

<b>De la escena al grafo: visualización de personajes teatrales como herramienta pedagógica en las obras de la Edad de Plata .....</b>	211
David Merino Recalde	
<b>Hacia la literatura digital reflexiva: un enfoque moral y técnico en el marco de las Humanidades Digitales .....</b>	237
José Torres Álvarez	

**BORRADOR**

# Hacia la literatura digital reflexiva: un enfoque moral y técnico en el marco de las Humanidades Digitales<sup>1</sup>

José Torres Álvarez

*Universidad Internacional de La Rioja*

## Introducción

Con relativa frecuencia, los libros de texto que se utilizan en las aulas preuniversitarias ofrecen un breve resumen centrado sobre ciertas consideraciones valorativas de los estudiosos de la literatura española e hispanoamericana y en exponer brevemente algunas características relacionadas con “las peculiaridades de la vida y del estilo de determinado autores” y con algunas de las obras literarias de los autores que se trabajen (Mendoza, 2004, p. 38), entendiendo que en eso consiste la didáctica de la literatura. Podemos afirmar que muchos docentes consideran adecuado este modelo de trabajo, pero también que otros muchos, como nos recuerda Orejudo (2008, p. 11), afirman que la memorización de “nombres, fechas y listas de figuras retóricas” supone un revulsivo que provoca el odio de los jóvenes hacia el hecho literario, motivo que, además, lo aleja de su función social (Bastida, Bordons y Rins, 2005).

Conscientes de este hecho, de los múltiples enfoques con los que se puede abordar la enseñanza de la literatura en las aulas preuniversitarias,

<sup>1</sup> Esta publicación es parte del proyecto “e-DrAMAS. Difusión de las Humanidades Digitales y de las dramaturgas españolas e hispanoamericanas en niveles preuniversitarios (H24-007-I)”, financiado por la convocatoria del Programa Propio de Investigaciones Estratégicas para el Desarrollo de Capacidades de Investigación y Transferencia de la Universidad Internacional de la Rioja (Programa Incentiva 2024).

consideramos que la aplicación del pensamiento derridiano a este tipo de didáctica –es decir, la aplicación en el aula del concepto archiliteratura (Culler, 1988, p. 160)– unido a las consideraciones clásicas de Blanchot (1959) y de Perec y Burgelin (1962)<sup>2</sup> fomenta que el alumno entienda que las manifestaciones literarias no son solo una fuente de conocimiento, sino también una fuente de placer estético. Solo con este enfoque didáctico es posible ofrecer un cumplimiento pleno al desarrollo de las competencias que, en línea con las recomendaciones europeas referidas al desarrollo de la calidad educativa, se presentan en el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, como la competencia en comunicación lingüística, la competencia ciudadana o la competencia en conciencia y expresión culturales. Y a este fin contribuye también el análisis de datos textuales de carácter literario mediante herramientas propias de las Humanidades Digitales (HD). En efecto, la introducción de las HD en el aula y su vinculación con la literatura no solo permite fortalecer el desarrollo de las competencias aludidas, sino que da cabida al desarrollo de una de las competencias principales en la educación y la sociedad del siglo XXI (la competencia digital) al ofrecer nuevas estrategias de adquisición del conocimiento para aquellos alumnos que presenten dificultades en la comprensión lectora o que evidencien problemas relacionados con la adquisición del conocimiento lingüístico-literario.

Hasta hace relativamente poco tiempo, cuando se abordaban las cuestiones relativas a las competencias educativas, la falta de desarrollo competencial se vinculaba exclusivamente con el alumnado, aunque, de hecho, las carencias competenciales no son un hecho exclusivo de este

<sup>2</sup> Estos autores consideran que, en tanto que manifestación discursiva, la literatura debe no solo deleitar al destinatario, sino que debe implicarlo activamente en la codificación y la decodificación de los mensajes para que pueda adquirir su pleno sentido a través de las voces de los personajes literarios o, incluso, la del propio autor.

grupo. En efecto, incluso los docentes jóvenes evidencian limitaciones en determinadas competencias y habilidades. Dicho de otro modo, si focalizamos la atención sobre la escasa competencia digital de algunos docentes, podemos afirmar la existencia de un obstáculo significativo en la integración pedagógica de las nuevas tecnologías, hecho que ha provocado una lenta inclusión de las herramientas propias de las HD en las aulas españolas. Por esta razón, disponer de la determinación para abordar tecnologías desconocidas en el aula supone también un beneficio para el profesorado al trabajar también su competencia digital y al fortalecer su capacidad de vinculación pedagógica basada en el tratamiento de cuestiones sociales cercanas al alumnado, consolidándose la idea de que la finalidad educativa no solo es la de transmitir conocimientos, sino también la de contribuir en el desarrollo de las capacidades de todos los actores comunicativos (Boyer, 1990; Navarro, 2007; Paños-Castro y Arruti, 2025). Sin embargo, esta idea es demasiado reciente, pues todas las leyes educativas españolas han resaltado la importancia de situar al alumnado como protagonistas del acto educativo. Ya en 1990, en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ya indicaba que era necesario ofrecer una educación de calidad basada en la formación de los ciudadanos del recién estrenado siglo XX, por lo que se abordaba una nueva dimensión educativa y formativa adaptada

a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo tipo, propiciando su prestación más prolongada a un mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad (p. 28927)

Partiendo de estas consideraciones garantistas, las regulaciones legislativas posteriores fueron introduciendo principios educativos específicos hasta que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, basa su fundamentación sobre una articulación de cinco ejes —los derechos de la infancia, la perspectiva de género, la mejora del aprendizaje a través de la personalización del aprendizaje, el desarrollo sostenible de la ciudadanía

y el cambio digital y social— para garantizar y reforzar “la equidad y la capacidad inclusiva del sistema [educativo]” (p. 122871). Para ello, debe existir una vinculación entre el momento histórico y el acto educativo, motivo que ha obligado a los docentes a actualizar constantemente sus competencias didácticas (Nieto, Callejas y Jerez, 2013; Biencinto y García, 2020; Martí, 2024; Rodríguez-Gonzalo, 2025), conocer las estrategias básicas de gestión del aula (Marchena, 2009; Arteaga, Carbonero, Martín. Molinero y Valdivieso, 2025) para redefinir incesantemente su labor profesional, como nos recuerda Gimeno (1997, págs. 84-85) al afirmar que:

el concepto de profesionalidad docente está en constante definición y [que] es imposible discutirla sin referencia al momento histórico concreto, a la realidad precisa en el que tiene que actuar y a la evolución del conocimiento que técnicamente pretende legitimarla.

De acuerdo con los razonamientos anteriores, el objetivo de este capítulo es mostrar cómo la integración de las HD en el aula implica la vinculación reflexiva sobre los principios morales de la Edad de Plata y de la actualidad por parte de todos los agentes implicados (docentes y alumnado). Como ejemplo de ello, se utilizará la obra *Domésticas... y sin domesticar*, un sainete prosaico de un único acto escrito por María del Pilar Contreras de Rodríguez, autora desconocida para la gran mayoría por su marginación del canon literario tradicional.

## 1. La reflexión moral y técnica de las HD y el género dramático

La planificación docente es un hecho que está fuera de toda duda, ya que, sin un “proceso de sistematización y organización de los elementos que intervienen en un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Lozano, 2022, p. 17) cualquier acto educativo carece de sentido. Ahora bien, programar no es una tarea fácil, ya que supone enfrentarse a una serie de dificultades administrativas, sociales y didácticas, que podemos resumir como sigue:

En primer lugar, los docentes deben afrontar la falta de tiempo al secuenciar los contenidos mínimos que, según la legislación vigente en

cada momento, deben interiorizar los alumnos, aspecto que minimiza el margen de actuación para proponer actividades reflexivas o debates morales que permitan que el alumno conecte de forma exhaustiva lo aprendido con sus valores y con la realidad en la que viven.

En segundo lugar, deben confrontar las controversias de aquellas familias contrarias a determinadas creencias, temas o valores sociales, hecho que deriva en una autocensura y en una justificación constante por parte del docente que provoca el nulo trabajo del criticismo en el aula.

La tercera dificultad se vincula con la adaptación metodológica que requiere un cada vez creciente alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE)<sup>3</sup>, a quien se debe individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, y debido a las ratios de estudiantes por aula y a la falta de tiempo a la que nos hemos referido más arriba, lo que suele suceder es que esta adaptación se realice de forma genérica y grupal, ateniendo a las directrices generales que establece la legislación y al tipo de la dificultad concreta que presente el alumno (dislexia, hiperactividad, trastorno de déficit de atención, etc.). En consecuencia, esta actuación evidencia una atención parcial al desarrollo educativo de esta tipología de alumnado.

Finalmente, el contenido de la materia también puede generar reticencias entre los miembros de la propia comunidad educativa o, incluso, en el legislador que normativice las consideraciones educativas planteadas por la Administración al redactar la ley. Un ejemplo de esto lo constituye el género dramático, censurado en múltiples ocasiones, como evidenció la persecución y la prohibición de algunas de las piezas escritas por Lope de Vega (Presotto, 2009), por sus coetáneos –como Vélez de Guevara (González, 2010)– o por autores más recientes, como García Lorca (Santos, 2009). Pero no solo este género fue censurado por

<sup>3</sup> A esta tipología de alumnos también se refieren los términos “alumnos con necesidades educativas especiales” (ACNEE) o “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”.

la historia, sino que el alcance moral de su contenido ya evidencia otras dos otras formas de censura interrelacionadas: la discriminación de género y la escasa difusión de las obras teatrales escritas por mujeres.

## 1.1. La visibilidad de la mujer literata en las aulas españolas

El sesgo de género respecto a las mujeres es un aspecto recurrente en múltiples sectores sociales, como el editorial (Rojas, Vallejo y Fernández, 2002), el de los medios de comunicación (Méndez, 2018; López del Castillo, 2022) o el empresarial (Giménez, 2014; Roqueta, 2024). En lo tocante a la educación, también se rastrea ese sesgo debido al desequilibrio que existe entre las concreciones curriculares y los soportes materiales —sobre todo, los libros de texto— que se utilizan en las aulas. Esto se observa, por ejemplo, en los siguientes artículos del Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

- 1) Orientación educativa y profesional. En esta etapa se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado, incorporándose, en este ámbito, la perspectiva de género, entre otros aspectos. (art. 4b)
- 2) La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales mediante la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, al respeto a las diferencias individuales, a la inclusión y al trato no discriminatorio, e integrará en todas las materias referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato (art. 7.2)

Como puede colegirse, aunque de forma algo somera, el legislador orienta la acción pedagógica que debe realizar el profesor proponiendo como ejes fundamentales de la docencia una serie de metodologías y de temas transversales específicos. Así, se propone el trabajo multidisciplinar de “la perspectiva de género” y del “respeto a las diferencias individuales, a

la inclusión y al trato no discriminatorio” teniendo en cuenta los beneficios presentes y futuros que la programación didáctica proporcione al alumnado al indicar que “se prestará especial atención a orientación educativa y profesional del alumnado”). Es decir, que a partir de una orientación pedagógica concreta queda vinculada —según el legislador— la metodología didáctica con el fomento de la participación y la motivación del alumnado.

Tomando en consideración esas palabras, los materiales didácticos que suelen utilizarse en el área de Lengua y Literatura —en algunos casos como complemento a la explicación del docente— durante, por ejemplo, el último curso del nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), deberían enfocarse hacia la interiorización competencial y reflexiva solicitada en la legislación. Sin embargo, uno de los libros de texto más utilizados en las aulas españolas, elaborado por Grence (2023), y publicado por la editorial Santillana, contradice este hecho, ya que, a pesar de incluir un breve itinerario literario sobre la imagen de la mujer desde la poesía española del siglo XVIII (Grence, 2023, pp. 279-281), no termina de amoldarse completamente en la línea didáctica que emana de la legislación al ofrecer una visión excesivamente reducida de escritoras femeninas. Analicemos el porqué:

(3)

## 8. Emilia Pardo Bazán (1851-1921)

Emilia Pardo Bazán es la principal defensora del Naturalismo en España y autora de numerosas novelas, cuentos, obras dramáticas, artículos de prensa y ensayos en los que a menudo reivindica los derechos de las mujeres. Entre sus artículos de carácter ensayístico destaca *La cuestión palpitante*, en el que teoriza sobre el Realismo y el Naturalismo.

En sus novelas suele abordar el determinismo del medio sobre los personajes. Destacan *La Tribuna* —obra en la que ensaya la técnica naturalista—, *Los pazos de Ulloa* y *La madre naturaleza*, que se desarrollan en ambientes rurales de Galicia, vistos como mundos cerrados y dominados por fuertes pasiones.

### *Los pazos de Ulloa*

La llegada del sacerdote Julián Álvarez a los pazos del marqués don Pedro Moscoso sirve a la autora para mostrar con crudeza la violencia y barbarie de una aristocracia gallega en decadencia, en la que los personajes son incapaces de huir del ambiente que los rodea y condiciona.



Retrato de la escritora Emilia Pardo Bazán incluido en una edición de 1944 de su obra *Los pazos de Ulloa*.

Imagen 1. Espacio dedicado a Pardo Bazán (Grence, 2023, p. 167).

La imagen anterior muestra la información que se ofrece a los alumnos de 4º de la ESO al trabajar la figura y la obra de Emilia Pardo Bazán. Se ofrece una escueta biobibliografía en la que se lee que “a menudo reivindica los derechos de las mujeres” y que solo se focaliza la atención sobre una de sus obras cumbre, *Los pazos de Ulloa*, olvidando por completo mencionar títulos de la producción teatral de la autora gallega, como *El vestido de boda* (1898), *La suerte* (1904), *Cuesta abajo* (1906) o *Verdad* (1906). Es cierto que el espacio material del que se dispone para presentar todo el temario es limitado, pero también lo es que nos encontramos ante una figura femenina del contexto literario español que contribuyó eficazmente a la consolidación de la llamada Edad de Plata (Ferrerías, 1993, p. XV), pero cuya situación expositiva en este documento invalida su relevancia, pues la sitúan entre la información referida a Benito Pérez Galdós y a Leopoldo Alas “Clarín”. Ahora bien, doña Emilia tiene, al menos, la posibilidad de formar parte del canon de la literatura española, mientras que otras han sufrido una exclusión manifiesta en los manuales docentes, incluso en aquellos propios de la educación universitaria.

Tal es el caso de María del Pilar Contreras de Rodríguez (1861-1930), una escritora relevante de la Edad de Plata que, a pesar de la actualidad de su temática, salvo algunas excepciones (Alvear y Rodríguez, 1996; Ramírez, 2009), presenta una presencia muy limitada en los círculos literarios, educativos y sociales contemporáneos<sup>4</sup>. Por ello, a continuación, focalizamos la atención sobre la visibilidad de la mujer y el tratamiento de ciertos temas éticos que a ella se vinculan a través de unas de sus obras: un corto sainete titulado *Domésticas... y Sin Domesticar*.

<sup>4</sup> Este hecho resulta llamativo, ya que, siguiendo a Ramírez (2009, p. 427) se documentan múltiples referencias a la obra de Contreras Rodríguez, como la publicación de *La Vanguardia* –el 29 de agosto de 1930– donde se informa que se radiarían, entre otros, los trabajos de la escritora analizada.

## 1.2. La moral y la ética a través de *Domésticas... y sin Domesticar*: de la reflexión a la didáctica

Desde una perspectiva poliédrica, María del Pilar Contreras de Rodríguez (Alcalá la Real, 1861) retrata en sus composiciones musicales y literarias aspectos populares de la sociedad de su época. El tratamiento de la mujer se percibe en composiciones costumbristas, como “La solterona”, un artículo publicado en la colección *Las mujeres españolas, americanas y lusitanas*, dirigida por Faustina Sáez de Melgar, donde pretende mostrar cómo es el prototipo de mujer provinciana de entonces a través de una descripción física y psicológica detallada. Siguiendo con esta estela detallista, en *Domésticas... y sin Domesticar* (1917), a través de los personajes de Rosarillo y de Doña Isolina, la autora jienense expone las relaciones de poder social a la que son sometidas algunas mujeres que realizan tareas domésticas en una vivienda ajena.

De forma concreta, se abordan distintos aspectos sociales, como la visión generalizada de una trabajadora doméstica, las relaciones de poder que existen entre las mujeres que pueden contratar un servicio de limpieza y aquellas que solo pueden realizarlo, la rebelión contra las situaciones laborales precarias o los despidos laborales improcedentes. Para ello, Contreras considera al lector-espectador de la obra teatral como un observador silencioso al que muestra cómo Rosarillo es despedida por distraerse al desarrollar las tareas domésticas encomendadas, como evidencia el enfado (4) y el consiguiente despido por parte de la señora (5)<sup>5</sup>:

- (4) ISOL. Y te entretienes hulismeando y atisbando lo que no te importa ¡muy bonito! (...) Pues yo te quitaré esa mala costumbre; hay que ver el descaro de la criadita (*aludiendo a su costumbre de escuchar*).

(Contreras, 1917, p. 6)

<sup>5</sup> Se conserva la ausencia de tildes y grafías de puntuación propias de la publicación original consultada.

(5) ROS. Será muy difícil, porque teniendo ojos y oído, no hay más remedio que ver y escuchar lo que se presente.

ISOL. Pues más difícil es que yo te tolere con esos vicios, y estoy dispuesta a ponerte de patitas en el arroyo.

ROS. No es motivo para tanto señorita.

ISOL. Te sobre mucha lengua y yo no quiero que mis faltas y mis obras sean la comidilla del vecindario ¿entiendes?

ROS. Entiendo de más; que me echa *usté* de su casa. (Con pena).

ISOL. Justo, que te firmo el pasaporte.

ROS. Y hay que ver los motivos.

(Contreras, 1917, p. 8)

El retrato social que rezuma de los ejemplos anteriores evidencia dos posiciones mentales de la mujer: la tradicional, representada por doña Isolina, y la progresista, encarnada en Rosarillo. Estos personajes sirven como dato concreto para mostrar cómo la literatura, más allá de un ejercicio didáctico, es un acto de reflexión que involucra elementos propios de otras materias, como la Filosofía o el Derecho.

Desde la perspectiva del derecho laboral actual, el despido puede considerarse nulo siempre que se pruebe que no se respetan los procedimientos legales para comunicar la rescisión de la relación laboral, que no se comuniquen las normas prohibitivas que incluyen una determinada conducta o que la gravedad del hecho no es tal como para justificar la terminación inmediata de la relación profesional. Desde el punto de vista filosófico, los fragmentos permiten reflexionar sobre la idoneidad de la medida adoptada, en términos de justicia y de respeto y trato al prójimo, al reflejar la asimetría que gran parte de la sociedad considera inherente a ciertas relaciones laborales. Finalmente, desde el punto de vista histórico, las situaciones ejemplificadas permiten que el alumno reflexione, de forma comparativa, sobre las convenciones sociales de finales del siglo XIX, donde la protección moral prevalecía sobre los

derechos individuales de cada trabajador (Fernández del Riesgo, 1986; Moral, 2013), y de principios del siglo XX, encarnada, en principio, en Rosarillo, quien decide reprender a su ex empleadora a través de una venganza simbólica centrada en el engaño. Así, con la intención de recuperar su puesto de trabajo se disfraza de mujeres de escalas sociales inferiores para ocupar el puesto del que ha sido relegada, como muestran los siguientes fragmentos:

(6) ISOL. (¡Una lugareña!) ROS. Llego *molía*.

ISOL. (Será una doméstica). ROS. *A Dios guarde a osté*.

ISOL. Dios la guarde. (Ya era hora).

ROS. Si yo sé que la *casuca* estaba por cima de las tejas, le digo al mocosito que me ha *encaminao* ¡que narices! (*Haciendo una mueca ordinaria*).

ISOL. (¡Vaya una manera de presentarse!)

(Contreras, 1917, p. 10)

(7) ISOL. Digo que quién la manda. (*Mas alto*).

ROS. Que no me llamo Fernanda, sino Canuta: ¿lo sabré yo mejor que usted? ISOL. ((Es sorda; ¡oh felicidad! Esta es la mía; mi ideal de criada. Decididamente, la tomo: así no escuchará en las puertas como aquel diablo de Rosarillo).

(Contreras, 1917, p. 18)

(8) ISO. ¿Es que pretende servir? (*signo afirmativo. Lee*) “Clara Ruiz, modelo de servientas prudentes: es muda de nacimiento”. (*Con viva alegría*). ¿Es usted muda? (*Signo afirmativo*). ¿Y no es usted sorda? (*signo negativo*). ¡Qué satisfacción! Al fin, después de tanta lucha encuentro lo que deseaba. La tomo, decididamente la tomo.

(Contreras, 1917, p. 18)

Para poder cumplir con su cometido, Isolina se disfraza de varias mujeres cuyas particularidades les impide desempeñar de forma efectiva la tarea desempeñada por trabajadora doméstica: una lugareña con modales cuestionables, una mujer con deficiencias auditivas y una muda de nacimiento a la que, supuestamente, roban en el trayecto hacia el mercado de abastos. Si aplicamos los preceptos morales –por ejemplo, las ideas de Hobbes y de Maquiavelo– a la figura de Rosarillo, podemos remarcar que la venganza y la maldad a través del enmascaramiento de la verdadera personalidad constituyen el medio utilizado para restituir el daño causado por la injusticia cometida.

Desde la perspectiva deontológica surge la duda moral de si la actuación es eficaz, pues Rosarillo compromete el valor de la honestidad al no actuar con veracidad frente a doña Isolina; es decir, la decisión de disfrazarse de mujeres de escalas sociales inferiores, paradójicamente, refuerza la jerarquía y la perpetuidad de estereotipos sociales que, en realidad, pretende criticar, perpetuando de este modo las estructuras de poder que existen entre la empleadora y la empleada. Así, la comparación de las dos actitudes plantea en el aula y en la sociedad el dilema moral general que, analizado por los estudiantes a partir de las perspectivas moral y filosófica, constituye el punto de partida para reflexiones más profundas, como el uso de estrategias lingüísticas persuasivas, tal y como muestran las siguientes páginas.

### **1.3. El elemento técnico en Domésticas... y sin Domesticar: la reflexión lingüística través de las HD**

Voyant Tools es herramienta de código abierto que permite analizar textos a través de una interfaz gráfica que permite visualizar la frecuencia y la distribución léxica de un corpus (herramienta *Bubblelines*), la preponderancia de un término concreto (herramienta *Bubbles*), las palabras más utilizadas (herramienta *Cirrus*), las combinaciones léxicas más comunes, (herramientas *Collocates Graph* y *Corpus Collocates*), las estructuras sintácticas (herramienta *Contexts*), la correlación léxica en-



imagen del ejemplo (9), elaborada a partir del análisis textual del contenido de la Escena I de *Domésticas... y Sin domesticar*, una de las piezas léxicas que más se repite es el pronombre personal de primera persona “me”. El análisis del valor discursivo y pragmático-persuasivo de esta partícula evidencia el alto grado de subjetividad de las palabras de Rosarillo, quien focaliza la atención del lector-espectador sobre ella:

(10)

Document	Left	Term	Right
RCSARI...	la casa... no hay quien	me	gane, aunque la señorita diga
RCSARI...	por los codos? Naturalmente, si	me	paso las horas sola y
RCSARI...	un vecino a la ventana,	me	enredo do palleque: si al
RCSARI...	cuando voy a algún mandado	me	eternzo, como dice ella con
RCSARI...	ella con mucha razón, porque	me	paro a charlar con todos
RCSARI...	regalos ... ¡jeche usté!, y aluague	me	da lección de tó y
RCSARI...	Retrándose con presteza) Creo que	me	ha sentido, ¡buena me espera
RCSARI...	que me ha sentido, ¡buena	me	espera si ha notao que
RCSARI...	a gusto no cuesta dinero,	me	distraerañ viendo los monos. (Cogiendo
RCSARI...	el velador) A bien que	me	gustan a mí poco ver
RCSARI...	en Madrid. (Leyendo). ¡Qué alegría	me	da a mí eso de

Imagen 3. Herramienta *Contexts*. Escena I de *Domésticas... y sin domesticar*.

En (10) se muestran aquellas estructuras lingüísticas de la Escena I que contienen el uso del pronombre “me” con un alto valor focalizador. Como es bien sabido, la posición de una palabra en una lexía concreta determina su rol sintáctico y semántico, por lo que un análisis de descomposición de estructuras sintácticas permite al alumno comprender la coherencia y la cohesión del mensaje, el énfasis pragmático que infiere al discurso, etc. Si focalizamos la atención sobre las características semánticas del pronombre personal de primera persona del singular, evidenciamos un alto grado de modalización discursiva. Si atendemos a las cuestiones morfosintácticas y pragmáticas de esta pieza léxica, podemos vincular el estudio del texto literario con la interiorización de otros elementos del currículo, como el uso de expresiones idiomáticas (“me gustan a mí”, “me da a mí”) o con los fenómenos de enclisis y proclisis en la configuración discursiva, por citar algunos ejemplos didácticos. Ahora bien, si pretendemos realizar una pedagogía basada en el registro discursivo será necesario contraponer los

textos necesarios a través de un análisis contrastivo en Voyant Tools. Veámoslo con mayor detenimiento:

(11)

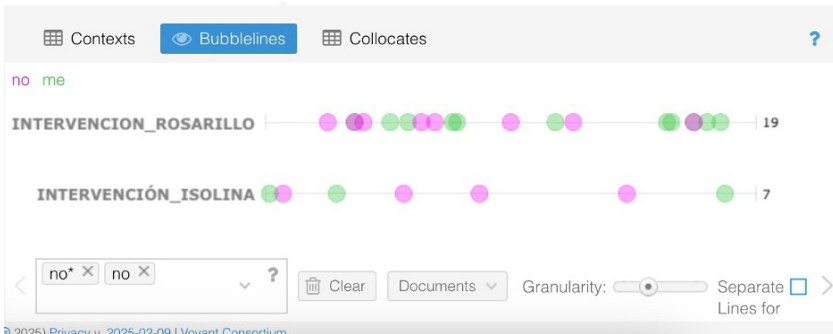


Imagen 4. Herramienta *Bubblelines*. Escena I de *Domésticas...* y *sin domesticar*.

Para realizar un análisis contrastivo de textos a partir de esta herramienta digital es necesario incorporar cada uno de ellos de manera independiente en la plataforma. Una vez que se han procesado los documentos, procedemos a realizar la comparación. Para obtener la información que se ofrece en (11) se han utilizado los textos de las Escena I y III de la obra de Rodríguez Contreras, donde hablan, respectivamente y de forma exclusiva, Rosarillo, de un lado, y de doña Isolina, de otro lado. Aceptando la existencia de un comportamiento social y discursivo vinculado con la posición social de ambas mujeres, *Bubblelines* nos permite seleccionar lexías específicas para determinar su frecuencia y analizar los motivos sociales que justifican su aparición. Así, al comparar las dos intervenciones en las que ambas protagonistas se refieren a la otra se evidencia la excesiva modalización discursiva mordaz de las palabras de Rosarillo (Escena I) a través de la excesiva repetición del adverbio negativo “no” —documentado en 8 ocasiones—, mientras que doña Isolina adopta un tono discursivo neutro, al emplearlo únicamente 4 veces. De manera análoga, la recurrencia del pronombre personal de primera persona “me” se observa en 11 ocasiones en el discurso de Rosarillo, aspecto

que contrasta con las 3 registradas en la intervención de doña Isolina. Y este patrón discursivo nos remite, nuevamente, a las consideraciones morales y sociales que cerraban el párrafo anterior, pues incide de forma directa en interpretación subjetiva que puede realizar el lector-espectador del mensaje, ya que mientras que Rosarillo lo focaliza sobre ella misma, desacreditando a su empleadora, esta última solo se limita a ofrecer una visión comparativa sobre Rosarillo y sus nuevas empleadas domésticas.

## 2. Conclusiones

La exposición temática y las breves consideraciones discursivas y de análisis técnico de *Domésticas... Y sin domesticar* que hemos realizado en las páginas anteriores nos han permitido evidenciar la trascendencia que presenta el estudio de la Literatura a partir de obras dramáticas escritas por mujeres. De un lado, se consigue visibilizar a aquellas autoras que han sido históricamente marginadas en los espacios literarios y educativos; de otro lado, se enriquece la experiencia académica, tanto del alumnado como de los docentes, a partir de una visión crítica e inclusiva que cuestiona los estereotipos que sistemáticamente han sido asignados al género femenino. Asimismo, al abordar la rescisión del contrato laboral de una empleada del hogar se facilita a los discentes la reflexión sobre las desigualdades laborales, promoviendo en ellos las habilidades crítico-argumentativas para cuestionar y transformar aquellas realidades sociales que consideren injustas.

La incorporación de herramientas propias de las Humanidades Digitales en el aula, como Voyant Tools, implica el fomento de la reflexión crítica no solo en los alumnos sino también en la sociedad, ya que se puede realizar un análisis textual de aquellos fenómenos lingüístico-discursivos que permitan abordar la motivación que provoca la expresión concreta de un personaje y, por extensión, del autor o de la autora que lo ha creado. Sin embargo, es importante reconocer algunas limitaciones con las que pueden encontrarse los docentes al intentar abordar

estos aspectos, como la resistencia inicial que pueden ejercer actores educativos, dificultades que, paradójicamente, suponen la elaboración de estrategias que permiten el desarrollo de las competencias académicas y sociales propias no solo del alumnado, sino del conjunto de la población contemporánea.

## Referencias bibliográficas

- Alvear, I. y Rodríguez, C. (1996). *Autoras en la historia del teatro español: siglo XX (1900-1975)*. Vol. II. Asociación de Directores de Escena de España.
- Arteaga, W. L., Carbonero, M. Á., Martín, L. J., Molinero, P. y Valdivieso, L. (2025). "How an emotional intelligence intervention programme impacts well-being and performance of teachers of basic general education". *Acta Psychologica*, 253, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104739>.
- Bastida, A., Bordons, G. y Rins, S. (2005). "Hacer reflexionar sobre los conflictos del mundo a partir de la literatura". *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Graó.
- Biencinto, Ch. y García, M. (coord.) (2020). *Competencias docentes. 11 píldoras formativas para la excelencia y la equidad*. Círculo Rojo.
- Blanchot, M. (1959). *Le livre à venir*. Gallimard.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass. Contreras de Rodríguez, M del P. (1917). *Domésticas... y sin domesticar: sainete en un acto en prosa*. Imprenta de la Viuda de Antonio Álvarez.
- Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023.
- Culler, J. (1988). *Sobre la deconstrucción*. Cátedra.
- Fernández del Riesgo, M. (1986). "La interpretación sociológica de la moral en el sigloXIX. La contraposición entre Karl Marx y Max Weber". *Moralía: revista de ciencias morales*, 8(31-32), 341-364.
- Grence, T. (2023). *Lengua Castellana y Literatura. 4 ESO. Serie Abierta. Construyendo Mundos*. Santillana.

- Giménez, A. (2014). “La negativa a contratar por razón de género en el derecho privado”. *Mujeres, contratos y empresa desde la igualdad de género*. C. Mesa Moarrero y M. del C. Grau Pineda (coords.), pp. 127-154. Tirant lo Blanch.
- González Martínez, J. J. (2010). Los motivos de la censura civil de “La mayor desgracia de Carlos Quinto”, de Luis Vélez de Guevara. En G. Vega García-Luengos y H. Urzáiz Tortajada (coords.), *Cuatrocientos años del “Arte nuevo de hacer comedias” de Lope de Vega: actas selectas del XIV Congreso de la Asociación Internacional de Teatro Español y Novohispano de los Siglos de Oro. Vol II* (pp. 563-571). Universidad de Valladolid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de mayo, sobre la Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de noviembre de 2020.
- López del Castillo, F. L. (2022). “Visibilidad de las mujeres en el sector de la comunicación. Análisis de las entrevistas en Dircomfidencial”. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 24 (XII), 65-84.
- Lozano, J. (2022). *Cómo realizar la programación didáctica por competencias en Formación Profesional*. Síntesis.
- Marchena, M. R. (2009). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Wolters Kluwer España.
- Martí, L. (2024). *Docente en construcción. Crónica de una profesora novel*. Graó.
- Méndez, S. (2018). Visibilidad de la mujer en la cadena de producción periodística. Análisis del organigrama público de la prensa española. En E. Alcalde, S. Núñez y L. Trujillo (coords.), *Nuevas aportaciones sociológicas: género, psicología y sociedad* (pp.259-274). Gedisa.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Moral, J. (2013). “Casuística de la mujer entre los siglos XVII al XIX”. *Argentaria*, 2, 14- 19.
- Navarro, R. (coord.) (2007). *Didáctica y currículum para el Desarrollo de competencias*. Dykinson.
- Nieto, E., Callejas, A. I. y Jerez, Ó. (coord.) (2013). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Orejudo, A. (2008). "El cadáver de la literatura y las momias que la enseñan". *Mercurio*, 28, 11.
- Paños-Castro, J. y Arruti, A. (coords.) (2025). *Los nuevos retos educativos del siglo XXI*. Graó.
- Pardo Bazán, E. (1898 [2007]). *El vestido de boda: monólogo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc930v1> Recuperado el 8 de febrero de 2025.
- Pardo Bazán, E. (1904 [2007]). *La suerte: diálogo dramático*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1j9c8> Recuperado el 8 de febrero de 2025.
- Pardo Bazán, E. (1906 [2007]). *Cuesta abajo: comedia dramática en cinco actos, en prosa*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc89170> Recuperado el 8 de febrero de 2025.
- Pardo Bazán, E. (1906 [2007]). *Verdad: drama en cuatro actos, en prosa*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcs75f2> Recuperado el 8 de febrero de 2025.
- Perec, G. y Burgelin, C. (1962). "Le Nouveau roman et le refus du réel". *Partisans*, 3, 108-118.
- Pérez Galdós, B. (1993). *Obras Completas. Tomo I*. Club Internacional del Libro.
- Presotto, M. (2019). "El teatro de Lope y la censura (siglo XVII)". *Talía: Revista de estudios teatrales*, 1, 9-25. <https://doi.org/10.5209/TRET.63214>.
- Ramírez, M. D. (2009). Pilar Contreras de Rodríguez: una escritora andaluza del siglo XIX. En M. Arriaga, Á. Cruzado, E. González y M. González (eds.), *Escritoras y figuras femeninas (literatura en castellano)* (pp. 425-446). Arcibel.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (ed.) (2025). *Enseñar y aprender gramática en contextos multilingües*. Graó.
- Rojas, C., Vallejo, M. y Fernández, A. (2022). "Sesgos relativos al género en las políticas editoriales de revistas científicas españolas en el campo de la educación". *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 166-174. <https://doi.org/10.7203/relieve.8.2.4363>.
- Roqueta, R. (2024). *Igualdad entre hombres y mujeres en las empresas y administraciones públicas*. Tirant lo Blanch.

Santos Sánchez, D. (2009). "El teatro de Lorca y la censura franquista. *La casa de Bernarda Alba*". *Theatralia: Revista de Poética del Teatro*, 11, 113-124.

Vez, J. L. y Mesa, L. M. (2005). "La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia". *Revista Española de Pedagogía*, 63, 101-122.