

**«CLARO ESPEJO
DONDE LA ILUSIÓN SE MIRA»**

Homenaje a
Pilar Celma Valero y Javier Blasco Pascual

Serie: Literatura, nº 108

Claro espejo donde la ilusión se mira : homenaje a Pilar Celma Valero y Javier Blasco Pascual / Celma Valero, María Pilar Blasco Pascual, Francisco J. / Gómez Trueba, Teresa ed. lit. / Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2025

736 p. : il. col. ; 24 cm. (Literatura; 108)

ISBN 978-84-1320-348-5

1. Celma Valero, María Pilar. 2. Blasco Pascual, Francisco J. 3. Literatura española. 4. Discursos, ensayos, conferencias. I. Universidad de Valladolid. II. Serie

821.134.2(082)

TERESA GÓMEZ TRUEBA
PATRICIA MARÍN CEPEDA
MARÍA MARTÍNEZ DEYROS
CARMEN MORÁN RODRÍGUEZ
CRISTINA RUIZ URBÓN
(Editoras)

«CLARO ESPEJO DONDE LA ILUSIÓN SE MIRA»

Homenaje a
Pilar Celma Valero y Javier Blasco Pascual



EDICIONES
Universidad
Valladolid

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© LOS AUTORES. Valladolid, 2025

© EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

ISBN 978-84-1320-348-5

Diseño de cubierta: EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Motivo de cubierta: Vítores de Pilar Celma y Javier Blasco en el Palacio de Anaya, Universidad de Salamanca

Depósito Legal: VA 333-2025

Imprime: ULZAMA DIGITAL

TIC Y PRÁCTICA DOCENTE EN ELE

Eva Álvarez Ramos y Belén Mateos Blanco

Universidad de Valladolid

evamaria.alvarez.ramos@uva.es / mariabelen.mateos@uva.es

Recogen estas líneas sendos proyectos digitales (2014 y 2015) enfocados a la enseñanza de ELE y dirigidos por los homenajeados Pilar Celma Valero y Javier Blasco Pascual,⁴⁰ que antes que especialistas reconocidos son, han sido y serán amigos. Basten estas páginas para mostrar su buen hacer, su implicación, su curiosidad e inquietud cognoscitiva, así como su gran generosidad, estima y calor. Han logrado conformar un nutrido grupo de investigadoras, entre las que nos encontramos, con las que han compartido su sabiduría y a las que han ayudado en su formación. De todo esto y de otras muchas cosas más que no se ven, pero ahí están, somos eternas deudoras.

1. LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) por su especial configuración exigen una metodología distinta a la empleada en el aula presencial (Gros Salvat, 2002; Bautista, Borges y Forés, 2006). El desarrollador debe tener presente su carácter, así como lo que el alumno virtual demanda por sus especiales circunstancias, pero, además, ha de ser consciente de que la propia plataforma o los

⁴⁰ Nos referimos al Proyecto «Antología de la poesía hispánica para la enseñanza de español para extranjeros» (ELE) (REAY CYT/480/2015 009) (Proyectos de contenidos digitales culturales y de recursos didácticos del español en internet o dispositivos móviles) y al Proyecto *Eleclips* (Portal para la enseñanza del español como lengua extranjera, niveles A1, A2, B1 y B2). Se han tenido en cuenta para este capítulo las publicaciones de Álvarez Ramos (2016 y 2017).

programas utilizados pueden condicionar el desarrollo y la aplicación didáctica, pues muchas veces no son aptos para realizar las actividades más óptimas o aquellas inicialmente ideadas. Del mismo modo, coordinar a un gran grupo de trabajo conformado por especialistas en la enseñanza del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) supone ejercer, por un lado, un control estricto que impida la pérdida de coherencia de la plataforma y, por otra parte, la redacción de una guía firme y pautada en la que encuentren unas explicaciones claras y concisas de aquello que tienen que hacer y que permita a los desarrolladores trabajar de la forma más independiente. Son muchos los elementos que entran en juego al enfrentarnos no solo a la creación de contenidos, sino a la implementación digital de los mismos.

Quizá haya sido el aprendizaje de idiomas el último en acceder a los ambientes virtuales. Aunque la educación lingüística a distancia ya existía y fue quizá de las pioneras en el aprendizaje fuera del aula, su completa integración en los ámbitos digitales no se ha producido hasta bien tarde. Su penetración en el ámbito educativo es tal, que la amplia literatura que existe en torno a su implementación no viene más que a dejar constancia de su importancia (Moore, 1990; Wang y Sun, 2001; Warschauer, 2002; Dudeney, 2007).

La llegada de los enfoques comunicativos perjudicó la implantación y desarrollo del aprendizaje de idiomas a distancia, pues, en un primer momento, suponía una dificultad incentivar las destrezas orales sin un interlocutor presencial. El avance de la técnica permitió que, paulatinamente, la enseñanza de idiomas fuera contando con todas las herramientas e instrumentos necesarios para su desarrollo e implementación (Chapelle, 2003; Blake, 2008). La tecnología ponía a disposición de la enseñanza una serie de recursos que pasarían a denominarse tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y que, sabiamente, muchos supieron utilizar: «hay que aprovechar todo el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para orientarse lo básicamente a que todo el alumnado adquiera nuevos y mejores aprendizajes. Este objetivo significa no quedarse en la mera utilización de las tecnologías (TIC), sino aplicarlas en el aprendizaje y el conocimiento (TAC)» (Badía, 2009: 3). La COVID-19 incentivó, a marchas forzadas, el desarrollo de la enseñanza a distancia.

El hecho de que las tecnologías de la información y la comunicación pongan a disposición del docente una amplia gama de recursos que pueden contribuir al óptimo desarrollo de la enseñanza de un idioma, no trae aparejado que toda docencia en EVA sea aceptable. Todo entorno virtual de aprendizaje ha de cumplir con una serie de requisitos para que, a priori, funcione pedagógicamente (Salinas, 2004). Así, McLoughlin y Oliver (1999) promueven que en todo ambiente virtual hay que conjugar de una manera equilibrada: un marco institucional y organizativo, una tecnología apta y adecuada al fin buscado y un modelo y funciones pedagógicos. No debemos olvidar tampoco que los entornos virtuales de aprendizaje representan una clara democratización del acceso a una educación de calidad (García Aretio, 2017).

El alumno puede acceder al aprendizaje en el momento que estime más oportuno y dedicar los minutos que considera más necesarios. No se ve limitado por el tiempo de una clase presencial, tanto por el momento concreto en el que se desarrolla como por la duración de la misma (Borges Sáiz, 2007). Hemos de añadir que, asimismo, puede repetir las actividades las veces que quiera y reincidir en los conceptos en los que tenga más carencias. La autonomía que los EVA conceden al alumno, es, sin duda, el punto fuerte de los mismos, pues priman que el alumno trabaje de forma independiente (García-Peñalbo y Ramírez Montoya, 2017). Esta emancipación del alumno lleva adscrita la necesidad de configuración de los cursos de idiomas en línea, puesto que no existe interacción inmediata con el docente, lo que conlleva una serie de estrategias metodológicas a la hora de plantear y organizar los contenidos y desarrollar la docencia.

Los proyectos, realizados durante el año 2014 y 2015, se ejecutaron en dos fases una primera etapa de puesta en marcha de la plataforma y desarrollo de contenidos y una segunda etapa de corrección de errores y ampliación de contenidos. Hemos contado con el amparo del *spin off* Agilice Digital, empresa de base tecnológica (EBT) de la Universidad de Valladolid y que pretende transferir a la sociedad los resultados de la investigación en distintas ramas de las Humanidades, sobre la base de las TIC.

2. LA LITERATURA EN EL AULA DE ELE

Aunque la Literatura en el aula de ELE ha empezado a ocupar el lugar que merecía y a pesar de que las reflexiones teóricas sobre su uso y el repertorio bibliográfico han aumentado considerablemente, su situación en el aula no resulta, muchas veces, nada halagüeña. Los principales responsables de esta mala situación son los docentes que influyen negativamente en la didáctica de la literatura. Hirvela (1989) y Paran (1998 y 2000) señalan como principales factores de esta depauperada orientación, entre otros, al desconocimiento de la materia por parte de los profesores; a la falta de hábito lector y al miedo a enfrentarse a ciertos textos literarios concebidos tradicionalmente como obras cúlmenes de la literatura hispánica. Difícilmente podré hacer entender una obra que no comprendo, que desconozco, que no he leído o que no he sabido apreciar. Todo esto influye en la forma de enseñar, así lo afirma Ostria González, para quien:

En este marco de cambios culturales profundos cuyo horizonte no alcanzamos a percibir del todo, debe situarse lo que se ha llamado la crisis del libro y la lectura y, por ende, de la práctica literaria, entendida como el circuito comunicativo de escritura-lectura. A nuestro juicio, se trata de la crisis de ciertas formas tradicionales de entender y fomentar la lectura de textos literarios y, no, necesariamente, de una crisis de la lectura, en general (Ostria González, 2003: 2).

Debemos plantearnos, pues, qué finalidad didáctica queremos alcanzar con la enseñanza de la literatura. Qué tipo de conocimientos ansiamos transmitir, qué microhabilidades desarrollar y si aspiramos a conseguir que la literatura, más que una materia académica sea una fuente de disfrute; si deseamos ganarnos a los alumnos como lectores. Está claro que no estamos hablando solo de competencia lingüística, sino que aquí entra en juego también la competencia literaria entendida como «la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos» (Bierwisch, 1965: 46). El docente tiene que intentar que «la obra penetre de manera realmente efectiva en el acervo del estudiante, [y para eso] es prioritario que este la comprenda en el sentido más amplio posible; es decir, que esa obra cambie, de algún modo, su percepción del mundo» (Jiménez Calderón, 2013: 3).

En la comprensión lectora no intervienen, en exclusiva, componentes estrictamente lingüísticos, sino que factores perceptivos, cognitivos, de actitud y sociológicos también entran en juego (Martín Peris, 2008). Para Mendoza Fillola es un complejo de integración entre diversos factores y componentes, en el que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa que posee cada individuo, sus conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y su propia experiencia (2000). Es decir, necesitamos la activación de muchas estrategias comprensivas a la hora de acercarnos a un texto literario.

En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* la literatura aparece recogida dentro del apartado *Conocimientos culturales*, más concretamente en el apartado 3.1 que lleva como epígrafe: *Literatura y pensamiento*. Hemos de prestar atención a dichos rótulos, pues no han sido elegidos arbitrariamente. El hecho de que la literatura se englobe dentro de los conocimientos culturales trae consigo que deba ser vista como un elemento cultural más, reflejo inequívoco de una sociedad y su lengua.

Otro de los presupuestos comunes de profundas repercusiones globales es la convicción de que no parece posible concebir la literatura como una actividad aislada en la sociedad, sino como uno de sus factores fundamentales, implicada directamente en la forma en la que las sociedades se definen y se construyen a sí mismas. Al mismo tiempo subrayan que la literatura se comporta igual que cualquier otro sistema sógnico organizado socialmente, y en consecuencia se inserta en otros sistemas más complejos, como el de la cultura. Por este motivo no debe resultar extraño que las tendencias de corte sistémico hayan ido evolucionando progresivamente, como veremos, hacia una integración del fenómeno literario en un marco más amplio, llámese a éste Ciencia de la Cultura o de la Comunicación. (Iglesias Santos, 1994: 312)

De ahí que debamos darle al contexto la importancia que merece. Las manifestaciones artísticas en general y las obras literarias en particular, son hijas de su tiempo y del sentir y pensar de sus autores: «La contextualización no es una

vestimenta ni una bagatela decorativa; sino un elemento necesario de facto» (Álvarez Ramos, 2016: 494).

Comprender por qué una obra es producto de una época y de un pensar, contribuye al entendimiento de la misma y permite, asimismo solventar la fractura histórica entre el momento histórico y social del discente y el de la época tratada. Este abismo temporal es considerado por Ostria González (2003) como uno de los principales culpables de la ausencia de motivación del alumnado hacia la literatura y por extensión, hacia la lectura. Sienten que han de leer unos libros que no comprenden y cuyos temas principales se les presentan como poco atractivos por no ser cercanos ni propios de su ambiente. De ahí que la necesidad de activar los conocimientos previos.

3. ANTOLOGÍA POÉTICA 2.0

Teniendo presente lo vertido, se elabora esta Antología poética 2.0. El proyecto ha sido dirigido por la catedrática de Literatura Pilar Celma Valero y la profesora doctora Eva Álvarez Ramos; ha colaborado también en la misma la doctora Belén Mateos Blanco.

La Antología está formada por 20 poemas, cuya selección se ha realizado en función de su adaptación a los distintos niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y a la importancia de los autores dentro de nuestra historia literaria. Los poemas han sido clasificados según el nivel de dificultad siguiendo los parámetros del MCER y respetando los contenidos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). En la nivelación se han tenido en cuenta las directrices que marca el PCIC, así como aspectos lingüísticos (los relativos a la gramática, frases hechas...) y literarios (imágenes, metáforas, figuras retóricas...).

Debido al carácter poético de esta antología, se han restringido los niveles de uso a los más altos: B2, C1 y C2, puesto que es necesario un alto nivel lingüístico para poder acceder a la lectura y comprensión de los poemas. El lenguaje poético difiere en alto grado del escrito y el uso de figuras retóricas empaña la comprensión, de ahí que la antología esté destinada a estos niveles del PCIC.

Se ha intentado, asimismo, dar la presencia merecida a autores hispanoamericanos, a los que normalmente se les reserva un pequeño apartado en el currículo, tal y como se refleja en los libros, al menos en los editados en España. Está organizada como una historia de la literatura, sin serlo, puesto que aquí se da valor al texto por encima de lo histórico y lo crítico. Esta disposición, nos permite que el alumno sea consciente de la evolución de la literatura haciéndose una línea temporal y que sea capaz de crear relaciones entre los momentos históricos y las manifestaciones artísticas.

Cada uno de los grandes bloques (que se corresponden con corrientes artísticas) se abre con un apartado en el que se tratan cuestiones de índole teórico sobre la sociedad, el sentir y el pensar de la época. Es muy importante hacer especial hincapié en el hecho de que en este apartado se recogen otras manifestaciones artísticas además de la literaria, para que los alumnos puedan realizar las inferencias correspondientes y sean conscientes de las relaciones que se producen en el ámbito del arte. Las imágenes que se incluyen en esta sección contribuyen a la asimilación de los conceptos. Todos los poemas, además, van acompañados de un apartado en el que se trabaja la gramática, un apartado en el que se trabaja el léxico, una sección que se ocupa de las cuestiones estrictamente literarias, una parte destinada a la concepción del contexto histórico y social, un apartado dedicado a breves datos del autor y dos bloques destinados a trabajar la comprensión oral y escrita.

El apartado gramatical toma como base los propios poemas para trabajar sobre cuestiones gramaticales observables en los mismos. Se han tomado como ejemplo los contenidos establecidos en el PCIC. La gramática se muestra de manera muy visual, en simples cuadros sinópticos ejemplificados.

Los contenidos relativos al autor, no son un elemento vital en esta antología, puesto que como venimos defendiendo, lo importante es el poema alrededor del cual giran y se configuran todas las secciones. Aun así, nos ha parecido correcto, adjuntar también un breve cuadro en el que se hable brevemente de la vida y obra del autor, en el que se dan unas pequeñas pautas de prelectura sobre el poema.

Los contenidos literarios son tratados en un apartado propio. Aquí el discente trabaja contenidos como figuras retóricas, voces el poema, métrica, vocabulario propio de la crítica y la teoría literaria. Muchos de los ejercicios de esta parte van acompañados de una breve explicación teórica ejemplificada, para facilitar la labor y la autonomía al estudiante. Reincidimos una vez en la importancia que el texto tiene no solo en esta antología, sino en la enseñanza de la literatura.

El léxico también se trabaja desde el propio poema y podemos verlo reflejado en dos momentos. En una primera lectura inicial, el poema se ve acompañado por un pequeño glosario en el que se recogen los términos más complicados, bien por su sentido pragmático o poético, bien por ser arcaísmos o palabras en desuso. Con posterioridad el aprendiente se enfrentará a un apartado destinado única y exclusivamente al léxico, donde se trabajan sinónimos, antónimos e hiperónimos.

La comprensión lectora se realiza a través de breves textos que podríamos denominar *culturales*, pues en ellos se tratan aspectos relacionados con la corriente literaria trabajada. Es una manera de que a través de la lectura el alumno vaya adquiriendo otro tipo de conocimientos, y lo hace de manera velada, pues no siente que está memorizando.

La comprensión oral se hace mediante la escucha del poema. Agilice Digital se ha hecho con los derechos de reproducción de la colección de discos titulada *Versos y coplas*, editada en el año 1967 por la compañía Fidias, S.A. y consistente en la

declamación de los poemas más importantes de la literatura española e hispanoamericana por las mejores voces del panorama español (Gemma Cuervo, Nuria Espert, Fernando Guillén, Adolfo Marsillach...), para su utilización con fines didácticos. La dicción de estos actores educados en el ámbito teatral contribuye al fácil entendimiento, además imprime cierta teatralidad a los poemas, no solo lograda a través de las voces, sino de las melodías que los acompañan. Estamos pues ante una antología donde aprendizaje literario y aprendizaje lingüístico se hacen a la par. Podríamos catalogarla como un libro digital eminentemente práctico, en el que las nuevas tecnologías se ponen al amparo del poema, verdadero protagonista del trabajo.

5. LA PLATAFORMA VIRTUAL ELECLIPS

En el siguiente apartado queremos presentar de forma descriptiva cuáles han sido las variables que se han tenido en cuenta a la hora de poner en marcha la plataforma virtual *Eleclips*, así como cuáles han sido los medios materiales y humanos para llevarla a efecto.

Comenzamos haciendo referencia a las personas involucradas en su gestión y desarrollo. El trabajo ha sido dirigido por el profesor de Lingüística, especializado en la adquisición de segunda lengua, Robert J. Blake, de University of California, campus de Davis, apoyado por el catedrático de Literatura, Javier Blasco Pascual y por Eva Álvarez Ramos, ambos docentes de la Universidad de Valladolid. Tuvimos a nuestro cargo a un equipo de trabajo formado por egresados en Filología Hispánica y personal en activo dentro del ámbito de ELE, entre ellos la doctora Belén Mateos Blanco.

Dentro del grupo sumábamos más cincuenta años de experiencia en la enseñanza del español como Lengua extranjera y estábamos completamente familiarizados con el mundo de ELE, así como con sus carencias y necesidades. Precisamente de los déficits observados surgió la idea del entorno virtual y quisimos prestar atención tanto a las necesidades de los discentes como a las demandas de los docentes. Entre las principales carencias del mundo de E/LE nos encontramos con la dificultad de localización precisa y rigurosa de materiales adecuados para un determinado nivel idiomático. La oferta de internet es muy abundante, pero no siempre es fiable o ajustada a los niveles del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Se ideó una estructura orientada al aprendizaje en la que se pudiera trabajar y practicar el idioma. Para ello se adquirió un paquete de grabaciones de situaciones reales elaboradas con la intención de explotarlas didácticamente en sus clases de Español. Accedimos a los materiales en bruto y tuvimos que realizar la correspondiente selección y cortes de los vídeos hasta llegar a configurar un corpus de más de quinientos clips. Después tuvimos que clasificarlos por niveles y adscribir

a cada uno un contenido gramatical, uno comunicativo, otro relativo al léxico y, finalmente, otro destinado al componente cultural.

Al estar hablando de aprendizaje de lenguas en entornos virtuales teníamos que considerar dos grandes aspectos como son los lingüísticos y los tecnológicos. Los contenidos a desarrollar debían tener la misma importancia y generarse de igual modo que si de una clase presencial se tratara. El uso de nuevas tecnologías no debe enmascarar contenidos vacuos o de poca calidad. Ambos elementos han de ser tratados con el mismo rigor. El fin último es la consecución del objetivo educativo (García-Peñalbo y Ramírez Montoya, 2017). Del mismo modo, es necesario adecuarse a los nuevos roles adquiridos por profesores y alumnos en los entornos virtuales de aprendizaje (Lynch, 2002; Majó y Marquès, 2002; McLoughlin y Lee, 2008; Romeu, 2011). Los cambios derivados de la implementación de las TIC en educación inciden directamente en dichos procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez Acosta, Avello Martínez y López Fernández, 2012).

También nos pareció oportuno que los alumnos tuvieran a su disposición toda la amplia gama de variedades diatópicas del castellano, que la configuran como una lengua rica y en constante progreso unida a una red intercultural de vital importancia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Es principalmente esta pluralidad de hablas y variedades culturales lo que confieren al español su verdadero carácter. Consideramos que era necesario proporcionar al alumno muestras de hablas reales tan apartadas de los audios enlatados de los cursos tradicionales de idiomas. Así pues, cuatro fueron los aspectos lingüísticos principales:

- Ajustarnos a los niveles del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.
- Proporcionar todas las variedades diatópicas de la lengua española.
- Ofrecer muestras reales de habla.
- Mostrar los elementos culturales propios adscritos a cada una de estas variedades lingüísticas.

Convertimos, pues, las carencias en estos cuatro ejes principales sobre los que asentar la plataforma. *Eleclips* es el resultado de una fórmula que integra cuatro elementos fundamentales para el trabajo y aprendizaje de español: aprovecha al máximo las nuevas tecnologías; parte de un fondo audiovisual singular; cuenta con el respaldo de un equipo de especialistas en la enseñanza de español como segunda lengua, que trabaja con rigor y que está avalado por años de experiencia en las aulas; se preocupa por mostrar todas las variantes diatópicas y culturales del castellano siguiendo los parámetros marcados en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

6. CODA

Sendos proyectos didácticos son algunos de los muchos ideados por los homenajeados, en los que la tecnología ha sido protagonista por excelencia. Abrieron un camino a lo que estaba por llegar con las herramientas que existían.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Acosta, Hugandy; Avello Martínez, Raidell y López Fernández, C. Raúl (2013). «Los entornos virtuales de aprendizaje como recurso didáctico en el ámbito universitario». *Universidad y Sociedad*, 5/1, pp. 1-10.
- Álvarez Ramos, Eva (2017). «La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma *Eleclips*». *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55, pp. 1-20. <http://www.um.es/ead/red/55>
- Álvarez Ramos, Eva (2016). «Nuevos paradigmas docentes en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en el siglo XXI: una antología poética 2.0». *Actas del IV Congreso Internacional del Español en Castilla y León. Innovación, tecnología y comunicación en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 4-15.
- Álvarez Ramos, Eva y Morán Rodríguez, Carmen (2016). «El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de Bachillerato». En *Instructional Strategies in Teacher Training*. José Gómez Galán; Eloy López Meneses, y Laura Molina García (eds.). Puerto Rico: UMET Press, pp. 492-500.
- Badía, Joan (2009). «Presentación». En R. Fronell y J. Vivancos. *El plan TAC del centro*. Generalitat de Catalunya: Departamento de educación, p. 3.
- Bautista, Guillermo; Borges, Federico y Forés, Anna (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza- aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Blake, Robert J. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Borges Sáiz, Federico (2007). «El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación». *Digithum*, 9, pp. 1-7.
- Chapelle, Carol A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dudeney, Gavin (2007). *The internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- García-Aretio, Lorenzo (2017). «Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20/2, pp. 9-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- García-Peñalvo, Francisco José, y Ramírez Montoya, María Soledad (2017). «Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje». *RED. Revista de Educación a Distancia*, 52, pp. 1-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/1>.
- Gros Salvat, Begoña (2002). «Constructivismo y Diseño de Entornos Virtuales de Aprendizaje». *RE. Revista de Educación. Didácticas Específicas*, 1, pp. 225-250.
- Hirvela, Alan (1989). «Five Bad Reasons Why Language Teachers Avoid Literature». *British Journal of Language Teaching*, 7/3, pp. 127-132.
- Iglesias Santos, Montserrat (1994). «La estética de la recepción y el horizonte de expectativas». En *Avances en Teoría de la Literatura*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 35-115.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jiménez Calderón, Francisco (2013): «El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP». *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 17, pp. 2-7.
- Lynch, Marguerita M. (2002). *The online educator. A guide to creating the virtual classroom*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Majó, Joan, y Marquès, Pere (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: CissPraxis.
- Martín Peris, Ernesto (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes/SGEL.
- McLoughlin, C., y Lee, M. (2008). «Mapping the digital terrain: New media and social software as catalysts for pedagogical change». En Alan Farley y Dale Holt, *Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* Melbourne: Deakin University, pp. 641-652.
- McLoughlin, Catherine E., y Oliver, Ron (1999). «Pedagogic roles and dynamics in telematics environments». En *Telematics in Education: trends and issues*. M. Selinger y J. Pearson (eds.). Oxford: Elsevier Science, pp. 32-50.
- Mendoza Fillola, Antonio (2000). «La formación lectora en la etapa escolar». En R. Llorens García, *Literatura infantil en la escuela*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 9-34.

- Moore, Michael G. (1990). «Recent contributions to the theory of distance education». *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 5/3, pp. 10-15.
- Ostria González, Mauricio (2003). «La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren». *Ciber Humanitatis*, 14, pp. 34-52.
- Paran, Amos (1998). «Helping Learners to Create and Own Literary Meaning in the ELT Classroom». *Ideas: The APIGA Magazine*, 1, pp. 6-9.
- Paran, Amos (2000). «Survey Review: Recent Books on the Teaching of Literature». *ELT Journal* 54/1, pp. 75-88.
- Romeu Fontanillas, Teresa. (2011). *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC*. Tesis doctoral. UOC.
- Wang, Yuping y Sun, Chengzheng (2001). «Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education». *CALICO Journal*, 18/3, pp. 539-561.
- Warschauer, Mark (2002). «A developmental perspective on technology in language education». *TESOL Quarterly*, 36/3, pp. 453-475.

ÍNDICE

Presentación	11
Rafael Alarcón Sierra: «Patio de luces (gregues selectas)»	13
Celso Almuiña: «Don San Diego Matamoros. Patrón de las Españas»	17
Alfredo Alvar: «¿Dónde están los huesos, matarile, rile, ro?»	31
Palmar Álvarez-Blanco: «A la contra»	35
Eva Álvarez Ramos y Belén Mateos Blanco: «TIC y práctica docente en ELE»	41
José Antonio Bartol: «Homenaje a Javier Blasco y Pilar Celma»	53
Robert Blake: «1984, un mundo feliz y ChatGTP: Reflexiones desde la disciplina de E/L2»	55
Túa Blesa: «Ignacio Prat: sus inicios juanramonianos»	69
Rafael Bonilla Cerezo: «Cuando todo es <i>figura</i> en el prólogo de las <i>Novelas ejemplares</i> »	79
Julio Borrego Nieto: «¿Qué sabrá la IA?»	107
María Teresa Cacho: «La folía de España»	111
José Luis Calvo Carilla: «Los prosistas de la noche»	137
Ana Calvo Revilla: «El hechizo de las ideologías: <i>Volver al mundo</i> de J. Á. González Sainz»	151
Antonio Carvajal: «Soplen quedos los aires»	165

Amelina Correa Ramón: «“Donde habite el olvido”: la escritora y maestra Marina Murillo Puerta (Dúrcal, Granada, 1880-Bailén, Jaén, 1918)»	175
Luis Pascual Cordero Sánchez: «Nuevas formas de narrar la historia en la novela española del cambio de siglo»	183
Pedro Luis Díaz Pedrero: «Las gotas del agua»	197
Francisco Díaz de Castro: «José Manuel Caballero Bonald. <i>La noche no tiene paredes</i> »	203
Paloma Díaz-Mas: «El primer <i>Quijote</i> »	223
J. Ignacio Díez: «El exilio como peregrinaje en Espronceda y Cernuda»	227
Francisco Javier Díez de Revenga: «Jorge Guillén y “Salvación de la primavera”: una lírica amorosa desde la distancia y la ausencia»	241
Aurora Egido: «Periando y las fiestas barcelonesas de 1601 por San Raimundo de Peñafort»	253
José Manuel Fradejas Rueda: «Lematizar o no lematizar: las <i>Siete Partidas</i> desde el <i>topic modeling</i> »	259
Alejandro García-Reidy: «Versos eróticos en un código áureo»	293
Gaspar Garrote Bernal: «El <i>retrato</i> de una <i>andaluza</i> : Delicado y la poética sexual sutil»	305
Luis Gómez Canseco: «Sexo y asexualidad en la <i>Vida</i> de Torres Villarroel»	317
Teresa Gómez Trueba: «Derivas psicogeográficas o mujeres a la deriva en la última novela española»	329
Germán Gullón: «Serpentinas literarias»	343
Carlos Gutiérrez: «Perfiles y semblanzas: la filología de las semillas»	353
Mauricio Herrero Jiménez y Juan Herrero Diéguez: «“E procurado que entren a la parte de tus sentidos”. Versos de <i>Night-Thoughts</i> de Edward Young en el Archivo de la Real Chancillería de Valladolid»	355
Juan José Lanz: «Un precedente olvidado de Nueve novísimos: “Seis jóvenes poetas españoles” (1968)»	365
Miguel Liu: «Selección de antiguos microrrelatos chinos»	385

Abraham Madroñal: «Entremeses intercalados en el <i>Quijote</i> y otras obras cervantinas»	391
Patricia Marín Cepeda: «¿Sueña don Quijote con ovejas eléctricas? Cervantes en el siglo XXI»	405
María Martínez Deyros: «Representación de la distopía en la narrativa de Rosa Arciniega»	423
Fernando Menéndez: « <i>Waka</i> a Pilar Celma y Javier Blasco»	431
Emilio de Miguel Martínez: «Al teatro sin entrada»	433
Rafael Morales Barba: «Con nombre de mujer. Última hora de la poesía española. Notas sobre las poéticas del 2020: Berta García Faet, Rosa Berbel y Celia Carrasco Gil»	445
Carmen Morán Rodríguez: «Mujer, espacio y cuerpo en <i>La muela</i> de Rosario Villajos»	455
Nuria Morgado: «Pespuntos sobre la poética de la otredad en la obra de Antonio Machado»	469
Rosa Navarro Durán: «Semillas del <i>Guzmán de Alfarache</i> »	478
Almudena del Olmo Iturriarte: «Juan Ramón Jiménez poeta erótico, con Ángel González»	489
María del Rocío Oviedo Pérez de Tudela: «El magisterio de Sor Juana y la “Querella de las mujeres”. La didáctica en los ejercicios de la encarnación»	507
M. ^a Pilar Panero García: «En los márgenes de la fiesta. Discursos alternativos en <i>Pasos en la piedra</i> de José Manuel de la Hueraga»	523
Jesús Félix Pascual Molina: «Versos y epitafios para las reinas María Tudor y María de Hungría en sus exequias vallisoletanas de 1559, por Juan Cristóbal Calvete de Estrella»	533
Manuel María Pérez López: «Salud, salud os digo; abierta mano»	545
Paolo Pintacuda: «Los sonos de una extraviada pandereta manuelmachadiana»	547
José Romera Castillo: «Cercanía personal de Francisco Brines a Luis Cernuda»	555
Fanny Rubio: «Aglófona»	575

Pilar Rubio Montaner: «Dos lugares compartidos»	577
Pedro Ruiz Pérez: «Presencia icónica de Cervantes en <i>El artista</i> . Sobre prensa periódica y construcción del canon»	579
Cristina Ruiz Urbón: «Literatura, autoría e inteligencia artificial: ¿se puede clonar el idiolecto de Cervantes?»	593
Pilar Salamanca: «Gracias»	615
Javier San José Lera: «Don diablo se ha escapado». <i>El Quijote</i> , narración diabólica»	617
César Sanz: «Javier, un hombre que escribe —con una (c)oda a Maripí—»	637
Juan Sendino: «Urbanidad»	639
Francisco Silvera: «Carta agradecida a Pilar Celma & Javier Blasco»	641
Andrés Soria Olmedo: «En sus cuartos y sus casas: Moreno Villa y los otros»	645
Adolfo Sotelo Vázquez: «La vida cultural de Barcelona (1948-1950) en los cuadernos autobiográficos de Antonio Vilanova»	659
Marisa Sotelo Vázquez: « <i>Viejas historias de Castilla la Vieja</i> de Miguel Delibes: el pueblo en la cara y Castilla en el alma»	667
Jorge Urrutia: «En el Umbral de Francisco Umbral, <i>Días sin escuela</i> »	675
Juan Varo Zafra: «La más rara invención: una nota (más) sobre el capítulo 72 de la segunda parte del Quijote»	681
Germán Vega García-Luengos: «Para la restitución a Tirso de Molina de <i>Los terceros de San Francisco</i> , comedia atribuida a Lope de Vega y Pérez de Montalbán»	695
Alice Velázquez-Bellot: « <i>Pax hominibus bonae voluntatis</i> »	717
Ruben Venzon: «Influencias italianas en la novelística de Carmen Martín Gaité: Italo Svevo y Natalia Ginzburg»	725
Índice	733
<i>Tabula gratulatoria</i>	737