Cabanilles, A. (2007). Las criadas de Penélope, escribir la violencia. *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada* (2), 116-131. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/extravio/article/view/2210/1818>
- Calinescu, M. (2003). *Cinco caras de la modernidad : modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, posmodernismo*. Madrid : Alianza.
- Calvo Revilla, A., & Navascués, J. (eds) (2012). *Las fronteras del microrrelato : teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano*. Madrid: Iberoamericana.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos*. Alcalá de Guadaira: MAD.
- Cleger, O. & Amo, J. M. (2015). *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Recuperado de: <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2001). Putting multiliteracies to the test. *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*. Recuperado de: <https://www.alea.edu.au/documents/item/59>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2013). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. En M. R. Hawkins (ed.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (p. 105-135). London: Routledge.
- Crespo, E. (2006). Introducción general. En Homero & E. Crespo (ed.), *Ilíada* (8-36). Madrid : Gredos.
- Cristóbal, V. (1985). Mitología clásica y cuentos populares españoles. *Cuadernos de Filología Clásica* (19), 119-143.
- Cristóbal, V. (2000). Mitología clásica en la literatura española: consideraciones generales y bibliografía. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos* (18), 29-76.
- Culler, J. D. (1978). *La Poética estructuralista : el estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.
- De Haro, J. J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- De Vries, J. (1954). *Betrachtungen zum Märchen, besonders in seinem Verhältnis zu Heldensage und Mythos*. Helsinki: Soumalainen Tiedeakatemia.
- Denevi, M. (1984). *Falsificaciones. Obras Completas, IV*. Buenos Aires: Corregidor.

- Derrida, J. (1989). *La Escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Dewalt, K & Dewalt, B. (1998). Participant observation. En H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (p. 259–299). Walnut Creek: Altamira Press.
- Díez del Corral, L. (1957). *La función del mito clásico en la literatura contemporánea*. Madrid: Gredos.
- Doherty, B. (1999). Matt Groening. *Mother Jones*. Recuperado de <http://www.motherjones.com/media/1999/03/matt-groening>
- Domínguez Figaredo, D. (2007). Sobre la intención de la etnografía virtual. *Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 8 (1), 42–63. Recuperado de <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>
- Duch, L. (1998). *Mito, interpretación y cultura: aproximación a la logomítica*. Barcelona: Herder.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- Durañona, M. A. (2006). *Textos que dialogan: la intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Eagleton, T. (1983). *Literary theory: an introduction*. Oxford: Blackwell
- Eco, U. (1988). *El Nombre de la rosa; Apostillas a El nombre de la rosa*. Barcelona : Lumen.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: RqueR.
- Eco, U. (2006). Vegetal and mineral memory: The future of books. *Bibliotheca Alexandrina*. Recuperado de: http://www.bibalex.org/attachments_en/Publications/Files/umberto_eco_.pdf
- Eco, U., Rorty, R., Collini, S., Brooke-Rose, C., Culler, J. D. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eliade, M. (1962). *Mito y realidad*. Barcelona: Kairós.
- Enríquez Veloso, G. (2012). Intertextualidad en The Simpsons: Transgresión y ruptura formal. *10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies*

- (IASS/AIS). 1751-1759. Recuperado de:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/13473/1/CC-130_art_171.pdf
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (p. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Ethel, C. (20 diciembre 2008). Luis Antonio de Villena da las claves del mundo grecolatino. *El País*. Recuperado de
http://elpais.com/diario/2008/12/20/cultura/1229727603_850215.html
- Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística afectiva. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (p. 111-131). Madrid: Visor.
- Fishelov, D. (2008). Dialogues with/and Great Books: With Some Serious Reflections on Robinson Crusoe. *New Literary History* (39), 335–353.
- Fokkema, D. W. & Ibsch, E. (1981). *Teorías de la literatura del siglo XX : estructuralismo, marxismo, estética de la recepción, semiótica*. Madrid: Cátedra.
- Fokkema, D. W. (1984). *Literary history, modernism, and postmodernism*. Amsterdam: John Benjamins publishing company.
- Foster, H. (1998). *La Posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Frederiksen, B. G. and C. H. (1991). Literary expertise in the description of a fictional narrative. *Poetics* (20) 1–26.
- Frow, J. (1990). Intertextuality and ontology. En M. Worton & J. Still (eds.), *Intertextuality: Theories and Practices* (p. 45–55). Manchester: Manchester University Press.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Gual, C. (1987). *La mitología: interpretaciones del pensamiento mítico*. Barcelona: Montesinos.
- García Gual, C. (1999a). Sobre la reinterpretación literaria de mitos griegos: ironía e inversión del sentido. En E. Guillén, C., Villanueva, D., Monegal, & A., Bou (eds.), *Sin fronteras: ensayos de literatura comparada en homenaje a Claudio Guillén* (p. 183–194). Madrid: Castalia.
- García Gual, C. (1999b). El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. En *La Educación que queremos* (p. 25-40). Madrid: Santillana.

- García Gual, C. (2008). Mitología y literatura en el mundo griego. *Amaltea, Revista de Mitocrítica* (0), 1-11.
- García Gual, C. (21 febrero 2009), La inquebrantable autoridad de los mitos griegos, *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2009/02/21/babelia/1235175429_850215.html
- García Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: una experiencia con Facebook. *Re-Presentaciones Periodismo, Comunicación y Sociedad* (5) 49–59.
- Garrido, A. (2009). El microcuento y la estética posmoderna. En S. Montesa (ed.), *Narrativas de la posmodernidad: del cuento al microrrelato: XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea* (p. 49-66).
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. París: Seuil.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestes: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gimeno, J. (1985). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (p. 166–187). Madrid: Akal.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González de Zárate, J. M. (1997). *Mitología e historia del arte*. Vitoria: Instituto Ephialte.
- Graves, R. (2011). *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gray, J. (2006). *Watching with the Simpsons: television, parody, and intertextuality*. New York: Routledge.
- Greimas, A. J. (1982). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Grimal, P. (1981). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso: introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Crítica.
- Guillén, C., Villanueva, D., Monegal, A., & Bou, E. (1999). *Sin fronteras : ensayos de literatura comparada en homenaje a Claudio Guillén*. Madrid: Castalia.
- Habermas, J. (1988). Modernidad versus postmodernidad. En J. Picó (ed.), *Modernidad y Postmodernidad* (87-103). Madrid: Alianza Editorial.

- Habermas, J. (1998). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster (ed.), *La Posmodernidad* (p. 19-58). Barcelona: Kairós.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography : principles in practice*. London: Tavistock.
- Hamston, J. (2006). Pathways to multiliteracies: Student teachers' critical reflections on a multimodal text. *Australian Journal of Language & Literacy*, 29 (1), 38-51.
- Hanauer, D. (1999). Attention and Literary Education: A Model of Literary Knowledge Development. *Language Awareness*, 8 (1), 15-29.
- Hassan, I. H. (1971). POSTmodernISM. *New Literary History*, 3 (1), 5-30.
- Hassan, I. H. (1982). *The Dismemberment of Orpheus: toward a postmodern literature*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2), 26-35. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- Hernández, F., Sancho, J. M., Rivas, J. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hight, G. (1954). *La Tradición clásica: influencias griegas y romanas en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hine, C. (2000a). *Virtual ethnography*. London: Sage.
- Hine, C. (2000b). Virtual Ethnography. Centre for Research into innovation, Culture and Technology, Brunel University. Uxbridge. Recuperado de: <http://www.cirst.uqam.ca/PCST3/PDF/Communications/HINE.PDF>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hine, C. (2008). Virtual ethnography: modes, varieties, affordances. En R. Fielding, N., M. Lee (eds.), *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (p. 257-270). London: Sage.
- Hutcheon, L. (1988a). *A Poetics of postmodernism: history, theory, fiction*. New York: Routledge.
- Hutcheon, L. (1988b). *The Canadian postmodern: a study of contemporary english-canadian fiction*. Toronto: Oxford University Press.

- Ingarden, R. (1989). Concreción y reconstrucción. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (p. 35-53). Madrid: Visor.
- Irwin, W. & Lombardo, J. (2009). Los Simpson y la alusión: el peor ensayo de la historia. En W. Irwin, M. T. Conard, & A. J. Skoble (eds), *Los Simpson y la filosofía* (p. 115-129). Barcelona: Blackie Books.
- Irwin, W., Conard, M. T., & Skoble, A. J. (eds.) (2009). *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: Blackie Books.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Iser, W. (1989a). El proceso de lectura. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción*. (p. 149-164). Madrid: Visor.
- Iser, W. (1989b). La realidad de la ficción. En R. Warning (ed.), *Estética de la recepción* (p. 165-195). Madrid: Visor.
- Jameson, F. (1991). *El Posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Jameson, F. (1998). Posmodernismo y sociedad de consumo. En H. Foster (ed.), *La Posmodernidad* (p. 165-186). Barcelona: Kairós.
- Jauss, H. R (1971). La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. En H. U Gumbrecht, (ed.), *La Actual ciencia literaria alemana: seis estudios sobre el texto y su ambiente* (38-114). Salamanca: Anaya.
- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J.A. Mayoral (comp.), *Estética de la recepción* (p. 59-86). Madrid: Arco/Libros.
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Jencks, C. (1984). *El Lenguaje de la arquitectura posmoderna*. Barcelona: GG.
- Jover, G. (2007). *Un Món per llegir : educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Joyce, M. (1995). *Of two minds: hypertext pedagogy and poetics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Koch, D. (1981). El microrrelato en México: Torri, Arreola, Monterroso y Avilés Fabila. *Hispanamérica* (30), 123-130.
- Kolakowski, L. (1973). *Presencia del mito*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Kress, G. (2010a). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London / New York: Routledge.
- Kress, G. (2010b). The profound shift of digital literacies. En J. Gillen, y D. Barton, (Coords.), *Digital Literacies. Research Briefing by the Technology Enhanced Learning phase of the Teaching and Learning Research Programme*. London Knowledge Lab. Institute of Education. University of London. Recuperado de: <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>.
- Kristeva, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique* (239), 438-465.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Barcelona: Lumen.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Madrid : Fundamentos.
- Lagmanovich, D. (2006a). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto.
- Lagmanovich, D. (2006b). La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo, Revista de estudios literarios* (32). Recuperado de: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/exbreve.html>
- Lagmanovich, D. (2009). El microrrelato hispánico: algunas consideraciones. *Iberoamericana IX* (36), 85-96.
- Landow, G. (1995). *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Landow, G. (comp.) (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Landow, G. (1997). ¿Qué puede hacer el crítico? La teoría crítica en la edad del hipertexto. En G. Landow (comp.), *Teoría del hipertexto* (17-68). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Landow, G. (2008). Literatura comparada del texto al hipertexto o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina? En D. Romero, D. y A. Sanz (coords.), *Literaturas del texto al hipermedia* (p. 33-51). Rubí: Anthropos Editorial.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En T. Lara, F. Zayas, N. Alonso & E. Larequi, *La competencia digital en el área de Lengua* (9-38). Barcelona: Octaedro. Recuperado de: <http://tiscar.com/2011/07/17/alfabetizar-en-la-cultura-digital/>
- Lara, T., Zayas, F., Alonso, N. & Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*. Barcelona: Octaedro.

- Latorre, A., Rincón, B. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeó.
- Leibrandt, I. (2007). El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo. Recuperado de: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/22550>
- Leibrandt, I. (2008). El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura. En En D. Romero & A. Sanz (eds.), *Literaturas del texto al hipermedia* (p. 183–193). Rubí: Anthropos Editorial.
- Leibrandt, I. (2010). Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual. En A. Mendoza & C. Romea (coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (p. 137-142). Barcelona: Horsori.
- Leu, D. J.; Kinzer, C. K.; Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. En R. B. Ruddell, & N.J. Unrau. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* Newark (p. 1570-1613). Newark: International Reading Association.
- Leung, Y. (2002). Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese. (2002). *Reading in a Foreign Language*:14 (1). Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2002/leung/leung.html>
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Llorens, R. & Rovira J. (2012). De la lectura hipertextual a la escritura colaborativa: blogs y wikis en la didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza, (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (p. 262-275). Barcelona: Octaedro.
- Llorente, M. C. (2010). Hilando en la escuela. Experiencias de uso de redes sociales en el aula. En L. Castañeda (coord.), *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos* (p. 119–142). Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Llovet, J. (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- López, A., Encabo, E. y Moreno, C. (2002). Esencias de un pequeño príncipe. *Didáctica (Lengua y Literatura)* (14), 161-174.
- Lozano, M. P. (2007). *La Novela española posmoderna*. Madrid: Arco/Libros.

- Lucía Megías, J. M. (2007). La edición crítica hipertextual. Hacia la superación del incunable del hipertexto. Recuperado de: http://eprints.ucm.es/8687/1/La_edición_crítica_hipertextual.pdf
- Lucía Megías, J. M. (2012). Elogio del texto, de la oralidad a la era digital. *Tipofilologia. Rivista Internazionale di Studi Filologici e Linguistici sui testi a stampa* (4), 11-24.
- Lyotard, J. F. (1987a). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, J. F. (1987b). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Malinowski, B. (1955). *Magic, science and religion and other essays*. Garden City, N.Y.: Doubleday Anchor Books.
- Manguel, A. (2004). *Diario de lecturas*. Madrid: Alianza.
- Manguel, A. (2011). *A Reading Diary*. Toronto: Knop Canada.
- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Martínez Fernández, J. E. (2001). *La Intertextualidad literaria: base teórica y práctica textual*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, F. & Solano, M. I. (2010). Analizando redes sociales en la Educación Secundaria. En L. Castañeda (coord.), *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos* (p. 143–162). Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Mayer, C. (2010). *What are Multi-Modal Texts?* Recuperado de: <http://talknchalk.com/usq/edu8415/pages/multimodal.html>
- Mayoral, J. A. (comp.) (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros.
- McHale, B. (1987). *Postmodernist fiction*. London: Routledge.
- Mendoza, A. & Amo, J. M. (coords.) (2012). *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora. Leer hipertextos*. Almería: Universidad de Almería.
- Mendoza, A. & Romea, C. (coords.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.

- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura: educación secundaria*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa* (5), 265-288.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2000a). La formación lectora en la etapa escolar. En R. Llorens (ed.), *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/literatura-infantil-en-la-escuela--0/>
- Mendoza, A. (2000b). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004a). Facetas de la investigación en didáctica de la lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 13 (p. 11-68). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Mendoza, A. (2004b). *La Educación Literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Aljibe.
- Mendoza, A. (2008a). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/>
- Mendoza, A. (2008b). Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Educación Secundaria). *Lenguaje y Textos* (28), 19-41.
- Mendoza, A. (2009). Experiencia lectora y reconocimiento de arquetipos. En A. Ortega (coord.), *Los Clásicos y su influencia en la Literatura Infantil y Juvenil. I Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil* (p. 73-100).
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza & C. Romea (coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (p. 143-174). Barcelona: Horsori.

- Mendoza, A. (2011a). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI* (29), 31-80.
- Mendoza, A. (2011b). Innovación docente e investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro. En *XII Congreso Internacional de la SEDLL. La investigación en didáctica de la lengua y la literatura*.
- Mendoza, A. (2012a). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (p. 73-99). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2012b). Hipertexto: la convergencia de la competencia lecto-literaria y la competencia lectora multimodal. En A. Mendoza & J. M. de Amo (coords.), *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: Leer Hipertextos* (p. 77- 112). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Merino, J. M. (2007). El microrrelato. Teoría e historia. *RDL Revista de Libros* (129), 1-4.
- Monterroso, A. (1983). *La Oveja negra y demás fábulas*. Barcelona: Seix Barral.
- Montesa, S. (2009). *Narrativas de la posmodernidad: del cuento al microrrelato. XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea*. Málaga: Aedile.
- Moreno, C., Encabo, E., Jerez, I., & López, A. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos: la Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica (Lengua y Literatura)* (15), 121–138.
- Moreno, J. A. (2012). *La web 2.0. Recurso educativo*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos>.
- Mukařovsky, J. (1977). *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona: GG.
- Munita, F. (2013). Jo, lector. Els relats de vida lectora en la construcció del subjecte didàctic. *Articles: Revista de Didàctica de La Llengua i de La Literatura* (61), 17–25.
- Muñoz, S. (2009). *Presencia del mito clásico en los manuales de Lengua y Literatura de la ESO*. (Trabajo final de Máster no publicado). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Muñoz, S. (en prensa). Jugando a ser críticos literarios: elaboramos una edición crítica en hipertexto de *Penélope y las doce criadas* de Margaret Atwood. En J. M., Del

- Amo, A. Mendoza & C. Romea (coords.), *Estructuras hipertextuales. Estructuras intertextuales*. Barcelona: Octaedro.
- Nelson, T. (1987). *Literary machines*. Swarthmore: Theodor H. Nelson (autoedición).
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* (66), 60-92.
- Niederhauser, D. (2008). Educational hypertext research. En J. M. Spector, (ed.), *Handbook of research on educational communications and technology*. (p. 199-210). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Noguerol, F. (2002). Tendencias del micro-relato hispanoamericano (1960-2002). *Literatura.com. Revista literaria independiente de los nuevos tiempos*. Monográfico Relato Hiperbreve. Recuperado de <http://www.literaturas.com/1Hiperbreve2002FNoguerol.htm>
- Noguerol, F. (2010). Microrrelato y posmodernidad: textos nuevos para un final de milenio. En D. Roas (ed.), *Poéticas del microrrelato* (p. 77-100). Madrid: Arco/Libros.
- Nunan, D. (1990). The teacher as researcher. En C. Brumfit & R. Mitchell, (eds.). *Research in the Language Classroom* (p. 225-240). London: Modern English Publications and The British Council.
- Nunan, D. (2005). Classroom research. En E. Henkil, (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Núñez, M.P. & Rienda, P. (2010). Un estudio de caso sobre la formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *CIDD: II Congreso Internacional de Didácticas* (376).
- Owens, C. (1998). El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo. En H. Foster, (ed.), *La Posmodernidad* (p. 93-124). Barcelona: Kairós.
- Pajares Tosca, S. (1997). *Las posibilidades de la narrativa hipertextual*. Recuperado de https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm
- Pajares Tosca, S. (2004). *Literatura digital: el paradigma hipertextual*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Palou, J. & Fons, M. (2011). Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. Hernández, J. M. Sancho & J. I. Rivas, (eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (p. 108-115). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

- Palou, J. & Fons, M. (2008). Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa* (172), 16–19.
- Paz, O. (1987). *Los Hijos del limo: del romanticismo a la vanguardia*. Barcelona: Seix Barral.
- Peraya, D. & Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation: un modèle "ASPI". *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie* (p. 283-289). Recuperado de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000705>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. París: L'Harmattan.
- Picó, J. (1988). *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Pieper, I. (ed.) (2007). *Texte, littérature et «Bildung». Les langues comme discipline dans le contexte des Langues de l'Education*. Praga: COE. Division des Politiques linguistiques.
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (eds.) (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Porter, D. (ed.) (1997). *Internet culture*. New York: Routledge.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). La teoría literaria en el siglo XX. En D. Villanueva (coord.), *Curso de teoría de la literatura* (p. 69-98). Madrid: Taurus.
- Prado, F. J., Bravo, J. & Picazo, M. D. (1994). *Autobiografía y modernidad literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Propp, V. I. & Mélétski, E. (1971). *Morfología del cuento; seguida de Las transformaciones de los cuentos maravillosos*. Madrid: Fundamentos.
- Quintana, H. E. (2006). El diario de lecturas: estrategia efectiva para desarrollar las competencias de redacción y la comprensión lectora. En *Espaciologopédico.com* Recuperado de: <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/1167/el-diario-de-lecturas-estrategia-efectiva-para-desarrollar-las-competencias-de-redaccion-y-la-comprension-lectora-parte-i.html>
- Reid, J. D. & Rohmann, C. (1993). *The Oxford guide to classical mythology in the arts : 1300-1990s*. New York: Oxford University Press.

- Revilla, F. (2012). *Diccionario de iconografía y simbología*. Madrid: Cátedra.
Recuperado de: http://cataleg.ub.edu/record=b2064127~S1*spi
- Riffaterre, M. (1989). Criterios para el análisis del estilo. En R. Warning, (ed.), *Estética de la recepción* (p. 89-109). Madrid: Visor.
- Riffaterre, M. (1990). Compulsory reader response: the intertextual drive. En M. Worton & J. Still (eds.), *Intertextuality: Theories and Practices* (p. 56–78). Manchester: Manchester University Press.
- Roas, D. (2010). *Poéticas del microrrelato*. Madrid: Arco/Libros.
- Roas, D. (2012). Pragmática del microrrelato: el lector ante la hiperbrevedad. En A. Calvo & J. Navascués (eds.), *Las fronteras del microrrelato: teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano* (p. 53- 64). Madrid: Iberoamericana.
- Ródenas de Moya, D. (2007). Consideraciones sobre la estética de lo mínimo. En T. Gómez (ed.), *Mundos mínimos, el microrrelato en la literatura española contemporánea* (p. 67-94). Gijón: Llibros del Pexe.
- Ródenas de Moya, D. (2010). El microrrelato en la vanguardia histórica. En S. Montesa (ed.), *Narrativas de la posmodernidad: del cuento al microrrelato: XIX Congreso de Literatura Española Contemporánea* (p. 67-90).
- Rodríguez, J.C. & Cleger O. (2015a). La cultura digital y la convergencia de múltiples lenguajes. En J. M. De Amo, O. Cleger & A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (53-66). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, J. C. & Cleger, O. (2015b). La cultura digital, o de los nuevos medios de comunicación (*New Media*). En J. M, De Amo, O. Cleger y A. Mendoza (eds.), *Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital* (67-81). Barcelona: Octaedro.
- Rojo, J. E. (17 diciembre 2008). Los clásicos siguen contando hoy lo esencial. *El País*.
Recuperado de:
http://elpais.com/diario/2008/12/17/ultima/1229468402_850215.html
- Rojo, V. (1994). El minicuento: caracterización discursiva y desarrollo en Venezuela. *Revista Iberoamericana* (166-167), 565-573.
- Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*. Caracas: Equinoccio.

- Romea, C. (2012). Cleopatra, un nodo hipermediático con más de 2000 años. En A. Mendoza (coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipermedial a la formación del lector literario* (p. 246-261). Barcelona: Octaedro.
- Romero, D., Sanz, A. & Arranz, D. (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Rubí: Anthropos Editorial.
- Rovira, J. & Llorens, R. (2015). Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: Hacia una Educación Literaria y Digital. En O. Cleger, y J. M. de Amo (eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (76-92). Barcelona: Octaedro.
- Rovira, J. (2012). Del hipertexto al intertexto en 140 caracteres. Herramientas 2.0 para la didáctica de la lengua y la literatura. En A. Ambròs, J. Perera & M. M. Suárez (eds.), *Didàctica de la Llengua i la Literatura. Experiències d'innovació docent a la universitat* (p. 185-196). Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Ruiz , U., & Abascal, M. D. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Cecilia, R. (2006). El diario de lectura como instrumento didáctico para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos* (23-24), 187-196.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza.
- Schensul, S., Schensul, J. & LeCompte, M. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The Link between Literacy and Technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (47), 80-85.
- Schram, D.; Witte, T. ; Rijlaarsdam, G. (2012). An empirically grounded theory of literary development. *L1 Educational Studies in Language and Literature* (12), 1–34.
- Schumacher, S. & McMillan, J. H. (1993). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Harper Collins.
- Searle, J. R. (1986). *Actos de habla: ensayos de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

- Secker, J. & Price, G. (2004). Developing the e-literacy of academics: case studies from LSE and the Institute of Education University of London. *Journal of eLiteracy* (1), 97-108.
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education* (41), 85-104.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos* (p. 9-94). Barcelona: Paidós.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Spector, J. M. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sten, M. (2003). *Cuando Orestes muere en Veracruz*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tejero, E. (1997). El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. Transferencia didáctica. *Didáctica* (9), 279-310.
- Tomás, C. (1999). Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas. *Formats. Revista de comunicació audiovisual* (2). Recuperado de: http://www.iaa.upf.edu/formats/formats2/tom_e.htm
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. P Goetz & M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (p.11-25). Madrid: Morata.
- Travers, R. (1986). *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso narrativo*. México: Siglo XXI.
- Vez, J. M. (2009). Ámbitos de la investigación española de Didáctica de las Lenguas-Culturas: Estudio de un caso. *Lenguaje y Textos* (29), 25-46.

- Villanueva, D. (1994). Literatura comparada y teoría de la literatura. En D. Villanueva (coord.), *Curso de teoría de la literatura* (p. 99-128). Madrid: Taurus.
- Villanueva, D. (coord.) (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus.
- Volek, E. (1996). ¿Quién teme a la posmodernidad? *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del lenguaje* (13-14), 7-18.
- Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (1), 24-37. Recuperado de: <http://www.tale.edu.au/tale/live/teachers/shared/BC/How-is-reading-different.pdf>
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials of multimodal literacy. En L. Tan Wee Hin y R. Subramanian, (eds.), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and Challenges* (32-47). Hershey-New York: IGI Global.
- Warning, R (ed.). (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- Weil, S. (1961). *La Fuente griega*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Wellmer, A. (1988). La dialéctica de modernidad y postmodernidad. En J. Picó (ed.), *Modernidad y posmodernidad* (103-140). Madrid: Alianza.
- Witte, T., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary competence and the literature curriculum. Two empirical studies to describe the variation in the literature curriculum and the development of literary competence in upper secondary education in the Netherlands. *International Colloquium Mother Tongue Education in a Multicultural World: Case Studies and Networking for Change*. Recuperado de: http://145.18.11.72/Projecten/Gert/Presentations/Roemenia%20PaperJune%202006%20Final%20version%20_written%20text_.pdf
- Wittel, A. (2000). Ethnography on the Move: From Field to Net to Internet. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1131/2517>
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.
- Wittrock, M. C. (1989). *La Investigación de la enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Woods, P. (1979). *The Divided school*. London: Routledge.

- Woods, P. (1987). *La Escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Worton, M. & Still, J. (eds.) (1990). *Intertextuality: theories and practice*. Manchester: Manchester University Press.
- Yinger, R. J. & Clark, C. M. (1985). *Using Personal Documents to Study Teacher Thinking. Occasional Paper* (84). Michigan: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zavala, L. (2000). Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad. *El cuento en red. Revista electrónica de teoría de la ficción breve* (1), 50-60. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=3685&archivo=10-251-3685kxw.pdf&titulo=Seis%20propuestas%20para%20la%20minificci%C3%B3n.
- Zavala, L. (2004). Las fronteras de la minificción. En F. Noguero, (ed.), *Escritos disconformes: nuevos modelos de lectura* (p. 87-94). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Zavala, L. (2007a). *La ficción posmoderna como espacio fronterizo. Teoría y análisis de la narrativa en literatura y en cine hispanoamericanos*. (Tesis Doctoral no publicada). Colegio de México. Ciudad de México.
- Zavala, L. (2007b). De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciencias Sociales Unisinos* (43), 86-97.
- Zayas, F. (2011). Tecnologías de la Información y la Comunicación y enseñanza de la Lengua y la Literatura. En U. Ruiz & M. D. Abascal (eds.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, 102. *Formación del Profesorado* (p.139-166). Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2013). Xarxes socials i aprenentatge de la llengua. *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de La Literatura* (59), 81–87.

7. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de la lectura literaria	27
Figuras 2 y 3. Portadas de <i>Penélope y las doce criadas</i>	112
Figura 4. Narraciones superpuestas en <i>Penélope y las doce criadas</i>	118
Figura 5. Enfoques e instrumentos de la investigación	182
Figura 6. Tríptico de orientaciones de lectura	188
Figura 7. Cuaderno de lectura (tamaño 1/4)	188
Figura 8. Tabla de Excel de resultados de lectura	191
Figura 9. Portada del blog <i>Tejiendo Mitos</i>	198
Figura 10. Página principal del perfil de <i>Facebook</i> de <i>Tejiendo mitos</i>	199
Figura 11. Imagen del muro de <i>Facebook</i> y del enlace a <i>Tejiendo Mitos</i>	200
Figura 12. Tabla de Excel de resultados de lectura	206
Figura 13. Primeras páginas del diario de RF	211
Figura 14. Primeras páginas del diario de LG	212
Figura 15. Primeras páginas del diario de NL	213
Figura 16. Búsqueda de vocabulario de NL	215
Figura 17. Asociaciones con series de TV de NL	215
Figura 18. Representación visual de opinión sobre Helena de NL	220
Figura 19. Primeras páginas del diario de MU	230
Figura 20. Primeras páginas del diario de AR	231
Figura 21. Primeras páginas del diario de NA	232
Figura 22. Primeras páginas del diario de MR	233
Figura 23. Comentario de MU sobre un coro	243
Figura 24. Primeras páginas del diario de POR	248
Figura 25. POR dirigiéndose a sí misma	249
Figura 26. Estilo desenfadado de POR	249
Figura 27. Uso de códigos y estética de <i>Facebook</i>	250
Figura 28. Representación de Penélope (“No me ganaréis”)	251
Figura 29. Placer de descubrimiento de mitos nuevos de POR	256
Figura 30. Expectativa de lectura: “Los príncipes azules destiñen”	257
Figura 31. Opinión y expectativa de lectura de POR	261
Figura 32. Representación de Ulises “Patizambo”	263
Figura 33. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	280

Figura 34. Intervención de la participante RA (Grupo A)	291
Figura 35. Intervención del participante JSA (Grupo K)	292
Figura 36. Intervención del participante JSA (Grupo K)	293
Figura 37. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	295
Figura 38. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	298
Figura 39. Interacciones de D	313
Figura 40. Comentario de JF (Grupo M)	315
Figura 41. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	322
Figura 42. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	326
Figura 43. Intervención de RA (Grupo A)	340
Figura 44. Intervención de APU (Grupo K)	342
Figura 45. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	344
Figura 46. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	347
Figura 47. Intervenciones de MM (Grupo M)	369
Figura 48. Intervenciones de MM (Grupo M)	370
Figura 49. Intervenciones del grupo G	374
Figura 50. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	375
Figura 51. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	378
Figura 52. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	401
Figura 53. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	404
Figura 54. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	405
Figura 55. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	423
Figura 56. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	426
Figura 57. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	449
Figura 58. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	453
Figura 59. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	474
Figura 60. Captura de pantalla de un fragmento de la conversación del grupo	477
Figura 61. Pestaña de Excel con la cuantificación de los resultados por categorías	492
Figura 62. Número total de páginas del diario de lectura	497
Figura 63. Número total de asociaciones intertextuales	498
Figura 64. Porcentaje de comentarios de opinión	500
Figura 65. Número total de intervenciones por grupo	507
Figura 66. Media de intervenciones por participante de cada grupo	507

Figura 67. Número total de comentarios de rasgos posmodernos	511
Figura 68. Número total de comentarios por entrada	512
Figura 69. Número total de asociaciones hipertextuales por entrada	512
Figura 70. Número total de asociaciones hipertextuales por grupo	515

8. ANEXOS

ANEXO 1

Orientaciones para las redacciones “recuerdos de mitología”

RECUERDOS DE MITOLOGÍA

Algunas sugerencias sobre lo que puedes incluir en tu redacción:

- Primeros recuerdos de mitos que tengas:
 - Las primeras historias que conociste y recuerdas.
 - Quién te las explicó, en qué momento y ambiente...
 - Si te interesaban o no.
- Libros o mitos que conoces de manera indirecta, a través de las explicaciones del profesor (indica lo que recuerdes o lo que llamó más tu atención).
- ¿Cómo explicaba tu profesor estas historias: en qué ambiente y momento de la clase, cómo lo hacía, etc.? Si guardas un buen recuerdo de estos momentos...
- Obras de mitología que hayas leído por tu cuenta, en libros o a través de internet.
- Mitos que conoces a través de producciones audiovisuales: cine, videojuegos, dibujos animados, etc.
- Historias y personajes míticos preferidos ¿Por qué te gustan?
- Si te gusta encontrar (en una obra de arte o literatura o en una película, por ejemplo) mitos que conoces y reconocerlos.
- Si recuerdas haber contemplado una obra de arte, o haber leído un poema por ejemplo, en que apareciera algún personaje o motivo mítico y no haber entendido su significado porque no conocías la historia mítica en cuestión, y/o haberlo captado porque sí conocías la historia o después te la explicaron.
- ¿Por qué estás cursando esta asignatura y también la de latín? Si tiene que ver con el gusto por estas historias (además de otros factores como el profesor).
- Si crees que conocer estas historias mitológicas sirve para algo, si tiene algún sentido más allá del lúdico. ¿Por qué?

ANEXO 2. Tríptico de orientaciones del cuaderno de lectura

¿Qué es un diario de lectura?



Un diario de lectura, como su nombre ya nos anticipa, tiene mucho que ver con un diario personal. En este último, como ya sabrás, una persona anota con cierta asiduidad sus experiencias vitales, sus sentimientos, sus dudas ..., en definitiva, lo que se le pasa por la mente en el momento de escribir y que tiene relación con lo recientemente vivido, normalmente ese mismo día. Lo escribe de algún modo también como una forma de comunicación consigo mismo, entre otros motivos, para “aclarar sus ideas”.

Así, recuperando este valor de subjetividad, de recuerdo y de plasmación de la experiencia, un diario de lectura pretende ser un texto en el que se recoja todo aquello que la reciente lectura suscite, con la relajación propia de estar hablando con uno mismo, esto es, con sinceridad. Es un espacio para plasmar dudas, preguntas, comentarios, hipótesis, deseos, asociaciones, opiniones, etc. sobre la lectura

Al margen de la exigencia de regularidad y de alternancia cotidiana entre lectura y escritura, un diario de lectura plantea bien pocas restricciones. De hecho, una de las premisas de las que se debe partir a la hora de iniciar este tipo de actividad es la libertad. Libertad para expresar lo que se le pase al lector por la cabeza a la hora de escribir, libertad para opinar, libertad para dibujar una idea en lugar de expresarla en palabras...

No obstante, por si te pierdes entre tanta libertad y no se te ocurre nada que escribir en tu diario, a continuación te presentamos una serie de cuestiones que puedes incluir en él, a modo de sugerencia.

- ***En tu diario de lectura puedes incluir***



Expectativas o intuiciones sobre la lectura:

- Si un título te sugiere, evoca o anticipa algo y lo quieres expresar.
- Si crees que sabes o intuyes lo que va a pasar en las próximas páginas.
- Si creíste que los hechos se sucederían de otro modo y te sorprende el resultado.
- Si se confirman tus expectativas, etc.

Reconocimientos:

- De hechos de la Odisea que conozcas.
- De otros mitos que aparecen en ella y también recuerdes.
- De cambios que se han producido en el mito original.

Asociaciones:

- Con otros mitos conocidos.
- Con otras obras literarias, películas, canciones, obras de arte, audiovisuales, etc.
- Con hechos de tu vida cotidiana: sentimientos, situaciones, conflictos, relaciones personales, etc.

Interpretaciones:

- De cambios en el mito que conoces, su intención.
- De capítulos, fragmentos o frases y expresiones dudosas o ambiguas.
- De significados de expresiones.

Dudas o desconocimiento:

- De nombres de personajes que desconoces.
- De episodios de la Odisea o de la guerra de Troya.
- De alusiones a dioses y personajes de la mitología y sus funciones que desconoces.

Opiniones:

- Sobre personajes y su comportamiento.
- Sobre cambios reconocidos en el mito.
- Sobre situaciones que consideres injustas, increíbles, desagradables, etc.
- Sobre algo que te guste-disguste especialmente, o que te haga gracia, entusiasme, indigne...

Atención a la forma:

- Si te fijas en el uso de metáforas, verso, ironía, etc..
- Si valoras el tono en que está escrito el texto, el tipo de lenguaje que utiliza, etc.

Otros comentarios que te apetezca expresar



FIG. 176. PENELOPE AND TELEMACHUS

ANEXO 3

Categorías de análisis de los diarios de lectura de “Escribiendo la lectura de Penélope y las doce criadas”

A- Formulación de hipótesis.

1. Verificación de expectativas
2. Dudas o dificultades de comprensión
3. Interés-desinterés por la lectura.
4. Comprensión en retrospectiva
5. Relectura

B- Reconocimientos:

1. De hechos de la Odisea.
2. De otros mitos que aparecen en ella.
3. De cambios que se han producido en el mito original.

C- Asociaciones:

1. Con otros mitos conocidos.
2. Con otras obras literarias, películas, canciones, obras de arte, audiovisuales, etc. que versen sobre el tema.
3. Con otras obras literarias, películas, canciones, obras de arte, audiovisuales, etc. que no versen específicamente sobre el tema.
4. Con hechos de la vida cotidiana: sentimientos, situaciones, conflictos, relaciones personales, etc.
5. Placer intertexto (PL INTER)

D- Interpretaciones:

1. De cambios en el mito y su intención.
2. De capítulos, fragmentos o frases y expresiones dudosas o ambiguas.
3. De significados de expresiones.

E- Dudas o desconocimiento:

1. De nombres de personajes que se desconocen
2. De episodios de la Odisea o de la guerra de Troya.
3. De alusiones a dioses y personajes de la mitología y sus funciones desconocidos
4. De vocabulario mítico.
5. Búsqueda hipertextual soporte para la interpretación (HIPER3)
6. Búsqueda hipertextual de ampliación (HIPER 2)

F- Opiniones:

1. Sobre personajes y su comportamiento.
2. Sobre cambios reconocidos en el mito.
3. Sobre situaciones que consideradas injustas, increíbles, desagradables, etc.
4. Sobre algo que guste-disguste especialmente, o que haga gracia, entusiasme, indigne...
5. Gusto-disgusto por un mito

6. Reflexión de carácter mítico

G- Atención a la forma:

1. Uso de metáforas, verso, ironía, etc..
2. Valoración del tono en que está escrito el texto, el tipo de lenguaje que utiliza, etc.

H- Otros comentarios

Lectura posmoderna POS

Risa, ironía

ANEXO 4

Guión de preguntas de los coloquios-debates sobre *Penélope y las doce criadas*

- ¿Qué te ha parecido el libro?
- ¿Lo has encontrado difícil?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado?
- ¿Y lo que menos?

- ¿Conocías previamente la historia de *La Odisea*?
- ¿Cuándo y dónde la has leído, visto o escuchado?

- ¿Te esperabas así a los personajes de *La Odisea*?
- Habla de Odiseo y Telémaco, Penélope y Helena y otros personajes que recuerdes.

- ¿Cuál crees que es el papel de las criadas en la historia?
- ¿Cómo consideras que era la relación de Penélope con las doce criadas?
- ¿Qué sentido le encuentras a los coros?

- ¿Qué diferencias encuentras en el tratamiento del mito de autores como Homero y el que hace Margaret Atwood en esta novela?
- ¿Cuál crees que es la intención de la autora?

- Durante la lectura, ¿has tenido presente el mito de *La Odisea* en su versión convencional o te has olvidado un poco de él y has considerado la obra de manera independiente?

ANEXO 5

Entrevista semiestructurada con el docente colaborador en “Escribiendo la lectura de *Penélope y las doce criadas*”, Albert Xurigué

1. Experiencia como profesor:
 - Años, cursos y asignaturas
 - Formación académica e intereses de investigación
2. Años y cursos durante los que ha sido profesor de los alumnos en cuestión y qué asignaturas les impartía.
3. ¿Cómo son sus clases habitualmente? Tiempo que dedica a gramática y lengua, cultura y literatura y mitología clásica.
4. ¿Cómo introduce la literatura y la mitología clásica en sus clases?
 - En qué momento
 - ¿Por qué?
 - Materiales y recursos que utiliza y cómo los emplea.
 - ¿Lo relaciona con otras obras (literarias-artísticas-audiovisuales)?
 - ¿Lo incorpora después a la evaluación? ¿Cómo?
5. Interés que percibe en los alumnos por las asignaturas de lenguas clásicas. ¿Por qué cree que las eligen?
6. Reacción-respuesta habitual de los alumnos ante temas e historias de la mitología.
7. Opinión sobre la importancia de la mitología clásica como intertexto fundamental en la educación literaria.
8. Otros comentarios.

ANEXO 6

Composición de los grupos de “Hipermínificando mitos en Facebook”

Datos de los participantes de la segunda fase del estudio por grupos	
A 4 componentes 3 de 4 con conocimientos previos	AS : mujer, entre 19 y 25 años LDL : mujer, entre 19 y 25 años MP : mujer, entre 19 y 25 años RA : mujer, entre 19 y 25 años
B 5 componentes 4 de 5 con conocimientos previos	BG : mujer, entre 19 y 25 años CSR : mujer, entre 19 y 25 años MVB : mujer, entre 19 y 25 años MC : mujer, entre 19 y 25 años PT : mujer, entre 19 y 25 años
C 4 componentes Solo uno con conocimientos previos	UM : mujer, entre 25 y 35 años JJS : hombre, entre 25 y 35 años IV : mujer, entre 19 y 25 años AI : mujer, entre 19 y 25 años
D 3 componentes Ninguna con conocimientos previos	OL : mujer, entre 19 y 25 años SBT : mujer, entre 19 y 25 años DM : mujer, entre 19 y 25 años
E 5 componentes 3 de 5 con conocimientos previos	AF : mujer, entre 19 y 25 años ARC : hombre, entre 19 y 25 años EZS : mujer, entre 19 y 25 años MSG : mujer, entre 19 y 25 años XT : mujer, entre 19 y 25 años
F 4 componentes 1 de 4 con conocimientos previos	CA : mujer, entre 19 y 25 años MF : mujer, entre 19 y 25 años AT : hombre, entre 19 y 25 años ABH : mujer, entre 19 y 25 años
G 5 componentes 2 de 3 con conocimientos previos	ACB : mujer, entre 19 y 25 años ABM : mujer, entre 19 y 25 años BL : mujer, entre 19 y 25 años KW : mujer, entre 19 y 25 años MPB : mujer, entre 25 y 35 años
H 3 componentes Todas con conocimientos previos	CE : mujer, entre 19 y 25 años MO : mujer, entre 19 y 25 años SRS : mujer, entre 19 y 25 años
I 6 componentes 5 de 6 con conocimientos previos	IB : mujer, entre 19 y 25 años MG : mujer, entre 19 y 25 años PC : mujer, entre 19 y 25 años PM : hombre, entre 25 y 35 años SV : hombre, entre 19 y 25 años UR : hombre, entre 19 y 25 años
J 4 componentes	DA : hombre, entre 19 y 25 años EA : mujer, entre 19 y 25 años

3 de 4 con conocimientos previos	LB: mujer, entre 19 y 25 años RH: mujer, entre 19 y 25 años
K 6 componentes 5 de 6 con conocimientos previos	AFV: hombre, entre 19 y 25 años AMC: mujer, entre 19 y 25 años APU: hombre, entre 19 y 25 años GC: mujer, entre 19 y 25 años JS: hombre, entre 19 y 25 años MOV: hombre, entre 19 y 25 años
L 5 componentes 2 de 5 con conocimientos previos	ASW: mujer, entre 19 y 25 años CS: mujer, entre 19 y 25 años DB: hombre, entre 19 y 25 años MV: mujer, entre 19 y 25 años PR: mujer, entre 19 y 25 años
M 5 componentes 1 de 5 con conocimientos previos	EEA: hombre, entre 19 y 25 años JC: hombre, entre 25 y 35 años MM: mujer, entre 19 y 25 años OCG: hombre, entre 19 y 25 años RF: hombre, entre 25 y 35 años
N 5 componentes 3 de 5 con conocimientos previos	AP: mujer, entre 19 y 25 años LRH: mujer, entre 19 y 25 años MJ: mujer, entre 19 y 25 años MG: mujer, entre 19 y 25 años TSN: mujer, entre 19 y 25 años
Ñ 5 componentes 4 de 5 con conocimientos previos	AMI: mujer, entre 19 y 25 años BGT: mujer, entre 19 y 25 años CG: mujer, entre 19 y 25 años CJC: mujer, entre 19 y 25 años NC: mujer, entre 19 y 25 años
O 6 componentes Ninguno con conocimientos previos	AG: hombre, entre 25 y 35 años AJP: mujer, entre 19 y 25 años ACL: mujer, entre 19 y 25 años CAS: mujer, entre 19 y 25 años CMS: hombre, entre 25 y 35 años CBB: mujer, entre 19 y 25 años
P 6 componentes 4 de 6 con conocimientos previos	AI: mujer, entre 19 y 25 años AB: mujer, entre 19 y 25 años AFK: hombre, entre 19 y 25 años EDM: mujer, entre 19 y 25 años MZP: mujer, entre 19 y 25 años RFG: mujer, entre 19 y 25 años

