

ALGUNAS PROPUESTAS PARA REHABILITAR EL USO DE LA BIOGRAFÍA EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

SOME PROPOSALS TO REHABILITATE THE USE OF BIOGRAPHY IN THE DIDACTICS OF LANGUAGE AND LITERATURE

Nuria Anaya-Reig

Universidad Rey Juan Carlos, España

Vicente Calvo Fernández

Universidad Rey Juan Carlos, España

Proceso editorial

Recibido: 24/01/2019

Aceptado: 29/06/2019

Publicado: 28/12/2019

Contacto

Nuria Anaya-Reig

nuria.anaya@urjc.es

Vicente Calvo Fernández

vicente.calvo.fernandez@urjc.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Anaya-Reig, N., y Calvo Fernández, V. (2019). Algunas propuestas para rehabilitar el uso de la biografía en la didáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 223-236.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA REHABILITAR EL USO DE LA BIOGRAFÍA EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

SOME PROPOSALS TO REHABILITATE THE USE OF BIOGRAPHY IN THE DIDACTICS OF LANGUAGE AND LITERATURE

Resumen

En este trabajo se reflexiona sobre la utilidad de la biografía para la clase de lengua y literatura propias desde la consideración de sus fundamentos psicológicos, a fin de promover su introducción habitual en las aulas y no sólo como subgénero literario. Asimismo, teniendo en cuenta el currículo en la enseñanza formal básica en España, se plantean algunas actividades con biografías y se dan unas pautas que ayuden a una adecuada selección de este tipo de textos.

Palabras clave: Biografía; Canon de lecturas; Didáctica de la lengua y la literatura; Modelado.

Summary

In this paper we reflect on the usefulness of biography for language and literature class from the consideration of its psychological foundations, in order to promote its habitual introduction in the classroom and not only as a literary subgenre. Also, taking into account the curriculum in basic formal education in Spain, some activities are proposed with biographies and some guidelines are given that help an adequate selection of this type of texts.

Keywords: Biography; Canon of Readings; Didactics of Language and Literature; Modeling.

INTRODUCCIÓN

Una queja recurrente, casi un tópico entre profesores de todos los niveles, más aún entre profesores universitarios, es la impresión de que, en España, cada generación comprende, habla y escribe en castellano peor que la anterior. Es cierto que hoy no se puede demostrar esta afirmación con datos de estudios longitudinales y cuantitativos rigurosos, pero también lo es que en las evaluaciones institucionales los estudiantes de educación primaria solo obtienen medias que rondan el aprobado (OCDE, 2013; OCDE, 2016).

Somos conscientes, en cualquier caso, de que simples impresiones, a menudo, no bastan, y que estos desahogos no prestan atención a ciertas variables socioculturales o al mayor porcentaje de acceso de las generaciones actuales a enseñanzas superiores. A este respecto, González Nieto recoge (2011) la experiencia que vivió Rafael Lapesa con sus estudiantes de bachillerato, alumnos del plan de 1932, de los que dice que eran al principio incapaces de expresarse con una mínima cohesión sintáctica: las muestras que el sabio profesor recoge bien podrían haber procedido de un aula actual de 2º de ESO. Sin embargo, aun con todo, de cuando en cuando se publican en prensa reportajes con entrevistas a docentes o a altas personalidades del mundo de la cultura (véase, por ejemplo, García, 2004; Manrique, 2007; Reyes, 2016), que dan por cierto este empeoramiento y que apuntan algunas de sus causas: a) el descenso en los niveles de exigencia de la educación formal –ahora, sin ir más lejos, la legislación prevé que los estudiantes puedan graduarse en ESO sin superar todas las materias (artículo 22 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato); b) dos efectos de los fenómenos de globalización, a saber, el aluvión de extranjerismos en todos los niveles de la lengua que parece crecer de modo exponencial (Somoano y Álvarez, 2003) y el poco o nulo aprecio a la norma en las nuevas formas de comunicación, caracterizadas por una inmediatez y una funcionalidad que sacrifica la precisión y la estética en pro del pragmatismo. No es un fenómeno nuevo este último, porque el gusto por la fealdad y la descortesía, junto con una ignorancia manifiesta en cuanto al conocimiento del idioma (Celdrán, 2009), ya se había impuesto en los medios décadas antes de que entráramos de lleno en la era digital, y así lo denunciaban los libros de estilo, como el *Manual de Español Urgente*: «El idioma no se aprende por mera impregnación del ambiente, por simple contagio. Se debe estudiar poniendo atención en la lectura de buenos escritores, y desconfiando del propio conocimiento» (Agencia EFE, 1992, p. 18).

Ciertamente, como profesores no podemos evitar esta realidad en nuestras vidas, pero quizá, como docentes de lengua y literatura, sí podemos contribuir a compen-sarla con la difusión en nuestras aulas de comportamientos, actitudes y hechos

ciertos, honrosos y notables expresados lingüísticamente de forma tan apropiada como sea posible. Y dado que eso es justo lo que la biografía trata de llevar a cabo, el planteamiento didáctico que proponemos tiene como objetivo recuperar y promover el uso cotidiano de la biografía en la clase de lengua y literatura partiendo de una reflexión sobre su fundamentación psicológica.

Sin demasiado esfuerzo se pueden referir dos hechos, incuestionables ambos, a modo de premisas, sobre los que sustentar la práctica docente a la que pretendemos animar. El primero de ellos es que, a las personas –normalmente– nos gusta saber de las vidas ajenas, conocer y comentar las vidas de otros. Basta con echar un vistazo a la parrilla de los diferentes canales de televisión para poder constatarlo fácilmente por la abundancia de programas de telerrealidad y de crónica rosa (basados, unos y otros, en el escrutinio de vidas ajenas), en horarios centrales o de máxima audiencia. La costumbre tan extendida de generar rumores –que con simpática maestría supo plasmar Norman Rockwell (Marling, 2010) en su famoso óleo «Los chismorreos»– constituye otra muestra de este comportamiento. El segundo hecho al que nos referimos es que la vida de personas sobresalientes por sus logros, cualidades o actitudes es capaz de despertar con frecuencia inquietudes vitales y de formar en valores, sacando en ocasiones a los más perezosos del inmovilismo y hasta forjando nuevas grandes personalidades. La repetida sentencia atribuida al filósofo Bernardo de Chartres, escolástico del siglo XII, es muy elocuente a este respecto:

Nos esse quasi nanos, gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvenimur et extollimur. [La traducción es nuestra: somos enanos a hombros de gigantes, de modo que, si vemos más y más lejos no es por la agudeza de nuestra vista o por la altura de nuestra talla, sino porque ellos nos sostienen y nos elevan].
(Migne, 1855, p. 900)

Al menos tres fundamentos teóricos de naturaleza psicológica son posibles para ayudar a explicar este tipo de comportamientos y, por ende, a justificar la rehabilitación del uso de la biografía en la enseñanza de la lengua y la literatura: 1) la naturaleza social y especialmente dependiente del ser humano, 2) el modelado como proceso básico de aprendizaje, y 3) la identificación con personajes.

NATURALEZA SOCIAL Y ESPECIALMENTE DEPENDIENTE DEL SER HUMANO

De entre todos los seres sociales que existen, las personas somos, tanto a nivel ontogenético como filogenético, y con gran diferencia, los seres más indefensos (y durante más tiempo) que pueblan el mundo. Nuestra larga infancia nos hace especialmente vulnerables y dependientes, pero, como contrapartida, también nos permite aprender más que a ninguna otra especie, ya que esta dependencia corre paralela a nuestra enorme plasticidad. Así pues, las personas necesitamos a nuestros congéneres para sobrevivir y para aprender más que ningún otro ser (Delval, 1995). Junto a esta realidad, asistimos en nuestro entorno cultural a un establecimiento paulatino de relaciones sociales, dentro y fuera de las instituciones educativas, marcado por la falta de calidez y de tiempo. Un tiempo y una calidez básicos para proporcionar ejemplos adecuados de vida y de valores. Un tiempo y una calidez que no pueden dar algunas familias a sus hijos de modo satisfactorio, debido, por ejemplo, a las largas jornadas laborales de los progenitores o al mal uso que hacen de las tecnologías en el hogar. Un tiempo y una calidez que escasea a veces en la escuela debido a aulas todavía demasiado masificadas y debido a la falta de criterio de algunos docentes en el uso de nuevas tecnologías que, sin pretenderlo, transmiten conocimiento de una manera cada vez más instantánea, distante y fría, como consecuencia de sustituir lo real por lo virtual. Todo ello crea una urgencia psicológica que hace del empleo de la biografía un recurso especialmente útil para aproximar el saber a lo genuinamente humano y para motivar el deseo de aprender de nuestros alumnos en todos los sentidos. Tal y como señala Lluich en sus Consejos para seleccionar las lecturas en la Educación Secundaria, las biografías «ayudarán a dar vida a los temas y a singularizarlos, es decir, a dotarlos de una vida propia» (2010, p. 5).

APRENDIZAJE POR MODELADO

El modelado es un proceso básico de aprendizaje que permite a las personas adquirir, intencionadamente o no, tanto conocimientos como comportamientos, actitudes, gustos y emociones mediante la observación de modelos, ya sean inmediatos o sean simbólicos (Bandura, 1999). Sin ánimo de ser exhaustivos, es oportuno señalar al menos tres cuestiones que interesan al tema que nos ocupa:

- El modelado no es solo un proceso de mimetismo. Una vez que los observadores extraen las reglas generales utilizadas por un modelo pueden generar nuevos comportamientos que van más allá de lo que se ha visto u oído (Bandura, 1999).

Es decir, de conductas y habilidades complejas, lo que se aprende de los modelos son reglas generales y no ejemplos concretos.

- En este tipo de aprendizaje interviene de modo decisivo, entre otros procesos psicológicos, la atención (Bandura, 1999), que determina lo que la gente observa del modelo y la información que extrae. ¿Por qué? Por un lado, porque la capacidad de atención es limitada, por lo que para aprender algo se requieren exposiciones repetidas a los modelos. Por otra parte, hay que notar que la atención aumenta ante modelos que se consideran competentes, capaces, exitosos, prestigiosos, que se tienen en alta estima o que son vistos como atractivos o interesantes (Bandura, 1987).
- En cuanto a los tipos de modelos que identifica Bandura, resulta ilustrativa una aclaración de Ormrod (2005, p. 152): son modelos inmediatos o directos las personas reales que interactúan con el observador, mientras que son modelos simbólicos las personas y personajes ficticios que aparecen en libros, televisión, internet o cualquier otro medio audiovisual. Hay que considerar, además, las instrucciones verbales, puesto que los comportamientos no sólo se pueden aprender al verlos, sino a través de descripciones verbales (que, no obstante, se dan necesariamente en cualquiera de las otras dos modalidades o asociadas a ellas).

La implicación educativa de todo lo anterior es que el uso de las biografías como material de trabajo en la educación resulta inexcusable. El más insigne científico español, Santiago Ramón y Cajal, premio Nobel de Medicina en 1906 por sus descubrimientos sobre el tejido nervioso, destacaba a los maestros esta cuestión del siguiente modo en sus *Reglas y consejos sobre Investigación Científica*:

Puesto que, según es bien sabido, la juventud procede en su culto a los hombres ilustres por imitación, fuera obra altamente educadora de la voluntad que cada profesor trazara con verdadero cariño y con deliberado propósito de sugestión la biografía anecdótica y sucinta de los sabios que más se distinguieron en el desarrollo de su ciencia especial. (Ramón y Cajal, 2015, p. 187)

LA IDENTIFICACIÓN CON PERSONAJES

La identificación con personajes es un proceso imaginativo temporal que consiste en reconocerse intensamente en otros. Ocurre con frecuencia en la vida cotidiana de las personas cuando atendemos a historias escritas o audiovisuales y parece desempeñar un papel importante en el estado de absorción psicológica que puede llegar a experimentar el receptor, como si quedase atrapado en la historia. El componente central de la identificación es la empatía, que puede ser emocional (sentir que sienten los personajes y preocuparse por ellos) y cognitiva (entender el comportamiento de los personajes, por qué actúan de un determinado modo). Otros as-

pectos psicológicos implicados en este proceso son la experiencia de volverse algún personaje perdiendo temporal de autoconciencia y la atracción personal hacia algún personaje, lo que supone su valoración positiva, percibirse similar a él y desear ser como él (Igartua y Muñiz, 2008).

ENFOQUE DIDÁCTICO Y POSIBLES ACTIVIDADES

Considerando las diferentes razones apuntadas, parece lógico alentar el uso habitual de las biografías en la clase de lengua y literatura en la enseñanza básica, más allá de su tratamiento como subgénero literario, tal como recoge algún manual de Didáctica de la lengua para futuros docentes (véase, por ejemplo, Jiménez Fernández, 2015). Este planteamiento propedéutico abarca desde la introducción ocasional y de modo sugerente –como señalaba Cajal en la cita anterior– por parte del profesor de algunos datos biográficos de personalidades que merezcan ser recordados, hasta la total rehabilitación del empleo de biografías completas. Hablamos de rehabilitar porque en épocas pasadas se empleaban textos biográficos de modo habitual. Ana Pelegrín recogía el testimonio de una de las principales autoras de literatura infantil y juvenil del siglo XX en lengua castellana, Elena Fortún, quien advierte

de la importancia de la edad de los niños, dividiendo su antología en cuentos-edades: de dos a cinco años, el poder de la palabra; de cinco a siete, la capacidad de lo imaginativo en el cuento de hadas; y, dado que «los niños latinos piden muy pronto realidades», el relato de la vida de los hombres célebres, de siete a nueve años. (Pelegrín, 1982, p. 32)

Pero, aunque otros autores más recientes incluyen en sus propuestas didácticas el trabajo con biografías de escritores y la incorporación de textos biográficos en la biblioteca de aula (Martínez Soler, 2002), su utilización hoy en día es mucho más limitada.

Conviene puntualizar que este enfoque didáctico conceptualiza la biografía en un sentido amplio y, por tanto, abarca autobiografías, memorias y cualquier otro tipo de texto de naturaleza biográfica. Por otra parte, atendiendo al modelo actual de la enseñanza literaria, en el que ya no se da «la antigua función escolar de traspasar un corpus literario nacional, limitado, ordenado y valorado según una tradición uniforme, esencialmente literaria» (Colomer, 2005, p. 27), se considera tan válido utilizar obras completas como fragmentos, textos originales como adaptados para lectores según su edad, nacidos con intención literaria como sin ella, que pertenezcan a escritores como a figuras relevantes de otros campos del saber. Por el mismo motivo, si bien para enseñar lengua y literatura castellana, por ejemplo, proponemos utilizar

obras preferentemente españolas, también tendrían cabida las extranjeras traducidas al castellano (Cassany, Sanz y Luna, 2003).

Este uso de la biografía permitirá dar a conocer, claro está, el subgénero literario como contenido teórico de la materia de literatura, pero además permitirá trabajar las diferentes habilidades lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir), a la vez que educar en valores a través de modelos excepcionales. La versatilidad que pueden ofrecer las biografías a nivel didáctico puede contribuir a desarrollar exponencialmente la competencia comunicativa. En otras palabras, utilizando ampliamente las biografías podemos favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de la competencia literaria, así como potenciar la formación humana de los estudiantes.

Según todo lo anterior, planteamos a continuación algunas posibles actividades para el uso habitual de la biografía en la enseñanza de la lengua y la literatura propias.

La lectura de biografías debe tener su sitio en nuestras clases, del mismo modo que podemos alentar la escritura biográfica creativa con algún ejercicio e incluso taller, tal y como señala Romera Castillo (1996), quien insiste en el uso de las autobiografías apelando, entre otros motivos, al trasfondo autobiográfico de cualquier creación humana, o como plantean, por ejemplo, algunos ejercicios de libros de texto de las editoriales al uso para lengua y literatura de Educación Primaria: una muestra –entre otras tantas que podríamos citar– es la que ofrecen los textos de Lengua de 4º del Grupo Anaya (Bello, Bernal, Lluva, Magarzo y Zaragoza, 2012), en cuyo primer trimestre proponen «Escribir mi biografía» como actividad para ayudar a que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas. De carácter similar es la actividad que incluye el libro de SM (Calzado et al., 2014), para fomentar la escritura a través de la lectura del fragmento de un diario ficticio. Más desarrollada es la propuesta incluida en el texto de Santillana para el tercer trimestre de 5º (Brandi Fernández, 2014), donde se invita a leer un fragmento biográfico titulado «Enamorada de África», sobre el que se formulan después preguntas orientadas a facilitar el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. Para concluir este somero repaso, encontramos otra actividad en torno a la biografía en el texto de Lengua de 6º de Anaya, de su proyecto «Deja Huella» (Bello, Bernal, Lluva, Magarzo y Zaragoza, 2008), donde se plantea una serie de actividades creativas sobre la biografía de personajes célebres, pero también de personas próximas a los alumnos, incidiendo además en las diferencias conceptuales entre biografía, autobiografía y memoria.

Pero más allá de todo esto, cabe también, por ejemplo, proyectar documentales que nos acerquen de forma amena a personas relevantes en la historia, en las artes, en la ciencia, en el deporte, en los medios de comunicación, en la literatura; visitar exposiciones sobre ellos; o, incluso, acudir a pequeños extractos biográficos

al hilo de algún contenido teórico, sin plantear ninguna actividad específica sobre la biografía en nuestras clases. Fragmentos que recuerden alguna anécdota de la vida de alguien importante; o que destaquen algún aspecto de interés para nuestros estudiantes. Es decir, introducir siempre que podamos con nuestra lectura, serena y entusiasta a un tiempo, pequeños incisivos biográficos. ¿Para qué? Para acompañar contenidos lingüístico-literarios concretos, a la vez que enseñamos determinados valores. ¿Cómo? A partir de su lectura y de su posterior reflexión compartida. ¿Por qué? Porque este proceder no solo humaniza cualquier contenido que se está explicando, sino que es capaz de despertar la atención de los estudiantes, así como de estimular el deseo de imitar a los mejores modelos.

Trabajar de esta manera es especialmente adecuado en lengua y literatura porque invita a escuchar y también invita a charlar, dos de las habilidades lingüísticas fundamentales que son objeto nuestra materia. ¿Hay un contenido de lengua más costoso de dominar para muchos niños, jóvenes y adultos, por aburrido y memorístico, que la ortografía? Para hacerlo más amable, a la vez que ayudamos a mejorar su competencia literaria, podemos, por ejemplo, leer el poema «Versos para la ortografía» de Gloria Fuertes y, a continuación, proporcionar a los estudiantes alguna información sobre su autora como, por ejemplo, que fue una escritora fundamental del siglo XX en la poesía para niños; pero ¿por qué conformarnos con esto?, ¿por qué no aprovechar su lectura para contar, además, que su autora dejó escrito de sí misma esta «Autobiografía»?:

Gloria Fuertes nació en Madrid
a los dos días de edad,
pues fue muy laborioso el parto de mi madre
que si se descuida muere por vivirme.
A los tres años ya sabía leer
y a los seis ya sabía mis labores.
Yo era buena y delgada,
alta y algo enferma.
A los nueve años me pilló un carro
y a los catorce me pilló la guerra;
A los quince se murió mi madre, se fue cuando más falta me hacía.
Aprendí a regatear en las tiendas
y a ir a los pueblos por zanahorias.
Por entonces empecé con los amores,
-no digo nombres-,
gracias a eso, pude sobrellevar
mi juventud de barrio.
Quise ir a la guerra, para pararla,

pero me detuvieron a mitad del camino.
Luego me salió una oficina,
donde trabajo como si fuera tonta,
-pero Dios y el botones saben que no lo soy-.
Escribo por las noches
y voy al campo mucho.
Todos los míos han muerto hace años
y estoy más sola que yo misma.
He publicado versos en todos los calendarios,
escribo en un periódico de niños,
y quiero comprarme a plazos una flor natural
como las que le dan a Pemán algunas veces. (Fuertes, s.f.)

Se trata de unos pocos versos que nos acercan a la parte más humana de la poetisa. Son sencillos, pero muestran una realidad terrible y triste a la vez que transmiten una inmensa nostalgia y ternura. Y precisamente por eso, estos versos son capaces de formar a un tiempo la sensibilidad estética y espiritual de las personas, invitando, por ejemplo, a reflexionar sobre la importancia de la familia, sobre la necesidad de valorar lo que se tiene o sobre el esfuerzo y el trabajo para salir adelante en circunstancias adversas...

Y avanzando un paso más, sobre la lectura de biografías en el aula, ¿no debería considerarse la inclusión de algunas de ellas en un canon escolar? Aun conscientes de la dificultad de elaborar cualquiera de estos elencos y, compartiendo el escepticismo reticente de los expertos sobre qué libros proponer (Pozuelo Yvancos, 1996; Colomer, 2005), si la formación literaria de niños y jóvenes «no se puede reducir a los libros destinados específicamente a ellos», en palabras de Cerrillo (2012, p. 10), ¿por qué no incluir también en ese canon escolar determinadas obras biográficas? En la interesante propuesta abierta de canon escolar de lecturas de este autor se echan en falta ese tipo de textos. Tampoco aparecen en propuestas suyas posteriores (Cerrillo, 2013) y, sin embargo, no parece descabellado incluirlas, a tenor de todo lo dicho.

PAUTAS PARA LA SELECCIÓN DE BIOGRAFÍAS

Ahora bien, puesto que la lista de biografías de personas notables es muy extensa, ¿cómo decidir cuál conviene utilizar? Sin perder de vista los objetivos de nuestra materia y los fundamentos psicológicos antes mencionados, se ofrecen unas sencillas pautas que guíen esta práctica:

- 1) Tener en cuenta la edad, los intereses y los gustos de los alumnos. A este respecto, servirnos de muestras variadas resultará útil para llegar a más estudiantes, porque sin duda nuestros alumnos serán diferentes en su capacidad de comprensión, pero también en sus preocupaciones y sus gustos, así como en sus aspiraciones futuras: grandes médicos, científicos, pensadores, humanistas, pero también artistas o deportistas pueden ser, quizás, objeto de selección. Más aún, siendo la lectura un aspecto fundamental en la formación de los estudiantes, cuyo valor debe fomentarse en todas las materias, según establece el currículo de la educación básica (artículos 11 y 15.2 del RD 1105/2014, de 26 de diciembre, y artículos 6, 7, 9 y Anexo I del RD 126/2014, de 28 de febrero), ¿por qué no mostrar de paso personalidades variadas que amaron los libros?
- 2) Priorizar los textos con mayor calidad literaria, especialmente cuando planteemos actividades de lectura o de escritura creativa a los alumnos que los tomen como ejemplo.
- 3) Ante varios textos biográficos, en igualdad de condiciones, preferir para la clase de lengua y literatura propias aquellos que hayan sido escritos originalmente en esa lengua y aquellos que versen sobre las personas más sobresalientes.
- 4) Nunca perder de vista todos los contenidos y competencias que se pretende que adquieran los estudiantes, incluidos los relacionados con actitudes y valores. Este último criterio, por más que sea evidente, ayudará no solo a elegir textos biográficos adecuados, sino a descartar aquellos que no lo son.

CONCLUSIÓN

El uso habitual de la biografía constituye un filón educativo para la clase de lengua y literatura, tanto para fomentar el desarrollo de competencias específicas de estas materias, como para transmitir diferentes valores de manera transversal. Aunque es aventurado asegurar que la posibilidad de fascinación por las grandes obras, frecuentemente mal reconocidas, atraerá tanta atención de los estudiantes como habitualmente hacen los triunfadores actuales (por ejemplo, los mal llamados *influencers*, que desde muy jóvenes se hacen famosos y perciben fortunas por realizar actividades sencillas e intrascendentes), cabe esperar que aquellos alumnos que atesoran grandes valías intelectuales y morales serán un blanco ideal para despertar en ellos la imagen de la belleza insuperable que acompaña a un descubrimiento largamente buscado o a una obra que es fruto de mucha inteligencia dirigida adecuadamente. Como dice Lorda:

Desde que tenemos constancia, la educación se hace en gran parte a través de ejemplos sabiamente administrados, que causan la admiración y el aprecio de los jóvenes. La enseñanza clásica usaba la literatura para suscitar imitaciones de heroísmo o de virtud. Y el gran especialista de la educación griega Werner Jaeger (1988, 12-14) repite que el ejemplo es el gran móvil de la educación clásica. (2014, p. 323)

Recuperar el uso de la biografía en la clase de lengua y literatura no solo favorecerá el aprendizaje de valores (lingüísticos, literarios y morales), sino que permitirá mostrar excelentes caminos vitales a los estudiantes.

En suma, las biografías de personas realmente importantes, además de su valor intrínseco, tienen una indudable función socioeducativa y pueden resultar de gran utilidad en la clase de lengua y literatura de las distintas enseñanzas de cualquier sistema educativo que se precie, y en particular en las etapas que constituyen la educación básica en España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia EFE (1992). *Manual de español urgente*. Madrid, España: Cátedra.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of personality*, 2ª ed. (pp. 154-196). New York, USA: Guilford Publications.
- Bello, C., Bernal, T., Lluva, C., Magarzo, J. L., y Zaragoza, P. (2008). *Primaria. Tercer Ciclo. Lengua 6. Deja Huella*. Madrid, España: Grupo Anaya.
- Bello, C., Bernal, T., Lluva, C., Magarzo, J. L., y Zaragoza, P. (2012). *Primaria. Segundo Ciclo. Lengua 4. Primer trimestre*. Madrid, España: Grupo Anaya.
- Brandi Fernández, A. (Dir.) (2014). *Lengua castellana. 5. Tercer trimestre*. Madrid, España: Santillana Educación.
- Calzado, A., Duque, M, López, S, Merchán, M. L., Navarro, A., Oro, B, y Vallejo, M. (2014). *Lengua. Primer trimestre. 5 Primaria*. Madrid, España: SM.
- Cassany, D., Sanz, M., y Luna, G. (2003). *Enseñar Lengua*, 9ª ed. Barcelona, España: Graó.
- Celdrán, P. (2009). *Hablar bien no cuesta tanto*. Madrid, España: Temas de Hoy.

- Cerrillo, P. (2012). Educación literaria y canon escolar. *Leer.es*, 3. Madrid, España: Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*, 2ª ed. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Fuertes, G. (s.f.). Autobiografía. *Página de la Fundación Gloria Fuertes*. Recuperado de <http://www.gloriafuertes.org/index.php/gloria-fuertes/autobio>.
- García, I. (17 de noviembre de 2004). España es uno de los países donde peor se usa el castellano. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/universidad/2004/11/17/campus/1100708117.html>.
- Gobierno de España (1 de marzo de 2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.
- Gobierno de España (3 de enero de 2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-576.
- González Nieto, L. (2011). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*, 2ª ed. Madrid, España: Cátedra.
- Igartua, J. J., y Muñiz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21(1), 25-52.
- Jiménez Fernández, C. M. (2015). *Didáctica de la Literatura en Educación Primaria*. Logroño, España: UNIR editorial.
- Lluch, G. (2010). 10 Consejos para seleccionar las lecturas. Secundaria. *Leer.es*, 1. Madrid: Centro Nacional de Investigación e Innovación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Lorda, J. L. (2014). La educación, el arte de despertar. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 315-325.
- Manrique, W. (24 de marzo de 2007). Hablamos cada vez peor. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2007/03/24/babelia/1174696769_850215.html.

- Marling, K. A. (2010). *Norman Rockwell. 1894-1978. El pintor más popular de Estados Unidos*. Madrid, España: Taschen.
- Martínez Soler, I. (2002). Enseñar lengua en la educación primaria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 27-31
- Migne, J. P. (1855). *Patrologiae cursus completus sive Bibliotheca universalis*, vol. 199. Paris, France: Migne.
- OCDE (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Omrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid, España: Cincel.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Ramón y Cajal, S. (2015). *Los tónicos de la voluntad. Reglas y consejos sobre investigación científica*. Madrid, España: Gadir.
- Reyes, O. (19 de enero de 2016). El español, muy hablado pero empobrecido. *La Razón*. Recuperado de <http://www.larazon.es/cultura/el-6-7-de-la-poblacion-mundial-ya-es-hispanohablante-MF11729894>.
- Romera Castillo, J. (1996). *Enseñanza de la lengua y la literatura (propuestas metodológicas y bibliográficas)*. Madrid, España: UNED.
- Somoano, J., y Álvarez, D. (2003). *Dándole a la lengua*. Madrid, España: Maeva.