

**La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria.
Materiales para la formación del profesorado**

Volumen II
La educación literaria



Región de Murcia
Consejería de Educación y Cultura
Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa

**La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria.
Materiales para la formación del profesorado**

Volumen II
La educación literaria

Coordina:

M^a Estrella García Gutiérrez

Colaboran:

M^a Teresa Caro Valverde
Pedro Guerrero Ruiz

Son autores:

Ángel Sanz Moreno
Antonio Mendoza Fillola
Carlos Lomas García
Felipe Zayas Hernando
Jesús Moreno Ramos
Julián Montesinos Ruiz
Kepa Osoro Iturbe
Luis González Nieto
M^a Ángeles Martínez Romero
M^a Antonia Montalbán
M^a Pilar Núñez Delgado
M^a Teresa Caro Valverde
Miguel Muñiz Cano
Pedro A. Vicente Ruiz
Pedro Guerrero Ruiz
Pilar García García
Rocío Lineros Quintero
Santiago Delgado Martínez

Edición al cuidado de:

M^a Estrella García Gutiérrez

Edita:

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia,
Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa

ISBN: 84-689-6624-X

Depósito legal: MU-292-2006

Imprime:

Compobell S.L.-Murcia

Murcia 2006

Índice

VOLUMEN II

La educación literaria

Módulo V: Comentario genérico e histórico de la literatura	9
Unidad V.1 <i>La literatura general (española y universal)</i>	11
Unidad V.2 <i>La literatura en la Región de Murcia</i>	45
Unidad V.3 <i>El valor literario y didáctico de la literatura juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria</i>	73
Módulo VI: Literatura comparada. El modelo intertextual	91
Unidad VI.1 <i>El intertexto lector</i>	93
Unidad VI.2 <i>Literatura y artes plásticas</i>	125
Unidad VI.3 <i>Literatura y mass-media</i>	143
Módulo VII: Animación a la lectura	179
Unidad VII.1 <i>Fomento de la lectura en ESO</i>	181
Unidad VII.2 <i>La creación de Planes de lectura: un Plan Individual de lectura (PIL) para fomentar el hábito lector en Secundaria</i>	203
Unidad VII.3 <i>Biblioteca escolar y animación a la lectura</i>	233
Módulo VIII: La creación de textos de intención literaria	261
Unidad VIII.1 <i>El humanismo de la imaginación: del texto al contexto</i>	263
Unidad VIII.2 <i>Investigación-acción en la producción de textos literarios en diversas tipologías textuales: del texto al hipertexto</i>	281
Unidad VIII.3 <i>El taller con los clásicos literarios: del texto al architexto</i>	303
Glosario	335
Claves de corrección de cuestionarios	345

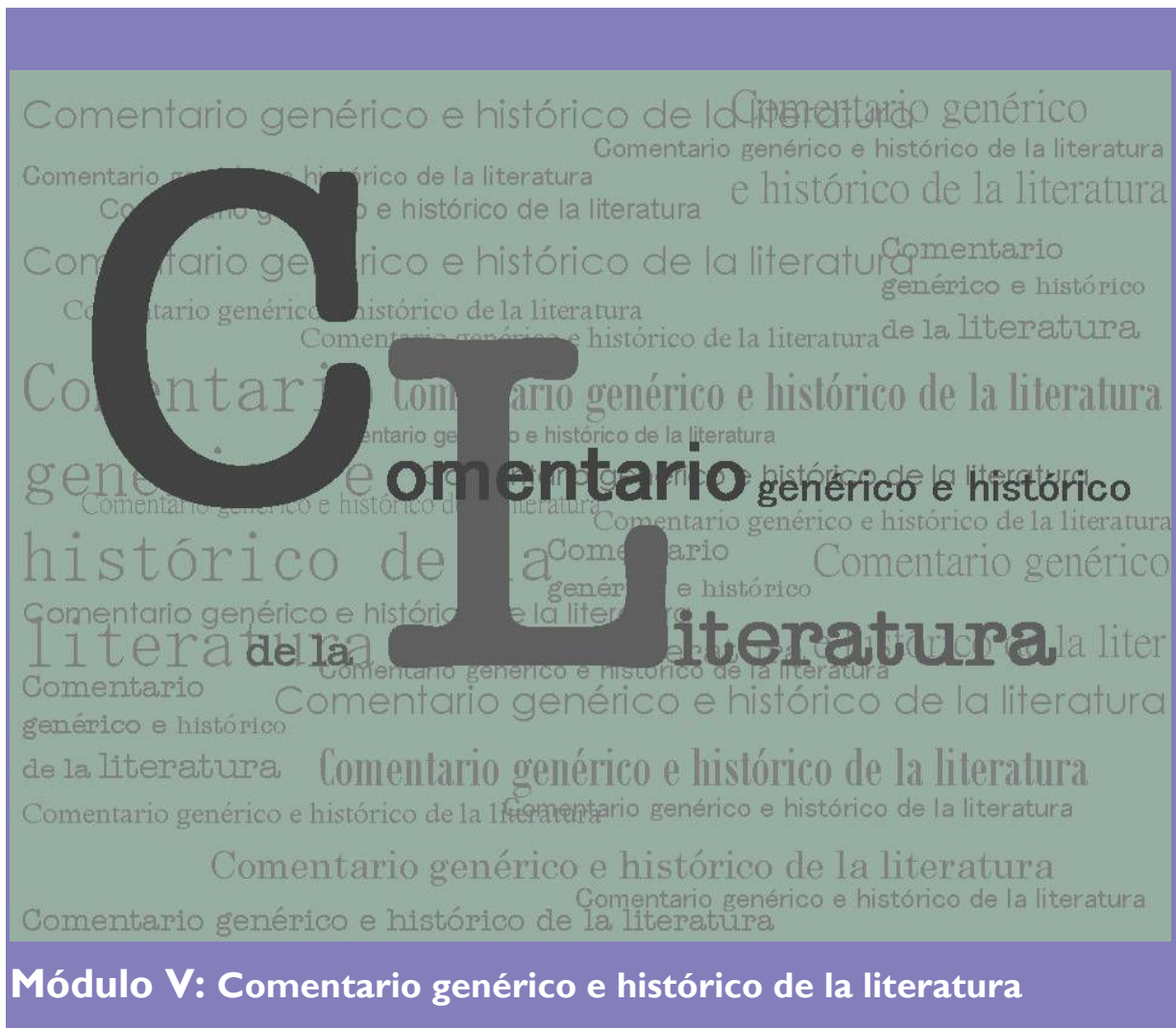
VOLUMEN I

Introducción metodológica	9
--	---

La educación lingüística

Módulo I: Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua	19
Unidad I.1 <i>Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)</i>	21
Unidad I.2 <i>Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua</i>	39
Unidad I.3 <i>La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua</i>	69

Módulo II: Problemas de lectura y escritura. Atención a la diversidad.....	105
Unidad II.1 <i>Trastornos de la lengua oral y escrita. Reeducción.....</i>	107
Unidad II.2 <i>La mejora de la comprensión lectora.....</i>	127
Unidad II.3 <i>Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura.....</i>	167
Módulo III: Didáctica del español como segunda lengua.....	189
Unidad III.1 <i>Enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua en contextos escolares.....</i>	191
Unidad III.2 <i>Hacia una pedagogía de la interculturalidad.....</i>	219
Unidad III.3 <i>Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de EL2 en contextos escolares....</i>	241
Módulo IV: Incorporación transversal de las TIC y de las habilidades sociales.....	279
Unidad IV.1 <i>Habilidades tecnológicas.....</i>	281
Unidad IV.2 <i>Habilidades sociales e intervención docente.....</i>	305
Unidad IV.3 <i>La revista escolar digital: interactividad tecnológica y social.....</i>	327



Conseguir que el docente se convierta en mediador del aprendizaje significativo de los alumnos es sin duda el objetivo fundamental de la formación del profesorado. En relación con los contenidos literarios, alcanzar este objetivo pasa por una revisión de actitudes educativas y prioridades curriculares férreamente arraigadas en la concepción tradicional de la clase de literatura. Demostrar que lo literario es el resultado de la diversa conexión de contenidos, valores y referencias culturales no adquiere hoy en día su importancia por la vía de la información: autores, biografías, títulos, obras, movimientos literarios, etc., sino por la vía de la comprensión e interpretación de los textos, del fomento del gusto por la lectura, de una visión más sincrónica que selecciona textos más cercanos a los alumnos y convierte a los discentes en partícipes activos del proceso de aprendizaje.

Para una visión más global y menos limitada del hecho literario que se somete servilmente a un compendio exhaustivo de la literatura de la lengua y la cultura propias, proponemos un repaso instructivo por la enriquecedora perspectiva de lo universal, la consideración del componente regional más allá de la mera declaración de intenciones recogida en el currículo y el acercamiento a las posibilidades didácticas del mundo, cuestionado por desconocido, de la literatura juvenil:

- ⊗ La **unidad V.1 “La Literatura General (española y universal)”** es una propuesta de programación completa de la asignatura de Literatura Universal para bachillerato en la que **M^a Antonia Montalbán y M^a Ángeles Martínez Romero** pretenden “innovar la metodología de acceso docente a la Literatura Universal con el sano objetivo democrático de darle más protagonismo al alumnado y al texto para hacer ameno y productivo su aprendizaje intercultural y humanista de la competencia comunicativa”; pretensión que supera el ámbito de la materia optativa para hacerse extensiva, con el ejemplo de sus desarrollos didácticos interculturales, interdisciplinarios e interactivos –sólidamente avalados por muchos años de experiencia en las aulas–, a la clase común de literatura española.

- ⊗ En la **unidad V.2 “La Literatura en la Región de Murcia”**, **Santiago Delgado** abre camino para conocer y contemplar de forma adecuada en la programación de la materia las manifestaciones de la literatura regional según su valor relativo, determinado por las características de la complementariedad y de la necesidad de su existencia compartida con los clásicos nacionales en la educación literaria de los adolescentes. Conocer esta dimensión cercana de los autores, de los personajes, de los paisajes, de los entornos sociales es una ocasión que se presenta única y legítima para que la literatura entre en el aula como algo vivo y próximo siendo motivo inexcusable para una metodología de trabajo intertextual, dinámica y participativa que pueda mejorar el entendimiento de lo literario como manifestación cultural que contribuye a la formación integral de las personas de una manera significativa.
- ⊗ Frente a la displicencia general que suscita la Literatura Juvenil entre los docentes, **Julián Montesinos Ruiz** explica en la **unidad V.3 “El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil”** que “no deben ser incompatibles el hecho de reivindicar una estrategia de “cercanía didáctica” de los clásicos literarios con el reconocimiento de la existencia de una Literatura Juvenil”, género literario dotado de una incuestionable entidad propia cuyas características analiza el autor con el rigor del especialista que huye del “servilismo fugaz de la moda que provoca un mercado tan amplio de publicaciones”; a la vez que justifica, con la responsabilidad del docente que aprende de la experiencia, la conveniencia de este tipo de lectura de transición en el proceso de formación del hábito lector.

Los objetivos de formación esenciales de acuerdo con el Programa de Lengua y Literatura son los siguientes:

1. Favorecer la integración del estudio histórico y genérico de la literatura en una perspectiva intertextual.
2. Conocer y establecer la apropiada valoración relativa de los autores de la Literatura en la Región de Murcia en la programación curricular.
3. Conocer y establecer el valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la ESO.
4. Establecer una lista de recomendaciones de lecturas juveniles, o apropiadas, para los distintos niveles y edades de la ESO y el Bachillerato, con referencias de contenido y adecuación escolar.
5. Inculcar en el profesorado el valor pedagógico de la dimensión externa al texto, tanto geográfica como histórica y cultural y lograr la perspectiva de lo literario como algo vivo, hecho por alguien vivo; no restringir el texto a su condición de resultado, sin tener conciencia del agente causante: el escritor.

UNIDAD V.I:

La literatura general (española y universal)

M^a Antonia Montalbán Pastor y M^a Ángeles Martínez Romero *

- 1. Aprender enseñando: perspectiva metodológica y experiencia didáctica**
 - 1.1. Aprender de los alumnos: apuntes significativos para la metodología
 - 1.2. Aprender de los maestros: análisis bibliográfico
 - 1.3. Aprender de los literatos: citas para meditar
 - 1.4. Enseñar motivando: el interés humano de la literatura

- 2. Propuesta de programación didáctica**
 - 2.1. Objetivos generales
 - 2.2. Contenidos y secuenciación
 - 2.3. Metodología: estrategias de enseñanza–aprendizaje
 - 2.4. Actividades
 - 2.5. Evaluación

- 3. Anexos**
 - 3.1. Criterios y modelos textuales para elaborar una antología de Literatura Universal
 - 3.2. Recursos o materiales curriculares

- 4. Bibliografía**

* M^a Antonia Montalbán Pastor y M^a Ángeles Martínez Romero son profesoras de Lengua y literatura del IES *Poeta Julián Andúgar*, de Santomera, Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

La literatura general (española y universal)

M^a Antonia Montalbán Pastor y M^a Ángeles Martínez Romero

I. Aprender enseñando: perspectiva metodológica y experiencia didáctica

I.1. Aprender de los alumnos: apuntes significativos para la metodología

Evidentemente se aprende haciendo y, por ende, a dar clase se aprende dando clase. Efectivamente, ¡cuántos errores habremos cometido a lo largo de nuestra vida docente! Quizá no sea del todo exacto hablar de errores sino de una evolución progresiva debida, precisamente, a nuestra voluntad de aprender tanto en lo que a procedimientos didácticos se refiere como al afán por adquirir conocimientos teórico-prácticos no sólo con intención de transmitirlos a nuestros alumnos sino también para nuestro gozo personal.

Al principio nos faltaba seguridad y nos aferrábamos a los manuales, hechos por sabios, pensando, quizá, en unos profesores no tan sabios a los que como mucho se les concedía el beneficio de la duda, para que éstos transmitieran esos contenidos a unos alumnos que no sabían nada; es decir, nos hemos pasado media vida repitiendo lecciones supuestamente irrefutables y realmente ajenas a nuestros alumnos, sin pararnos siquiera a comprobar su veracidad o actualidad. Sí, y entre unos y otros nosotros que –aparte los manuales– teníamos el referente de nuestros profesores en la Universidad o en el Instituto a quienes queríamos imitar. Mucho debemos en la Región de Murcia al magisterio inapreciable de profesores como D. Mariano Baquero con su método de Literatura comparada, con aquellas clases en las que nos enseñaba a diseccionar y paladear sabiamente en bocados escogidos el perspectivismo de las obras literarias.

Hablando de disección nos viene a la memoria una anécdota. Una vez, haciendo un comentario con los alumnos de tercero de BUP y siguiendo más o menos el método propuesto por Lázaro Carreter en su conocido libro *Cómo se comenta un texto*, tras haber desmenuzado y analizado el fragmento elegido casi hasta sus últimas consecuencias, un alumno dijo “bueno, ya lo hemos destrosao y ahora ¿qué hacemos?” (el alumno seseaba debido a la zona en que vivía). “Es verdad –nos planteamos entonces en nuestro fuero interno–, hemos destrozado el texto. Habrá que buscar otro modo de leer que preserve el encanto literario”. En efecto, de los alumnos se aprende. Hay que escuchar atentamente sus dudas y sus comentarios, porque no pocas veces transmiten una experiencia valiosa para la autoevaluación docente.

Otro gran maestro que no merece ser olvidado es Don Ángel Valbuena. Sus clases en la Universidad de Murcia invertían el aprendizaje no en la repetición memorística de lecciones enciclopédicas y tópicas sobre el autor y la obra, sino que se leían los textos y a partir de ellos se analizaban su estructura y su entorno socio-cultural. Allí lo que valía era haber leído cuanto más mejor, como hacía él. Y eso es lo que hay que conseguir de los alumnos: que lean, que se aficionen a la lectura; porque, como les hemos dicho tantas veces, si estudiamos literatura es porque existen las obras literarias; ellas son las protagonistas de nuestro estudio.

Este modo de **acercarse a la literatura partiendo de la animación a la lectura de la obra literaria** difiere de la enseñanza tradicional del área basada en patrones nacionalistas, diacrónicos y autoritarios, es decir, en Historias de las Literaturas exclusivamente Hispánicas o Francesas o Inglesas, empeñadas en delimitar sus fronteras geográficas y culturales y en resaltar la excelcitud de su idioma a través de la artesanía e ingenio verbal de sus producciones. Difere también del tratamiento funcional del área, esquemático, eficaz, pero igualmente autoritario porque busca facilitar a los alumnos sólo el cumplimiento del programa, como si la institución escolar fuera una academia de oposiciones. Difere finalmente de las iniciativas espontaneístas que toman el texto como pretexto para lluvias de ideas dislocadas y sin cauce pedagógico. En cambio, proponemos aquí un

plan de acción didáctica justificado por la coherencia de sus objetivos didácticos, contenidos, metodología, secuenciación y evaluación formativa.

Hoy en día la optativa “Literatura Universal” se imparte en 2º de Bachillerato. Hace unos años, cuando todavía se impartía en los dos cursos de dicho nivel, recordamos que en 1º estudiábamos, entre otras obras, *Don Álvaro o la fuerza del sino*, y que, tras leerlo y analizar sus instancias discursivas, invitábamos al alumnado a realizar exposiciones orales (coloquios) y escritas (trabajos creativos) a propósito de sus temáticas emergentes, a menudo transversales. Al mismo tiempo íbamos estudiando la gramática que pedía el programa con análisis sintácticos de oraciones, entre otras, extraídas de la obra. Una vez terminado el período correspondiente a esa Unidad Didáctica se habló de hacer una prueba escrita y una alumna muy puesta en razón dijo que no se preguntaría nada de Literatura puesto que “Literatura” no habíamos dado. Conclusión: para ella la Literatura era “Historia de la Literatura” asumida memorísticamente: fechas, datos, peripecias biográficas,... ¿Por qué tenía esta alumna dicho concepto de la materia?

Nuestra propuesta didáctica, en atención a tales problemas de ubicación de la enseñanza–aprendizaje de la materia, formula una hipótesis de trabajo innovador centrada en la interactividad comunicativa que suscita dos usos eminentemente procedimentales y actitudinales de los contenidos tratables:

- ⇒ La **interculturalidad**: contar con el otro literario, ya sea manifestación de culturas orientales, de textos sagrados o de la paraliteratura.
- ⇒ Los **talleres de literatura viva**.

Debemos atrevernos a ser originales, a aplicar nuestros conocimientos no a repetirlos. En una ocasión, explicando la *copla III* de Manrique, al hacer en la pizarra un esquema para que entendieran su estructura alegórica, “–¿Lo entendéis así mejor?” “–Sí, claro.” Una alumna levanta el brazo: “–¿Se te ha ocurrido a ti ahora o ya lo sabías?” Casi no sabía qué contestar, tan poco acostumbrada estaba a dejarme llevar por la iniciativa creadora. Por fin: “–Sí, se me acaba de ocurrir. ¿Por qué?” “–Pues porque es muy bonito.”

En otra ocasión, ante las dificultades de una alumna de 4º de ESO para analizar y comprender un poema se nos ocurre decirle: “no te preocupes, ¿puedes sentirla? Pues es suficiente; la poesía es más para ser sentida que comprendida”. Le gustó aquello. “Repítelo, por favor” –dijo– y copió la frase en la portada de su cuaderno junto a fragmentos de poemas que eran sus preferidos.

Los alumnos nos enseñan incluso a ser nosotros mismos, a tener más confianza, a ir haciendo unas clases más vivas, más creativas, interactivas. Es casi inconcebible que se pretenda que lleguemos a clase con un guión inamovible, el mismo para todos los grupos. Una clase, y más la de lengua y literatura, es algo vivo. Por una parte están los alumnos, adolescentes llenos de vida y con unas energías que hay que ayudarles a aprovechar; de otra los profesores que debemos ser, como a la mayoría nos pide el cuerpo, creativos; de otra, por fin algo tan vivo y hermoso como nuestra lengua y la literatura. Seamos, pues osados, creativos, y disfrutemos y hagamos disfrutar con nuestras clases. Si un futbolista puede decir que él es un profesional pero que necesita disfrutar, divertirse, pasarlo bien en el campo, ¿qué no deberíamos ambicionar nosotros? ¿Hay algo más hermoso y creativo que explicar lengua y literatura?

1.2. Aprender de los maestros: análisis bibliográfico

No queremos que nuestra propuesta parezca un capricho producto del tedio que puede suponer repetir todos los cursos los mismos programas con las mismas limitaciones. Hemos recurrido a una bibliografía que avale nuestra actitud.

Hay poca bibliografía en torno a cómo enseñar la Literatura Universal. Es una materia que no siempre ha formado parte de los programas de bachillerato. Por tanto, nos hemos dejado llevar fundamentalmente de nuestra experiencia en la enseñanza, del ejemplo de algunos buenos profesores que tuvimos la suerte de disfrutar y de algunos textos recogidos aquí y allá que nos confirmaban en nuestra idea de que había que revisar el sistema. Curiosamente, los más útiles provienen de los años 60 y 70, cuando existía en 6º curso de bachillerato una asignatura llamada “Literatura Universal”. Eran manuales que abarcaban desde las literaturas orientales hasta mediado el siglo XX. Por ejemplo, en la edición de SM de 1963 coordinada por Sáenz de Urturi y Mateo Velasco se presentaba como manual una antología que recoge desde el *Cantar de Mío Cid* hasta Ricardo León.

En ella, como es propio de la censura franquista, no aparecen Galdós, ni Unamuno ni representante alguno de la Generación del 27. El autor en un breve prólogo dice querer adaptarse a las sucesivas disposiciones oficiales sobre los estudios literarios medios en España que, a su juicio, van progresando a ojos vistas. El libro se estructura en tres partes: comentario completo de un fragmento del Cantar; selección de textos precedidos por breve introducción, con notas a pie de página sobre léxico y unos apéndices interesantes. Se completa con el recurso auxiliar a una historia de la literatura, en la que se incluyen esquemas sinópticos. También para el nivel y la asignatura mencionados, el *Curso de Literatura* confeccionado por Correa y Lázaro y publicados por Anaya hacia 1972 abarcaba desde las literaturas orientales hasta la primera mitad del siglo XX y se completaba con una antología de autores comprendida entre los siglos XII (empezando, claro, por “El cantar de Mío Cid”) y S. XVIII. Cada texto va precedido de una breve introducción, y le sigue una propuesta de actividades. Lleva notas a pie de página sobre vocabulario.

Observamos con admiración que en los manuales de Literatura universal de aquellos años se incluía el estudio de las literaturas orientales –normalmente tan olvidadas por la endogámica cultura occidental– que se alimentaron de la literatura india y pasaron a Europa a través de los árabes. Según las investigaciones paleográficas, se sabe que en el orden del tiempo son los chinos los que pueden exhibir monumentos literarios más antiguos, pues en los valles del Yang–se–kiang y Ho–hang–ho fue donde aparecieron las primeras manifestaciones culturales; y en consecuencia se podría estipular una **genealogía de la herencia literaria entre Oriente y Occidente** con el siguiente orden cronológico de manifestaciones literarias que anteceden a las vigentes en los manuales comunes de Historia de la Literatura: china, desde el S. XXIV A.C.; persa, S. XV A.C.; india, S. XV A.C. ; hebrea, S. XI A.C.; griega clásica, S. VIII A.C.; latina clásica, S. III A.C.; germánicas, S. VIII P.C. y románicas, S XI P.C..

Existen compendios de literatura con pretensiones universales que cercenan el estudio de la alta literatura oriental y se centran solamente en manifestaciones escritas europeas, como es el caso de la *Historia de la Literatura Universal* de Erwin Laaths.¹ Sin embargo, es de justicia intercultural contemplar la inclusión de las Literaturas Orientales en los estudios de Literatura Universal con la medida y criterios que Martín de Riquer y José M^a Valverde aconsejan:

“Para atenernos a la natural ordenación cronológica en la perspectiva en que de hecho se ofrece a la narración histórica, hemos empezado con aquellas literatura orientales que, por haber influido poderosamente en nuestras letras, era necesario reseñar, aunque a conciencia lo hemos hecho muy sucintamente al principio de nuestro libro: la literatura sánscrita, la más antigua manifestación cultural indoeuropea, y las literaturas hebrea y árabe, tan imbricadas en el mundo occidental y que en España precisamente, alcanzaron extraordinaria calidad. Sólo al final, en forma un tanto oblicua, aparecerán mencionadas las literaturas “exóticas” –como la china y la japonesa– pues, de hecho, sólo en nuestro tiempo han empezado a hacérsenos presentes, y aun esto de modo muy relativo e indirecto, sin que sepamos bien –entre otras cosas, por la radical diversidad de estructura lingüística– en qué medida estamos percibiendo algo de la propia belleza del original a través de las posibles contribuciones del traductor.”²

Respecto a la importante intervención de la Biblia, tales filólogos entendían que, como conjunto de libros sacros para los hebreos y transmisores de la revelación religiosa para los cristianos, se ha compenetrado tanto con la vida del hombre civilizado que trasciende el análisis formal, semántico, estilístico y en todo caso de antropología ficcional que solía incumbir a los estudios literarios de aquellas décadas del siglo XX español. Luego en el caso de la *Biblia* se impone siempre el examen de su sentido literal, bien en su significado propio o en el metafórico; por lo demás con un papel documental similar a los libros de la Literatura Clásica por haber informado la mayor parte de los libros del mundo civilizado. Todo ello, visto sólo desde el punto de vista inspirador de las obras humanas escritas. En esta línea de investigación se decantan las palabras de Ramón Ezquerro:

“La importancia de La Biblia es doble. De una parte, por su valor intrínseco, como documento histórico y como obra de arte. De otra, por haber sido durante muchos siglos la fuente principalísima de inspiración de escritores

¹ E. Laaths, *Historia de la literatura universal*, Madrid, Editorial Labor, 1967. El autor sólo dedica diez páginas a un epígrafe inicial titulado “Orígenes y formas de la literatura”, y ocho páginas al siguiente capítulo sobre “Egipto y Asia Menor”. Las ochocientas páginas restantes son dedicadas exclusivamente a la literatura europea desde sus hitos clásicos hasta el siglo veinte.

² M. de Riquer y J. M^a Valverde, *Historia de la Literatura Universal*, Barcelona, Planeta, 1984, Vol. I, Pág. 6. El voluminoso trabajo coordinado por estos autores ofrece textos antológicos y resúmenes argumentales de las obras fundamentales de cada época y cultura revisadas por catedráticos especialistas en tales materias. Constituye un buen instrumento de consulta enciclopédica para aquellas sesiones didácticas que se desarrollen en la biblioteca del Centro.

y artistas de todas clases. Es La Biblia la expresión más característica de una cultura –la hebrea– y de dos religiones –la judaica y la cristiana–. Poesía, historia, moral, filosofía y derecho alternan con la religión en las páginas de sus distintos libros.”³

De cualquier modo, conviene tener presente la función de los libros sagrados en todas las culturas antiguas –*Vedas* para los hindúes, *Libro de los muertos* para los egipcios–, así como en las grandes religiones mono-teístas –*Corán* para los musulmanes, *Biblia* para los judíos y cristianos–. Efectivamente, *Antiguo y Nuevo Testamento* tienen, junto a su significación de textos religiosos e históricos, una dimensión literaria de primer orden. Las numerosísimas historias que relatan, los conflictos espirituales y morales que presenta y las formas poéticas que revisten algunos de sus libros, han actuado como fuente inagotable de inspiración para numerosos escritores.

En nuestro caso, no hemos podido abordar tales literaturas de manera directa porque el programa oficial comprende manifestaciones aparecidas desde el Renacimiento. Además, nuestro segundo impedimento ha sido el factor tiempo, a todas luces insuficiente para enfocar tan inmensa dinámica cultural de la literatura. Pero sí es verdad que recurrimos a dichos textos como fuentes de la literatura europea. Es casi inevitable estudiar San Juan de la Cruz sin leer un fragmento del *Cantar de los Cantares*. Tampoco se pueden comprender los orígenes del cuento occidental sin hacer referencia a sus referentes orientales. De hecho, el curso que se programó en la narrativa el estudio del cuento se leyó en primera instancia un cuento de “*Las mil y una noches*”.

I.3. Aprender de los literatos: citas para meditar

En el prólogo a *El Conde Lucanor* anuncia Don Juan Manuel la **atención a la diversidad** que provee el espacio literario:

“como quier que los homes todos sean homes et todos hayan voluntades et entendimientos, que tan poco se semejan en las caras, tan poco se semejan en las voluntades et en las intenciones; pero todos se semejan en tanto que todos usan et quieren et aprenden mejor aquellas cosas de que se más pagan que las otras. Por ende el que alguna cosa quiere mostrar a otro débegelo mostrar en la manera que entendiere que será más pagado el que la ha de aprender.

Et porque muchos homes las cosas sotiles non les caben en los entendimientos nin las entienden bien, non toman placer en leer aquellos libros nin aprender lo que es escrito e ellos.por ende yo, don Juan,....fiz este libro, compuesto de las más hermosas palabras que yo pude, et entre las palabras entremetí algunos ejemplos de que se podrían aprovechar los que los que los oyeren. Et esto fiz segund la manera que facen los físcos, que cuando quieren facer alguna melecina que aproveche al fígado, por razón que naturalmente el fígado se paga de las cosas dulces, mezclan con aquellas melecinas que quieren melecinar al fígado, azucar o miel o alguna cosa dulce....: et a esta semejanza, con la merced de Dios, será fecho este libro”.

El texto literario de Don Juan Manuel nos trae de primera mano el primado didáctico de quienes en las aulas pretendemos animar a la lectura intercultural destinada a generar complementariamente el ánimo por escribir en correspondencia con la herencia cultural entre Oriente y Occidente: que no todos los alumnos son iguales y por consiguiente hay que utilizar métodos flexibles que nos permitan llegar a todos. Lo sabemos por experiencia.

Y también por experiencia sabemos que hay que hacer la enseñanza amena y qué mejor manera que la **participación activa del alumnado en una empresa común que vaya de la lectura a la escritura**.

Otra enseñanza la hemos extraído de otro buen amigo de los didáscalos, Juan Ruiz arcipreste de Hita. En la estrofa 70 del *Libro de Buen Amor* anota:

“De todos los estrumentos yo, libro, so pariente:
bien o mal, cual puntares, tal diré ciertamente;
quál tú decir quisieres, y faz punto, y tente;
sí puntarme supieres, siempre me abrás en miente.”

Es decir: Yo, libro, soy pariente de todos los instrumentos; / y te diré el bien o el mal según me pulses;/ donde esté lo que quieras decir pon nota y sostenido;/ si sabes pulsarme, siempre me tendrás en la mente.

³ R. Ezquerro, *Iniciación a la literatura universal*, Barcelona, Apolo, 1948, p. 39.

Estas palabras del Arcipreste nos conducen a la sabiduría experimental de que ante un mismo libro no cabe una única lectura e interpretación. Son los mismos literatos quienes, antes que Jauss⁴, Iser⁵ o Eco⁶, nos enseñan que **la obra está abierta al horizonte de expectativas del receptor**. Por tanto, el profesorado ha de ofrecer los textos al pulso lector del alumnado, es decir, no debería darles autoritariamente el texto monológicamente interpretado y ajeno a sus intereses sino, en todo caso, ayudarles a realizar su interpretación personal. **Los docentes hemos de ser mediadores del aprendizaje significativo de los alumnos.**

Otros versos de Juan Ruiz también nos servirían para justificar la introducción en nuestra antología y/o en nuestras clases de la mal llamada “subliteratura”, como puede ser el mundo del cómic o la canción. En la estrofa 16 avisa:

“assí en feo libro yaze saber non feo.”

Y en la estrofa 18 insiste en este aprendizaje irónico que trasciende las antítesis:

“so la espina yaze la rosa, noble flor;
so fea letra yaze saber de grand dotor;
como so mala capa yaze buen bebedor,
assí so mal tratado yaze el buen amor.”

Por último, sin abandonar al Arcipreste podemos justificar nuestro gusto por llevar a los alumnos a realizar sus propios escritos creativos partiendo del incidente de obras en confluencia intertextual y orientados hacia cualquier sentido ilocutivo: comentar, continuar, ilustrar, verterlas a otro género, etc. Son las estrofas 1626 y 1629:

.....e con tanto faré
punto a mi librete, mas non lo cerraré.
(...)
Cualquier omne que l' oya, si bien trobar sopiere,
Puede más y añadir e emendar si quisiere;
Ande de mano en mano a quienquier que l' pidiere,
Como pella a las dueñas, tómelo quien podiere.

I.4. Enseñar motivando: el interés humano de la literatura

La motivación constituye la base del inicio y mantenimiento de las actividades y comportamientos. Está condicionada por diversos factores:

- El conocimiento y aceptación de los objetivos formulados como capacidades para conseguir finalmente a través de actividades de enseñanza–aprendizaje que giran en torno a la textualidad ofertada en el programa de estudio.
- El clima familiar, escolar o social en el que se desarrolla la vida cotidiana del alumnado.
- La metodología didáctica empleada por el profesorado implicado, que ha de ser activa y participativa.
- Las propias materias de estudio: su grado de utilidad, el interés actual de sus temas...

Las coordinadas ministeriales para Bachillerato subrayan que el objetivo de la enseñanza de la lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el **desarrollo armónico de las capacidades lingüísticas** de los alumnos, ya que, de acuerdo con el ideal de la UNESCO, se considera la lengua como instrumento de aprendizaje para toda la vida. Luego el estudio de la Literatura también ha de contribuir a la ampliación de la **competencia comunicativa** desde su indudable calidad lingüística. A través de la Literatura el alumno entra en relación con géneros, registros y estilos variados, producto de la ficción de otras situaciones comunicativas, lo que permite la reflexión sobre modelos tex-

⁴ La aportación de H. R. Jauss a la estética de la recepción puede consultarse en su estudio *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus, 1986.

⁵ La aportación de W. Iser a la hermenéutica literaria puede consultarse en su estudio *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987.

⁶ La aportación de U. Eco a la semiótica intertextual puede consultarse en su estudio *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1981.

tuales y estrategias comunicativas que han servido a los seres humanos para transmitir sus pensamientos y emociones en diferentes contextos sociales.

Además de cubrir estos objetivos lingüísticos, el conocimiento de la Literatura ayuda al cumplimiento de los restantes objetivos comunicativos del Bachillerato. La Literatura es la **memoria universal de la humanidad**, el archivo de sus emociones, ideas y fantasías, por lo que contribuye a la maduración intelectual y humana de los jóvenes. Es una **edad decisiva para que los alumnos consoliden el hábito de la lectura, desarrollen el sentido crítico** y puedan acceder, a través de los textos literarios, a la experiencia cultural de otras épocas y de otras formas de pensar. Luego lo decretado resuelve que **debe ser práctica habitual de la clase de Lengua y Literatura el trabajo con textos, en unas ocasiones para analizarlos e interpretarlos, en otras para crearlos.**

Al aterrizar en las aulas con la ley en la mano hemos de sortear muchos obstáculos si queremos que sus enunciados tengan sentido didáctico real. Y allí muchos alumnos, y no alumnos, preguntan con cierta incredulidad para qué sirve la literatura.

Desde un punto de vista escolar consecuente con las poéticas del gusto encontramos respuestas en libros como *Didáctica de la Literatura* de Carlos A. Castro Alonso⁷, quien entre los fines de la enseñanza de la Literatura como educación del pensamiento y la sensibilidad humana resalta su aspecto social porque informa del tesoro de las costumbres e ideologías pasadas y su aspecto individual ya que reporta al espíritu los beneficios artísticos y estéticos de la contemplación de belleza. En modo alguno debe ser tenida como un adorno o un desvío del idioma. Y su aspecto más práctico, desde dicha perspectiva, sería el de servirles de escuela de estilo aunque no sean futuros escritores de vocación.

Y pueden añadirse otras dos finalidades tan fundamentales como la anterior: el conocimiento de los demás y el de uno mismo. Por la lectura –la más noble de las evasiones, el ocio más fecundo y la mejor compañía en la soledad–, podemos conocer empáticamente otras culturas y caminar hacia la interiorización y la intimidad con uno mismo y con la alteridad que nos habita. Luego desarrollar el gusto por la lectura es un cometido ineludible. Por citar uno entre tantos escritores que insisten en ello, en la novela *Océano* Vázquez Figueroa⁸ dice de uno de sus personajes: “Le hubiera gustado ser tan aficionado a la lectura como su madre o sus hermanos, pues comprendía que un buen libro le hubiera ayudado a matar las largas horas de espera, pero era demasiado tarde para adquirir un hábito que no había sabido apreciar en su momento, cuando niño”. Ciertamente, es ésta una afición a la que se debe motivar desde la infancia y que se debe cuidar y mejorar con sentido humanista en la juventud.

En la juventud es muy recomendable leer literatura de viajes, de convivencia con otras culturas. Pensemos en el Quijote, en la producción galdosiana, en las novelas de Isabel Allende, la serie de *El capitán Alatriste* y casi toda la obra de Pérez-Reverte, y un sinfín de títulos oportunos. Ello nos hace pensar de nuevo en la idoneidad de impartir docencia en esta etapa educativa sobre Literatura Universal. Y en este sentido nos alientan las palabras de Martín de Riquer expresadas en su antes mencionada *Historia de la Literatura Universal*:

“Trasladándonos al punto de vista de la lectura, todo esto quiere decir que en el Romanticismo madura un nuevo modo de leer, que no es exactamente el nuestro pero lo prepara: leer que había sido contemplar admirativamente o ser adoctrinado, desde entonces consiste en vivir la experiencia de un alma ajena que nos ayude a ahondar en la nuestra. Sólo más tarde –hoy– empezaremos a pretender leer de una manera que tenga algo a la vez de todas las anteriores; que nos hable en vivo, no por un mero reconocimiento de signos convenidos, pero que nos enriquezca con visiones liberadoras de nuestra monótona mismidad interior.”⁹

Podríamos aplicarnos la frase unamuniana de que la novela no la hace el novelista, la hace el lector. El momento del lector es la hora de la verdad para el texto y para el propio lector. Para éste, leer literatura es decidir libremente, disfrutar en el ejercicio de su elección y aprender a encontrar en los textos los nuevos

⁷ C. A. Castro Alonso, *Didáctica de la literatura*, Salamanca, Anaya, 1969, p. 678.

⁸ Vázquez Figueroa, *Océano*, Barcelona, Debolsillo, 2003, p. 88.

⁹ M. de Riquer y J. M^o Valverde, *Historia de la Literatura Universal*, Barcelona, Planeta, 1984, Vol. III, Pág. 10..

sentidos posibles que palpitan agazapados entre sus múltiples caras significativas. Con claridad lo advirtió nuestro Quevedo, vicioso lector. Recordad, si no, aquellos versos suyos de la Torre de Juan Abad:

Retirado en la paz de los desiertos,
Con pocos pero doctos libros juntos,
Vivo en conversación con los difuntos
Y escucho con los ojos a los muertos.
Si no siempre entendidos, siempre abiertos,
O enmiendan o secundan mis asuntos,
Y en músicos callados contrapuntos
Al sueño de la vida hablan despiertos.

En conexión con nuestras expectativas van los razonamientos de Laín Entralgo expresos en *La aventura de leer*¹⁰ acerca del **coloquio lectivo como proceso de recreación**, así de la materia leída como del alma lectora. Señala el filósofo, además, varios tipos de lectura: la diversiva (ociosa), la convivencial (correspondiente entre autor y lector), y la perfectiva (iniciática para el lector que encuentra en la palabra “la morada humana del ser”).

Nosotras hemos pretendido que el alumno capte todas estas ventajas del hecho de leer. Ya dijimos al principio que se aprende haciendo. Sabido es que el hombre, como los animales, aprende gran parte de su conducta mediante la imitación de los mayores. En el caso del uso de la lengua en sus manifestaciones oral y escrita habría que decir imitando a los mejores. Los alumnos deben imitar, recrear y crear partiendo de lo leído. Pero ¿a quién leer? La respuesta más lógica parece: a **los clásicos**. De acuerdo pero ¿Qué entendemos por autor clásico? En primer lugar recurrimos a las definiciones del diccionario de la RAE que nos incumben: 1. (Del latín *classicus*) Dícese del autor o de la obra que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier literatura o arte. 3. Perteneciente a la literatura o al arte de la antigüedad griega y romana, y a los que en los tiempos modernos los han imitado. 6. Que no se aparta de lo tradicional, de las reglas establecidas por la costumbre y el uso. (Un traje de corte clásico). Para nuestras intenciones nos vale fundamentalmente la acepción nº 1. De hecho, cuando estudiamos, como nosotras lo hemos hecho y proponemos, la literatura universal o la española por el método comparativo, observamos y así lo ven nuestros alumnos que muchos autores han imitado las formas de los que los precedieron y que ellos tuvieron por maestros. Por Ejemplo, Garcilaso (soneto I) respecto a Petrarca (soneto XV); novelistas de todo el mundo respecto a Cervantes; la trayectoria de la técnica del esperpento desde Hita, pasando por Quevedo y Galdós hasta llegar a Valle considerado su creador, etc.

Así, la **imitación de modelos** es una actividad didáctica recurrente en el contacto lector con los clásicos.

Pero por experiencia didáctica en los talleres de literatura viva hemos de significar que más se aproxima a nuestro entendimiento de clásico una definición del mismo que no contempla el DRAE: **el clásico como “superviviente”**, como obra perdurable en el tiempo y validada a través de las lecturas de épocas sucesivas y diversas; concepción que nos proporciona Azorín en *Los clásicos redivivos*¹¹ al recrearlos por la lectura creativa como obras vivas y apasionantes, obras que superan con éxito el examen del crítico más severo –que es el tiempo–, y no porque sean libros perfectos o inatacables. No existen libros inatacables o perfectos y el Quijote no es ninguna excepción... un clásico es precisamente aquel libro que no necesita ser protegido de los ataques porque es capaz de sobrevivirlos a todos y hasta se fortalece con ellos. Pensemos en el *Quijote*, que ha soportado no sólo las críticas y las traducciones sino que no se ha resentido, antes bien se ha engrandecido su memoria, por haber sido llevado al cine, convertido en pieza teatral, en comedia musical, en cómic, ni por haber inspirado canciones, piezas musicales, grupos escultóricos, o los textos de nuestros alumnos en la obra *Imaginar con Cervantes*¹²; y ha sobrevivido incluso a la lectura obligatoria impuesta por los programas oficiales (el mejor sistema para hacerlo odiar) y a todos los actos de celebración de centenarios. También superará el del 2005. De la misma manera que *Las meninas* han sufrido sin alteración alguna versiones como los óleos de Picasso, o *El misterio Velázquez* de Eliácer Cansino y “*Las meninas*” de Buero Vallejo por citar algunas versiones pictóricas y literarias. Todo ello implica un salto cualitativo de la imitación obediente de los modelos que persigue

¹⁰ P. Laín Entralgo, *La aventura de leer*, Madrid, Espasa-Calpe, 1964, pp. 196–209.

¹¹ Azorín, *Los clásicos redivivos. Los clásicos futuros*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1945.

¹² Alumnos de E.S.O. (2º ciclo), *Imaginar con Cervantes*, Murcia, IES Poeta Julián Andúgar–Manuel Tárrega Escribano, 1998.

hacer copias de los mismos a la **imitación libre de los modelos que se inspira intertextual y significativamente en los mismos para recrearlos en nuevas versiones personales**. A esta última propuesta se orienta el objetivo fundamental de nuestro trabajo con los clásicos en cualquier ámbito, ya sea hispánico o universal. Así pues, con nuestros alumnos nos hemos acercado a los clásicos con respeto pero sin miedo, dispuestas a que los amen y aprovechen todo su saber incluso para retocarlos, criticarlos, recrearlos, transformarlos en suma en algo nuestro.

Por tanto, **esta unidad didáctica pretende innovar la metodología de acceso docente a la Literatura Universal con el sano objetivo democrático de darle más protagonismo al alumnado y al texto para hacer más ameno y productivo su aprendizaje intercultural y humanista de la competencia comunicativa**.

Así pues, considerada esta optativa como un taller, donde el principal objetivo es que el alumno encuentre textos atrayentes que le permitan adquirir el gusto por la lectura, hemos fijado unas pautas que superan el propio currículo, teniendo en cuenta que éste no es cerrado y que permite libertad de cátedra al profesor que imparte esta asignatura.

Esta propuesta se basa en presentar los textos literarios como travesías entre culturas literarias de distinto signo, de acuerdo con la noción de **Weltliteratur (Literatura mundial)** formulada por Goethe como planteamiento interlingüístico, intercultural e interliterario de la comunicación, que ha sido aprovechado por Umberto Eco¹³ para el desarrollo de los estudios semióticos multiculturales. Su acción docente dinamiza un **aprendizaje sin prejuicios culturales o religiosos** (pensemos que el principio de la literatura está, en muchos casos, unido al hecho religioso de cada cultura), **y motivado por el acceso a recursos textuales provenientes de los massmedia** (internet, canciones, cómics...) tan unidos a los gustos y costumbres de los alumnos.

2. Propuesta de programación didáctica

Con el afán por abrir líneas de trabajo y no de clausurar programas, nuestra propuesta docente pretende trabajar con textos de modo interactivo, no delimitativo ni archivador, a fin de comprender la historia a través de la literatura y por ello desarrollar el sentido crítico del alumnado de 2º de Bachillerato ante las ideologías, siempre desde el reconocimiento humanista de los arquetipos interculturales.

De acuerdo con las disposiciones ministeriales, el estudio de la Literatura Española y Universal contribuye:

- a) A la **consecución de los objetivos del Bachillerato**.- Interesado fundamentalmente por las manifestaciones culturales de hoy y de su entorno más inmediato, el alumno puede adquirir a través de esta materia la profundidad de campo mental y las actitudes necesarias para comprender la cultura de nuestro tiempo.
- b) A situar **nuestra tradición literaria como elemento integrante de un complejo entramado cultural**.- El acercamiento a otros discursos literarios distintos a los de su país y de su tiempo facilitará al alumno el desarrollo de la dimensión estética y de la creatividad, así como la recepción y el disfrute de otros legados culturales.
- c) A **complementar los estudios de la materia común Lengua Castellana y Literatura**.- Ello contribuye al incremento de su competencia lingüística, a la vez que abre el horizonte a otras ideas, otros ámbitos, otros lenguajes y otros autores.
- d) A practicar **encuentros interdisciplinares con otras materias del Bachillerato** de Humanidades y Ciencias Sociales, con las que tiene indudables conexiones como Historia del Arte, Historia de la Filosofía, Historia del mundo contemporáneo, Psicología y otras Lenguas.

¹³ U. Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica, 1993.

2.1. Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que los alumnos y alumnas adquieran las siguientes capacidades:

1. Conocer los grandes movimientos estéticos y las principales obras literarias que han ido conformando nuestra realidad cultural.
2. Relacionar obras significativas de la Literatura española con obras de la Literatura universal y explicar las conexiones formales y temáticas entre unas y otras.
3. Leer e interpretar con criterio propio textos literarios completos y fragmentos de los mismos y saber relacionarlos con los contextos en que fueron producidos.
4. Constatar, a través de la lectura y el análisis de textos, la existencia de inquietudes, creencias y aspiraciones comunes a todas las culturas.
5. Observar la presencia de temas recurrentes a lo largo de la historia literaria, sometidos a constante revisión por el genio creador de los escritores.
6. Respetar todas las manifestaciones literarias y valorarlas como expresión de creaciones y sentimientos individuales y colectivos y como manifestación del afán humano por explicarse el mundo.
7. Saber utilizar con talante crítico las fuentes bibliográficas adecuadas para el estudio de la literatura.
8. Mostrar un grado suficiente de rigor en la realización de trabajos científicos sobre temas literarios y evidenciar el gusto por la obra bien hecha.
9. Disfrutar de la lectura como fuente de nuevos conocimientos y experiencias y como actividad placentera para el ocio.
10. Disfrutar de la escritura de producciones propias como proceso significativo de transformación cultural animado por el proceso lector previo.
11. Acercarse a los clásicos literarios como fuentes de conocimiento significativo.

Para lograr estos objetivos hemos pretendido desarrollar en los alumnos ciertas actitudes en la línea de la metodología que nos proponemos seguir: la participación activa aportando ideas, propuesta de actividades, textos recurrentes..., y el interés por la creación personal, viendo en la literatura un modelo de posible imitación a la hora de su comunicación escrita en cualquier sentido¹⁴.

Partiendo de los contenidos obligados que comprenden **La Literatura Española y Universal desde el Renacimiento hasta nuestros días**, presentaremos varias propuestas de programación, no con intención de sentar cátedra sino como exposición prospectiva de una experiencia y siempre abiertas al criterio del profesorado.

2.2. Contenidos y secuenciación

PROPUESTA A: ENFOQUE GENÉRICO

La línea de actuación de esta propuesta parte de un enfoque genérico como sistema de acceso al tratamiento de los temas y tópicos comunes a las literaturas del mundo. Se basa, pues, en la valoración del criterio genérico para la actividad de discernimiento lector por encima de la memorización de datos conceptuales.

A pesar de la negativa de Benedetto Croce, Wossler y su escuela a reconocer como válida la división en géneros por considerarla falta de sentido, consideramos que a efectos didáctico-pedagógicos no sólo es válida esta clasificación sino positiva. Así pues, se hizo la programación atendiendo a los tres grandes géneros literarios.

El alumno, a la edad y nivel del bachiller, necesita que se le creen compartimentos precisos para retener de manera clara los conceptos. Seamos un poco Sancho y apliquemos el refrán “más vale pájaro en mano que ciento volando”; es decir, nuestro objetivo es que el alumno afiance el aprendizaje de unos pocos conocimiento y hábitos de trabajo, antes que convertirlo en una enciclopedia o en el disco duro de un ordenador

¹⁴ En todo caso algunos alumnos ya tienen experiencia en actividades de este tipo pues pudieron participar en los talleres que organizó el Departamento y que dieron lugar a libros como *Imaginar con Cervantes*, *Cuentos con moraleja*, *Se abre el telón de la mano de Lorca* y *Trotando con la Celestina*.

incapaz de pensar por sí mismo. Así que trabajando durante un periodo de tiempo sobre el mismo género, insistiendo en sus rasgos significativos de manera recurrente y siempre partiendo de los textos, el alumno aprehenderá lo esencial de cada género. Y al terminar el curso, quizá, estará capacitado para comprender que, si bien cada obra es un pequeño mundo, los tres grandes géneros de escritura ficticia funcionan como vasos comunicantes que se hacen préstamos y se influyen respectivamente. Todo ello sin olvidarnos de los incipientes géneros *massmediáticos*, con especial incidencia en el periodístico, dada su estrecha relación con la literatura.

Secuenciación:

Primer trimestre:

Conviene programar en primer lugar **la lírica** por motivos literarios y pedagógicos, ya que, de haberse programado para el tercer trimestre, por tratarse de un género dificultoso en cuanto a su densidad semántica, y porque los alumnos al final de curso están cansados y abrumados con exámenes, sería inadecuado iniciarlos entonces en esta afición. Incluso cabe resolver la ocasión de no completar el programa si se ve por parte del alumnado un rechazo generalizado hacia su gran magnitud, sacrificar el programa en aras de una mayor aceptación discente del texto literario, compensando el recorte con actividades de amenidad creativa.

Los contenidos abordables son:

- Renacimiento: generalidades. La lírica renacentista. El Renacimiento italiano, Petrarca.
- Lírica renacentista española: Garcilaso, Fray Luis y San Juan de la Cruz.
- Lírica renacentista en otros países europeos: Francia (Ronsard), Inglaterra (Robert Eric, Shakespeare)
- Lírica barroca en España y América (Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Góngora, Calderón y Sor Juana Inés de la Cruz).
- El Siglo XVIII: Italia (Alfieri). España (Meléndez Valdés y L. Fernández de Moratín).
- El Romanticismo: Inglaterra (Shelley, Coleridge, Keats). Francia (Lamartine, Alfred de Vigny, Víctor Hugo).Italia (Leopardi). Alemania (Novalis). España (Rosalía de Castro, Carolina Coronado, Espronceda, Bécquer); Cataluña (Jacinto Verdaguer); Cuba (Gertrudis Gómez de Avellaneda)
- Parnasianismo (Baudelaire)
- Simbolismo: Verlaine, Rimbaud, Paul Valéry.
- El siglo XX español (En lengua castellana): Rubén Darío, A. Machado, J. R. Jiménez, Los caligramas, todos los autores de la Generación del 27, Neruda, Miguel Hernández, Alfonsina Storni, G. Celaya, Juana de Ibarbourou, Blas de Otero, Julián Andúgar, Jaime Gil de Biedma, Claudio Rodríguez, Carmen Martín Gaité, José Hierro, Aurora Saura.

Estos contenidos se estructuran en las correspondientes Unidades Didácticas, atendiendo fundamentalmente a los temas más característicos de la lírica de todos los tiempos.

Conviene también confeccionar una antología poética. La nuestra ocupa 50 páginas y contiene 162 textos que comprende poemas de autores representativos de los diferentes periodos histórico-literarios desde Petrarca hasta autores murcianos vivos como Aurora Saura. A través de este recurso didáctico los alumnos pueden analizar numerosos temas de talante actitudinal:

- ✂ El amor (en todas sus variantes religiosa y profana incluido el homosexual, y sus tópicos como Carpe diem, amor no correspondido, etc.),
- ✂ la guerra y la paz, los problemas existenciales del ser humano, la naturaleza (locus amoenus, la ecología,...),
- ✂ la mujer y sus problemas en la poesía (como tema y como autora, así como el tratamiento recibido por parte del hombre poeta),
- ✂ la poesía como tema poético,
- ✂ el paso del tiempo,
- ✂ problemas de la humanidad tan actuales como el destierro o la pérdida de la lengua materna,
- ✂ los mitos clásicos como el de Dafne, Prometeo, Sísifo...

La lista de motivos es interminable. Depende de los intereses que influyan en la marcha de la clase, ya que también los alumnos pueden aportar poemas para la antología e ideas sobre nuevos temas.

Si observamos el apartado de recursos veremos la posibilidad de introducir en la clase la voz de los poetas, el recitado de los cantautores, incluso canciones más o menos actuales que recogen temas relacionados con los que hemos señalado. Esto último nos permite, además con frecuencia, que los alumnos comprendan mejor el ritmo poético que no consiste sólo en la rima sino también en pautas de acentuación silábica. Por otro lado con esta antología se pueden analizar todas las formas métricas.

Queremos presentar los temas tópicos y míticos vivos en el mundo de los adolescentes, motivadores por su atractivo y por su reconocimiento como asuntos cercanos. Como las vértebras de una columna, a este cometido se le añade la arquitectura natural de la educación en valores, la interdisciplinariedad, y el análisis estilístico.

Segundo trimestre:

Para el segundo trimestre se programa **la dramática**. Se empieza por revisar los rasgos característicos del género y se seleccionan tres obras representativas de una época, un autor y un país, que compartan rasgos comunes para favorecer su interconexión.

Se puede trabajar a la vez con dos propuestas diferentes:

- La primera está orientada exclusivamente hacia el teatro barroco: *El Rey Lear* de Shakespeare, *La vida es sueño* de Calderón y *Tartufo* de Moliere (vinculables en asuntos como las relaciones padres-hijos, o bien la estructura dramática barroca basada en acciones paralelas que rompen la unidad de acción y en planteamientos actanciales antagónicos)
- La segunda usa el teatro como tema tratable en diversos géneros: *Hamlet* de Shakespeare, *El gran teatro del mundo* de Calderón y *La gaviota* de Chejov (ejemplos los tres casos del teatro dentro del teatro).

Al hacer la selección también hay que tener en cuenta que los alumnos de literatura universal lo son también de 2º de bachillerato, por lo que conviene coordinarse con otros compañeros de Departamento e incluir algunas obras de las mismas épocas que estudian en el curso de Lengua española; de forma que tanto la materia troncal como la optativa logran reforzarse mutuamente. De cualquier manera, aunque en 2º se da la literatura comprendida entre los siglos XIII y XX, no obstante sí puede ser viable que conozcan sus antecedentes literarios generales, y los correlacionen ya no por coincidencia epocal sino por genealogía.

Por otro lado, no se debe olvidar el análisis de la dimensión sociológica que conlleva la obra dramática, concebida para ser representada no leída. En este sentido ayudaba mucho a la comprensión semiótica de la comunicación literaria la optativa de teatro que durante largos años hemos tenido en el Instituto y que gozaba de gran aceptación entre los alumnos, lamentablemente hoy perdida.

Las actividades realizables en torno a las obras consisten en:

- ⇒ reconocimiento de temas con los comentarios que les sugieran (primero en cada obra y después comparativo),
- ⇒ análisis de personajes,
- ⇒ esquemas de la estructura dramática,
- ⇒ estudio del tiempo y el espacio (importante diferenciar el escénico y el real, psicológico,...),
- ⇒ análisis estilístico prestando mucha atención a las acotaciones.

El estudio del género dramático se completa con la proyección de fragmentos de los videos *El mundo es un espectáculo*. Cada proyección se acompaña de un cuestionario, para que los alumnos la puedan seguir con más aprovechamiento, y una propuesta de actividades de carácter crítico o creativo.

Tercer trimestre:

Se trabaja **la narrativa**. Y sus contenidos son:

- Características generales del género. La novela y el cuento.
- La novela en los siglos XVI y XVII en España. El Quijote.

- La narrativa romántica.
- La novela realista en Europa.
- La novela de posguerra en España.

La selección de textos, igual que ocurre con la dramática, se hace teniendo en cuenta las obras que se van a trabajar en el curso común de Lengua Castellana y Literatura. Recomendamos programar la lectura de textos como *La Regenta* en confluencia con *Madame Bobary*, o bien una inexcusable antología del *Quijote*, o novelas como *La verdad sobre el caso Savolta*, cuya complejidad tipológica inspira actividades tan variadas como escribir una carta, una noticia periodística, un pequeño ensayo estableciendo su relación con otros tipos de novela, etc. También se puede trabajar exclusivamente con cuentos, opción que permite abordar autores y obras más variados, que educa en la lectura y comentario de obras completas, ya que los cuentos son microcosmos de sentido, y que suele ser del agrado de los estudiantes. Por supuesto, ha de proporcionarse a los alumnos un listado de obras recomendadas para que además desarrollen particularmente sus iniciativas lectoras.

Las actividades giran en torno al análisis estructural y estilístico que suele caracterizar a la narratología. Es preferible disponer que sean los propios alumnos quienes se repartan los textos propuestos según sus preferencias y que, tras realizar las actividades relacionadas con cada uno, ellos mismos expongan sus trabajos en clase por orden cronológico. Por citar un ejemplo, se puede empezar con la lectura de un cuento de “*Las mil y una noches*” para continuar con Don Juan Manuel, Chaucer, Boccaccio, “*Leyendas*” de Bécquer y otros cuentos del S. XIX escritos por Dickens, Maupassant, Daudet, Clarín, o bien una selección de “*Artículos de costumbres*” de Larra, hasta llegar al siglo XX con antologías como *Cuentos españoles contemporáneos (1975–1992)*¹⁵ o *Los mejores relatos españoles del siglo XX*¹⁶. Suelen gustar *Historias de Cronopios y de Famas* de Cortázar, *Espejismos* de Josefina R. Aldecoa y “*La niña sin alas*” de Paloma Díaz-Mas (del libro de relatos *Madres e hijas*).

PROPUESTA B: ENFOQUE HISTÓRICO

Desde un criterio histórico afín a la perspectiva de la literatura comparada, y no sólo en la dirección diacrónica sucesiva de principio a fin, sino en la dirección diacrónica genealógica que retrocede hacia los orígenes o bien en desde la alternativa emergente que retrocede o avanza en el tiempo según las necesidades interactivas de conexión filial y/o afinidad semántica entre textos, y ante todo desde un criterio significativo de interacción comunicativa entre los textos y el alumnado, con sus necesidades y ansias; desde tales parámetros, pues, se ha organizado la siguiente propuesta didáctica de la materia contemplada en Literatura Universal secuenciada en torno a tres bloques temáticos, cada uno de los cuales se divide en Unidades didácticas.

El orden en el estudio de cada uno de estos bloques se hace coincidir con el programado en el estudio de la Literatura en la asignatura común Lengua Castellana y Literatura. También se hacen coincidir algunas lecturas con el fin de reducir el número de ellas y aliviar a los alumnos de un exceso de trabajo que iría en menoscabo de su interés.

Secuenciación:

Primer trimestre

A lo largo de la primera evaluación se estudian los periodos literarios comprendidos **entre la Edad Media** (y su relación con las literaturas anteriores, clásicas y orientales) **y el Barroco**. Los contenidos son los siguientes:

- Antecedentes literarios de la literatura universal. Temas y formas.
- Generalidades, entorno sociopolítico, evolución.
- El cuento y sus rasgos más representativos.
- Los grandes autores y sus obras más significativas.
- Lectura y análisis de cuentos de D. Juan Manuel e Hita.
- El Renacimiento italiano y su influencia en Europa.
- Dante, Petrarca y Boccaccio. Lectura y comentario de sus obras.

¹⁵ L. G. Martín (ed.), *Cuentos españoles contemporáneos (1975–1992)*, Madrid, Bruño, 1995.

¹⁶ J. M^a. Merino (ed.), *Los mejores relatos españoles del siglo XX*, Madrid, Alfaguara, 1998.

- La influencia del Trecento italiano en Inglaterra: Chaucer.
- Lectura y comentario de alguno de sus cuentos.
- Renacimiento español. Lírica, narrativa (la novela picaresca).
- Lectura de textos líricos.
- Lírica renacentista europea. Lectura de textos líricos representativos.
- El teatro barroco en Europa.
- Francia: lectura de *Farsa de maese Pathelin*.
- España: Calderón. Lectura y análisis de *La vida es sueño*.
- Inglaterra: Shakespeare. Lectura y análisis de *Macbeth*.
- Francia: Molière. Relación del teatro de la época con el español del S. XVII. Lectura de *El médico a palos*.
- Estudio, análisis y comentario de una antología poética realizada por la profesora y con aportaciones de los alumnos, atendiendo a los temas fundamentales que han alimentado la lírica de todos los tiempos:
 - o Tema amoroso y su presencia en la lírica de los diferentes períodos: poemas de Petrarca, Garcilaso, Ronsard.
 - o La naturaleza.
 - o La muerte–desengaño, paso del tiempo.

Segundo trimestre

En la segunda evaluación se estudia **la narrativa y la lírica barroca** (Góngora, Quevedo, etc.) **y los movimientos literarios propios de los siglos XVIII y XIX**, con especial incidencia en la narrativa y el cuento. Sus contenidos son:

- Rasgos generales del género narrativo.
- Introducción al entorno sociocultural e histórico de cada época.
- Cervantes y el *Quijote*. Lectura de la “Antología del *Quijote*”.
- La literatura en el siglo XVIII. La fábula.
- El Romanticismo: la lírica (Bécquer, Espronceda,..), el teatro y el artículo de costumbres (Larra).
- El Realismo. La novela realista europea. Lectura y análisis de *Cuentos del siglo XIX*”.
- El cuento. Lectura de una selección de cuentos europeos del siglo XIX realizada por la profesora que imparte la asignatura.

Tercer trimestre

La tercera evaluación se dedica al estudio de la **literatura del siglo XX**. Sus contenidos son:

- Panorámica de los principales movimientos literarios de este siglo, desde la perspectiva de los tres géneros literarios.
- Lectura, análisis y comentario de una selección de la lírica del siglo XX.
- El cuento español en el siglo XX: lectura de una selección de cuentos del siglo XX.
- La literatura hispanoamericana. Selección de cuentos de autores hispanoamericanos. Por ejemplo: “*La continuidad de los parques*” en “*Relatos*” de Cortázar.
- Lectura, análisis y comentario de una selección de la lírica del siglo XX.
- El teatro. Lectura y comentario de *Picnic* de Arrabal.

2.3. Metodología: estrategias de enseñanza–aprendizaje

La pregunta que todo docente se hará a la hora de programar esta asignatura es obviamente pragmática: **¿Cómo se puede dar tanta materia en tan poco tiempo?**

La respuesta es única y contundente: **con un sistema de enseñanza–aprendizaje constructivista**. Sin lugar a dudas, el acceso a un programa tan amplio se agiliza cuando muchas manos se ponen a la obra. **Hemos de repartir textos y pequeñas tareas de investigación entre los alumnos** para que ellos aprendan los contenidos del área por descubrimiento personal (a través del empleo procedimental de los conceptos para conseguir determinados fines de competencia comunicativa) y por mediación nuestra (a través de una planificación adecuada a sus capacidades e intereses así como a través del apoyo que les proporcionamos

en su zona de desarrollo próximo). Recordemos que los alumnos investigan con textos y los profesores investigamos con alumnos.

Para fomentar su motivación por la tarea investigadora es importante que conecten significativamente el objeto de estudio con su perspectiva particular, lo cual se logra accediendo a diversos medios informativos (lectura directa de los textos literarios, en bibliotecas, internet, periódicos, programas de televisión,...); e igualmente importante es que expongan sus trabajos de investigación en clase para que por el ejercicio de **oralidad conjunta** –donde se aprende a hablar, a escuchar y a intervenir constructivamente en público y en equipo–, de suministro compartido de los materiales generados durante la investigación, y de heteroevaluación crítica del valor educativo de tales materiales, los alumnos no sólo asimilen conceptos sino fundamentalmente desarrollen las destrezas de su competencia comunicativa. Recordemos que lo que se ha de evaluar no es tanto la consecución de los contenidos como la de los objetivos. A veces conviene incluso que el profesorado disimule cierta desorientación y lance preguntas para que el alumnado no se sienta juzgado sino impelido a aclararle las dudas con sus nuevos conocimientos y reflexiones sobre el caso.

Siempre y cuando sea posible, se diseñarán de forma conjunta entre profesor y alumnos actividades que permitan lograr los siguientes objetivos discentes:

1. Desarrollar significativamente la competencia comunicativa en el aprendizaje de las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).
2. Conocer los grandes movimientos estéticos y las obras literarias más significativas.
3. Relacionar y explicar las conexiones formales y temáticas entre las obras de distintos países.
4. Descubrir la presencia de temas y motivos recurrentes a lo largo de la historia literaria.
5. Abordar el discurso literario en su dimensión contextual.
6. Utilizar de forma crítica las fuentes bibliográficas de distinta procedencia mediática (uso de las TIC, de bibliotecas,..).

Para la mejor consecución de este último objetivo, las clases de Literatura Universal se han de impartir periódicamente en **la Biblioteca** y esporádicamente en **el aula de Informática**. En la biblioteca del Instituto, cuando los alumnos nos plantean el tema sobre el que desean ampliar información, les aconsejamos las obras de referencia documental (Historias de la literatura, manuales, prólogos, textos de crítica) adecuados a las características de la petición de cada alumno; o bien ellos indagan en el conjunto documental allí disponible y preparan los temas de introducción (rasgos de la época, del género, contexto histórico-social, etc.) que después se expondrán en la clase, reconducidos y complementados con las explicaciones docentes oportunas. Mientras que en Internet, se les invita a trabajar en red semántica abierta a partir de un buscador como Google, o bien a indagar concretamente en el interior de una dirección electrónica concreta como Cervantes Virtual, por poner un vasto ejemplo de consulta por su copiosa información y material textual gratuitamente disponible. Por supuesto, entran al aula de informática con un cometido muy concreto y después comunican a sus compañeros los botines que lograron navegando por la Web.

El mensaje unidireccional docente se reduce a las introducciones generales, que contendrán los conocimientos previos básicos, y a la función de asesoramiento, orientación, motivación, etc. En este sentido, se presentan esquemas, mapas conceptuales y comentarios que servirán de modelo para posteriores trabajos de los alumnos en el mismo sentido.

En cuanto al sistema de análisis textual, se dirige hacia dos ámbitos:

- Estilístico: adecuado al género en que se dé el texto, así como la época de producción.
- Temático: en este tipo de análisis se puede asociar el texto con otros de épocas distintas (pueden buscarlos los propios alumnos) y observa así las distintas interpretaciones del mismo tema, según la época, la cultura e ideología del momento y el lugar de producción del texto.

No hemos olvidado en ningún momento que los alumnos han de superar otras muchas asignaturas y si se les agobia no habrá manera de motivarlos además de que no es el mejor método para que empiecen a amar la Literatura.

Es obvio que en el caso de la lírica y el cuento, dada la gran cantidad de textos y de autores propuestos, no es posible que cada alumno los abarque todos. Nuestro sistema consiste en proponer temas, el alumno

elige el que le interesa, se le propone localizar al menos dos textos que contengan dicho tema y sobre ellos realizar el trabajo siguiendo las pautas dadas. El exponer en clase sus trabajos supone que se intercambian conocimientos, opiniones, se comparan los textos etc. y esto lleva a que cada alumno complete, tomando notas de lo expuesto por sus compañeros, los conocimientos adquiridos por su cuenta.

En cuanto al estudio del cuento, cada alumno elige un cuento y la profesora le entrega el guión correspondiente según los elementos, o características más dignas de estudio en el texto elegido. Se termina con el sistema indicado arriba.

2.4. Actividades

Están encaminadas a permitir al alumno la consecución de los siguientes objetivos:

– *Conocer los grandes movimientos estéticos y las obras literarias más significativas.*– Para ello se entregan la antología lírica y las lecturas obligadas. Los textos serán leídos a veces por el profesor y otras por los alumnos bien en voz alta (ejercicio muy importante) bien de manera personal en casa.

– *Relacionar y explicar las conexiones formales y temáticas entre las obras de distintos países.*– Por ejemplo, seleccionar poemas con una misma forma correspondientes a autores y/o épocas diferentes (sonetos, por ej.), analizarlos desde el punto de vista formal y, si es posible, compararlos (ver cómo en el Barroco se da el soneto con estrambote a diferencia de la perfección renacentista); y estudiar comparativamente la estructura interna de dos obras dramáticas (“*La vida es sueño*” y “*El Rey Lear*”).

– *Descubrir la presencia de temas y motivos recurrentes a lo largo de la historia literaria.*– Para ello se les ofrece un tema. Pensemos en el “*Carpe diem*” por ejemplo. A continuación se les propone localizar en la antología todos los poemas (varios al menos) en los que dicho tema aparezca. A continuación cada alumno elige al menos uno para realizar el tradicional comentario de texto en el que aplicará todos los conocimientos previos con los que cuenta. Después se establece una comparación entre los poemas seleccionados. Por regla general ningún alumno abarcará todos los que aparecen en la antología en cuyo caso la comparación se hace partiendo de la exposición de los trabajos individuales. Esta comparación se hace desde puntos de vista diferentes: forma métrica utilizada, manera de abordar el tema dependiendo de la época y del autor sobre todo si está tratado por un hombre o una mujer, observar en qué momento histórico aparece el tema en boca de mujer, y todo lo que los alumnos hayan visto. Se leen textos complementarios como los de *El libro de buen Amor* y *La Celestina*. Observando la antología se comprueba la importancia que se ha dado al tema dado que es uno de los que más interesan a los alumnos. A continuación, como en todos los casos, se les propone una creación personal desarrollando dicho tema. No les exigimos un soneto, pero si se atreven... pueden componer un poema con su visión personal del tema, un cuentecillo, exponer una opinión personal. También pueden completar información a través de internet.

Otro tema interesante es el de “El espejo”. Podemos abordarlo partiendo de los poemas modernos: “Espejo” de J. Hierro y “Espejos” de Aurora Saura. Tras analizar los poemas y ver lo que para estos autores significa dicho objeto, los alumnos buscarán en la antología poemas en que de alguna forma aparezca el tema. Se verá el agua como espejo: mito de Narciso, Roman de la rose, en donde la persona que se acerca al agua no es consciente de verse a sí misma o cree que ver al ser amado (creyendo en una leyenda); Fragmento de la Égloga III de Garcilaso en donde el agua-espejo da fe de la belleza de quien se mira; este aspecto nos puede llevar al cuento de Blancanieves. Podemos leer el cuento de Valera “El espejo de Matsuyama” en que se funden las dos tradiciones. Y por último podemos abordar el tema del espejo deformante, bien el que nos da la realidad al revés como en “Alicia a través del espejo” o el que distorsiona totalmente como los espejos del callejón del gato. También se puede leer la leyenda de “Los ojos verdes”. El profesorado sólo aporta algún indicio que ayude al alumnado pero deben ser los aprendices quienes razonen y lleguen a las conclusiones que buscamos.

–*Relacionar literatura y otras manifestaciones creativas.*– Por ejemplo música o pintura. Por poner uno de los muchísimos casos que merecen el desarrollo del método ekfrástico¹⁷ en la correlación entre literatura y

¹⁷ Véase en este sentido las investigaciones desarrolladas por Pedro Guerrero Ruiz. Buena introducción a la ekfrasis es su estudio “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias con hipotexto plástico”, en A. Mendoza Fillola y P. C. Cerrillo, *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 181–223.

otras artes, la lectura y análisis del soneto XI de Garcilaso se puede completar con la lectura de la Canción III y la proyección del video del Concierto Año Nuevo 1995: Danubio Azul con coreografía de ninfas. O bien, una vez trabajada toda la poesía renacentista proyectar el citado video y pedirles que lo relacionen con algo de lo leído. Se puede completar con la proyección de diapositivas de cuadros, fotografías, etc. que reproduzcan una naturaleza como la cantada por los poetas renacentista y pedirles que establezcan relaciones lo más concretas posible.

–Relacionar la literatura con su entorno y problemas de actualidad.– Relacionar el tema clásico del Locus amoenus con el problema ecológico es una muestra contundente de que la literatura es vía idónea para educar en valores. Escuchar la canción de Mocedades “Un mundo para ti”, basada en letra y música que Beethoven compuso para su hijo es un buen ejercicio de concienciación ekfrástica de la necesidad de atender socialmente a esta necesidad actitudinal. También un tema que despierta mucho interés es la correlación de la visión de la mujer en la literatura y en la vida. Hay poemas en la antología que dan mucho juego. El listado de concurrencias en este sentido es enorme.

–Abordar el discurso literario en su dimensión contextual.– No sólo en su contexto de emisión, con el estudio de la época en que fue elaborado, sino también en su contexto de recepción, con la implicación de los alumnos como lectores que interpretan y asimilan personalmente el mensaje y el código inherentes a la comunicación textual.

–Utilizar de forma crítica las fuentes bibliográficas.– sección de actividades relacionadas en el apartado de esta unidad didáctica dedicado a la metodología.

–Realizar creaciones personales.– Poemas, cuentos, breves ensayos, convertir un cuento en noticia..., todo ello como manifestación de la realización plena del aprendizaje constructivista que procura el objetivo básico de la competencia idiomática como tarea donde la Literatura es indisoluble de la lengua como proceso verbalizador donde ésta adquiere intensidad plena. Efectivamente, nuestros alumnos leen literatura universal no de modo aplicado sino implicado, es decir, leen para escribir algo personal al respecto. Por eso esta expectativa didáctica es fundamental en nuestro planteamiento innovadora de la Didáctica de la literatura Universal.

Conforme va avanzando el curso y el alumno va adquiriendo conocimientos con cuyo atavío podrá establecer comparaciones e interconexiones entre obras de diferente género en cuanto al tema, o a cualquier idea o vivencia que le sugieran.

Insistimos en que no podemos olvidar que con la literatura escrita se educa en la lengua oral y que por tanto una de nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje consiste en abrir el coloquio-debate heurístico. El profesor debe aquí aprender a preguntar –a veces es mejor saber preguntar que explicar– para llevar al alumno a reflexionar, e intentar razonar sus respuestas, sus conclusiones, sus ideas. Este sistema también educa en valores pues enseña al alumno a respetar la palabra y las ideas de los otros aunque no coincidan con las suyas.

De acuerdo con estos criterios metodológicos se realiza la secuenciación de la materia. Siempre sin olvidar que las características del grupo, la prueba inicial, etc. podrían obligar a cambiar en algún sentido esta metodología.

2.5. Evaluación

La evaluación es formativa, es decir, se evalúa a través de las actividades y en correlación con los objetivos como criterios para estimar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la evaluación sumativa, se adecuará al baremo de porcentajes que se manejan para calcular la nota (trabajos, exámenes, cuaderno, ortografía...) en consonancia con los criterios de evaluación de la Programación Didáctica de cada Departamento en cuestión.

Proceso:

1. Evaluación continua y formativa que valorará todo el proceso formativo y tendrá como objeto determinar el grado de consecución de los objetivos específicos de U.D. programadas. Se basa en la observación sistemática de la actividad del alumno:

Observación directa y continua con respecto a:

- a) su trabajo tanto individual como en grupo:
 - Realización de textos monográficos y posterior exposición en clase.
 - Realización de comentarios de fragmentos o de obras completas.
 - Realización de esquemas y mapas conceptuales que clarifiquen de forma concisa los rasgos de una época, etc.
 - De acuerdo con los alumnos, se reserva la realización de exámenes para casos excepcionales. Por ejemplo, faltas continuadas a clase por enfermedad.
- b) Interés: Presentación de los trabajos a su debido tiempo, corrección, superación de las deficiencias iniciales, ortografía, y redacción, etc.
- c) Iniciativa: propuesta de actividades, lecturas voluntarias, trabajos sobre textos elegidos voluntariamente, etc.
- d) Creatividad: en la elección de temas, presentación de trabajos, creación de textos originales de carácter literario...
- e) Participación, asistencia a clase, respeto por las opiniones ajenas...

Criterios:

Ateniéndonos al Currículo Oficial, serán los siguientes:

1. Valorar las producciones literarias como punto de encuentro de ideas y sentimientos colectivos y como instrumento para acrecentar el caudal de la propia experiencia.
2. Analizar textos literarios breves explicando su estructura, los recursos estilísticos y técnicos significativos, sus características semánticas y, en su caso, el papel que desempeñan los personajes.
3. Elaborar textos literarios breves en los que se empleen los principios temáticos y estéticos de un movimiento literario.
4. Caracterizar algunos momentos importantes en la evolución de los grandes géneros literarios (narrativa, lírica y teatro) e indicar su conexión con las ideas dominantes y las transformaciones culturales del entorno.
5. distinguir en los textos la presencia de tópicos literarios o temas recurrentes y relacionarlos con formulaciones anteriores o posteriores, precisando las diferencias con que se abordan en unos casos y otros.
6. Relacionar textos de una época de la literatura española con otros de la universal, poniendo de manifiesto las relaciones que existan entre ellos y distinguiendo notas peculiares de nuestra cultura literaria.
7. Constatar e valor permanente de algunos arquetipos creados por la literatura clásica y explicar su influencia en la cultura universal.
8. Elaborar monografías sencillas sobre libros de creación explicando sus características principales, mostrando un criterio personal razonado y utilizando con sentido crítico la bibliografía.
9. El alumno deberá expresarse correctamente: ortografía y redacción

De acuerdo con lo establecido para todos los cursos de Bachillerato en el Departamento de Lengua y Literatura, se descontará de la puntuación total de los ejercicios un punto por cada falta de ortografía y un punto por cada cuatro tildes. También bajará la nota la falta de claridad, precisión y corrección general al expresarse.

3. Anexos

3.1. Criterios y modelos textuales para elaborar una antología de literatura universal

Hay quizá infinitas posibilidades de enfoque o criterios a la hora de elaborar una antología, y más si su campo de aplicación es la Literatura Universal. Hablaremos aquí de **antología poética** puesto que narrativa y teatro conviene estudiarlos con textos completos breves, que nos permitan abarcar una amplia gama de autores, subgéneros, estilos...

Podemos valernos de las ya existentes y seleccionar los textos que se correspondan con los autores que hemos decidido estudiar. Es lo tradicional. Pero también podemos elaborar una antología propia. Entonces será necesario plantearse qué aspectos de los autores y las obras queremos estudiar y qué tipo de actividades

nos proponemos realizar, para conseguir con su organización la consecución de los objetivos estipulados en nuestra programación de la materia.

Podríamos seguir un orden cronológico al margen del orden que sigamos en la programación. De esta manera los alumnos realizarían, por ejemplo, trabajos en torno a determinados temas pero localizando personalmente los textos que los contengan. Pensemos que si partiendo de la idea de proponer trabajos de este tipo creamos una antología temática le estamos dando al alumno parte del trabajo hecho; lo estaremos condicionando y reduciremos la labor de lectura comprensiva e interpretación de los textos tan necesaria como punto de partida para desarrollar la intelección de su capacidad lectora.

Si hemos pensado realizar trabajos en torno a los temas es importante que seleccionemos textos de diferentes periodos que contengan los temas que nos interesen. Por ejemplo: Carpe diem, la muerte, el otoño, el espejo, el amor, etc. Es importante tener presente que para que el alumno desarrolle su aprendizaje heurístico hay que proporcionarle elementos de trabajo asequibles a sus posibilidades de aprendizaje y, en situaciones dificultosas, ayudarles con nuestras explicaciones a comprender lo demasiado complejo o abstracto. Por tanto, tenemos que procurar que la dificultad de los textos así como su contenido sea adecuado al nivel de formación los alumnos. En el caso que proponemos, como la Literatura española y universal se imparte en un segundo de bachiller, los atolladeros suelen ser menores y mayor la libertad de programación por nuestra parte y de investigación por la suya.

La selección debería ser amplia y variada aunque no exhaustiva. Los textos breves, siempre que sea posible, pero completos. Muy significativos del autor y la época para no llevar al alumno a errores. Además, aunque este curso para el que hacemos la propuesta comprende del Renacimiento a nuestros días, pueden agregarse algunos textos complementarios que suponga el origen de un tema, una forma métrica, etc. No obstante, las posibilidades son múltiples, se trata de una propuesta muy abierta.

La antología poética que proponemos en esta unidad didáctica ha sido validada en la práctica en las aulas. Los textos que la componen son los siguientes:

SIGLO XVI

RENACIMIENTO ITALIANO:

— Francesco Petrarca: “Soneto XV”, “Soneto CCXX”, “Canción CXXVI” y “Soneto CXXXII”

RENACIMIENTO ESPAÑOL:

— Garcilaso de la Vega: Sonetos I, XI, XIII, y XXIII; Égloga I estrofa XVIII y Égloga III estrofas VIII, IX y X; Canción III.

Como se puede observar se ha buscado la similitud de temas entre los textos seleccionados de Garcilaso y Petrarca. El tema del soneto XXIII (Carpe diem) reaparecerá a lo largo de toda la antología pues es uno de los que más interesan a los alumnos de este nivel y además la extensa presencia en todas las épocas permite un estudio muy interesante. (Diferente tratamiento según épocas y autores incluido el punto de vista femenino). Otro tanto sucede con el tópico del “locus amoenus” (Ej. Estrofa XVIII, Égloga I)

— Gutierre de Cetina: “Madrigal”

— Fray Luis de León: “Vida retirada”

— San Juan de la Cruz: “Noche oscura del alma” y “Cántico espiritual” (fragmentos)

RENACIMIENTO FRANCÉS:

— Pierre Ronsard: “A Elena”

RENACIMIENTO INGLÉS:

— Robert Eric: “Invitación a las doncellas a aprovechar el tiempo”

— Shakespeare: Sonetos II y XVIII

SIGLO XVII

TRANSICIÓN RENACIMIENTO-BARROCO EN ESPAÑA.

— Cervantes: “Soneto a Preciosa” y “Al túmulo de Felipe II”

— Lope de Vega: “Qué es amor”

BARROCO ESPAÑOL:

- Francisco de Quevedo: “Qué es amor”, “Fue sueño ayer”, “¡Ah de la vida!”, “Amor eterno más allá de la muerte”, “Soneto a una nariz”, “Dafne y Apolo” y “Contra D. Luis de Góngora”.
- Luis de Góngora: “A D. Francisco de Quevedo”, “A Córdoba”, “Brevedad de las cosas humanas”, “Mientras por competir con tu cabello”, “Soledad I” (estrofa Iª), y “Fábula de Polifemo y Galatea” (estrofas IV y V y descripción de Galatea y de Acis), “Qué se nos va la pascua”
- Calderón de la Barca: “El hombre y las flores” (soneto de *El príncipe constante*) y “Monólogo de Segismundo” (*La vida es sueño*)

BARROCO EN AMÉRICA:

- Sor Juana Inés de la Cruz: “Acerca de un retrato” y “Hombres necios...”

SIGLO XVIII

ITALIA:

- Vittorio Alfieri: “A Dante”

ESPAÑA:

- Meléndez Valdés: “Rosana en los fuegos”
- Leandro Fernández de Moratín: “Los días” (Poema satírico)

SIGLO XIX

ROMANTICISMO INGLÉS:

- Percy Bysshe Shelley: “Oda al viento del oeste”, “A la noche” y “La pregunta”
- Coleridge: “Abatimiento: una oda (VI y VII)”
- Keats: “Soneto: ¡ Oh soledad...”

ROMANTICISMO FRANCÉS:

- Lamartine: “El lago” y “El otoño”
- Alfred de Vigny: “La casa del pastor. A Eva (I y II)”
- Víctor Hugo: “Claro de luna”

ROMANTICISMO ITALIANO:

- Giacomo Leopardi: De *Cantos* los poemas “A la primavera”, “A la luna”, “A sí mismo” y “El primer amor”

ROMANTICISMO ALEMÁN:

- Novalis: “Himnos a la noche” (fragmentos con unidad: I, II, VI)

ROMANTICISMO ESPAÑOL:

- Rosalía de Castro: “El clavo”, “Alma que vas huyendo de ti misma”, “Del mar azul”, “Del rumor cadencioso de la onda...” y “Sed de amores”
- Carolina Coronado: “El amor de los amores I”
- Gertrudis Gómez de Avellaneda: “A él”
- Espronceda: “Himno al sol” y Fragmentos de “El estudiante de Salamanca” parte 2ª (“Está la noche serena.../¡Una mujer!¿Es acaso.../ tal vez se sienta, tal vez.../ tú eres, mujer, un fanal...”)
- Bécquer: “Rimas VI, VII, XI, XIII, XXI, XXX, XXXVIII, XLII, XLI, LII, LIII, LXI, y LXIX” Con la invitación de leer cualquier otra o todas.
- Jacinto Verdaguer: “¿Qué es la poesía?”

SIMBOLISMO:

- Charles Baudelaire: “Correspondencias”, “La cabellera”, “Canto de otoño (I y II)” y “El retrato”
- Verlaine: “Arte poética”
- Rimbaud: “El durmiente del valle”
- Paul Valéry: “Cementerio marino”. Fragmento inicial del I a VII. Trad. De Gerardo Diego.

MODERNISMO:

- Rubén Darío: “onatina”, “Verlaine: responso” (de *Prosas profanas*), “Marcha triunfal” (de “Cantos de vida y esperanza”)
- Antonio Machado: “La tarde” (de *Soledades*), “Yo voy soñando caminos”, “Daba el reloj las doce”, “Las moscas” y “Orillas del Duero”
- Unamuno: “A mi buitres”
- J. R. Jiménez: “Platero y Yo” (de *Platero y Yo*), “Primavera amarilla” y “Se quedarán los pájaros cantando”

CALIGRAMAS:

“Cabellera” de Guillermo de Torre, “Triángulo armónico”, de V. Huidobro “Estanque” de J. Larrea, “Paisaje” de Vicente Huidobro, y selección de “Greguerías” de Gómez de la Serna.

SIGLO XX DE LA GENERACIÓN DEL 27 HASTA HOY

- Luis Cernuda: “La noche a la ventana” (de *Primeras poesías*); “Quisiera estar solo en el sur” (de *Un río un amor*); “Como leve sonido” y “Te quiero” (de *Los placeres prohibidos*); “No es el amor quien muere” (de *Donde habite el olvido*).
- Pedro Salinas: “Para vivir no quiero” y “Si me llamas, sí...” (de *La voz a ti debida*).
- “Navacerrada, abril” (de *Seguro azar*); “El poema” y “Cero” (de *Todo más claro*).
- F. García Lorca: “La guitarra”, “Sorpresa” y “Procesión” (de *Poemas del cante jondo*); “Romance de la luna luna”, “Preciosa y el aire” y “San Rafael (Córdoba)” (de *Romancero Gitano*); y “Ay voz secreta del amor oscuro” (de *Sonetos del amor oscuro*).
- Vicente Aleixandre: “Unidad en ella” (de *La destrucción o el amor*).
- Jorge Guillén: “A mi madre”, “Cima de la delicia”, “Perfección” y “Las doce en el reloj” (de *Cántico*); “Del transcurso” y “Aquellos veranos” (de *Clamor: Que van a dar a la mar*).
- Rafael Alberti: “Mi corza” (de *Marinero en tierra*), “Desahucio” (de *Sobre los ángeles*), “Retornos de una sombra maldita” (de *Retorno de lo viejo lejano*) y “Canción” (de *Baladas y canciones del Paraná*).
- Gerardo Diego: “Río Duero”
- Dámaso Alonso: “La injusticia”
- Pablo Neruda: “Poema 20” (de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*) y “Alturas de Machupichu (XII)” (de *Canto General*)
- Miguel Hernández: “Elegía (a Ramón Sijé)”
- Alfonsina Storni: “La caricia perdida” (de *Languidez*)
- Gabriel Celaya: “Sin lengua”
- Juana de Ibarbourou: “La hora” (de *Las lenguas del diamante*)
- Blas de Otero: “Hombre” y “Crecida” (de *Ángel fieramente humano*) y “A la inmensa mayoría” (de *Pido la paz y la palabra*)
- Julián Andrés: “Hombre” y “Como el puente de piedra ordena al río” (de *Entre la piedra y Dios*); “Encuentro con el labrador” (de *La soledad y el encuentro*) y “Denuncio II” (de *Denuncio por escrito*)
- J. Gil De Biedma: “Apología y petición” y “Años triunfales”
- Claudio Rodríguez: “Don de la ebriedad” Libro primero, poema IX.
- Carmen Martín Gaité: “Certeza”, “Otro otoño” y “Muerte necia” de “Después de todo, poesía a rachas”
- José Hierro: “Espejo” (de *Cuaderno de Nueva York*) y “Habanera en Bermeo” (de *Música*)
- Aurora Saura: “Espejos”, “Otoños”, “Rechazo de la noche”, “Aviso sobre la mesa” y “Dos noticias” (de *Las Horas*); “Poemas de la ciudad. Enero.” (de *Retratos de interior*)

La antología se podría completar con una relación de novelas, cuentos y obras dramáticas aconsejables.

3.2. Recursos o materiales curriculares

- ⇒ ALBERTO CORTEZ, *En un rincón del alma, Poemas y canciones*. Contienen poemas de Machado, Lope, etc. CD
- ⇒ CIEN AÑOS DE POESÍA ESPAÑOLA, *Poetas contemporáneos en sus versos*. Audio
- ⇒ *Concierto Año Nuevo 1995*, video
Danubio Azul con coreografía de ninfas. Apropiado para la lectura de “Danubio río divino...” de Garcilaso.

- ⇒ *EL MUNDO ES UN ESPECTÁCULO*. Serie de TVE en 12 capítulos que comprende la historia del teatro desde sus orígenes. Interesante y amena. Permite numerosas actividades de diferente índole.
- ⇒ “*Hª DE LA MÚSICA POP*” Ed. Salvat. Años 50. CD nº 5 canción nº 11 “*Don Quijote*” Guijarro– Algueró. Cantan: Los 5 latinos
- ⇒ IBÁÑEZ, PACO: *Poesía española*. De Góngora a G. Lorca. Audio
- ⇒ IBÁÑEZ, PACO, *A flor de tiempo e interpreta a Neruda*. Audio
- ⇒ LABORDETA “*Canciones de amor*” Por el tema y para que los alumnos puedan establecer una relación entre los cantautores de hoy y los trovadores.
- ⇒ LIBROS CON VOZ. Todos los autores y todas las voces de... (Poetas y prosistas Españoles y extranjeros del siglo XX). Ed. Alaguara Audio
- ⇒ MARTÍN GAITE, CARMEN, *Poemas*. Selección de poemas del libro *Después de todo*. *Poesía a rachas* leídos por la autora
- ⇒ MOCEDADES, canciones de, por ejemplo “*Un mundo para tí*” para el tema de la naturaleza
- ⇒ SERRAT, JOAN MANUEL: “*Vencidos*” con letra de León Felipe. (En el disco “*Mediterráneo*”). Sobre D. Quijote
- ⇒ VARIOS AUTORES, *Poesía Española*. Del S. XVIII en adelante. Audio
- ⇒ VIDEOS de películas como “*La Regenta*”, “*La Colmena*”, “*Los santos inocentes*”, o de obras teatrales como “*El Sí de las niñas*”
Sirven para acercar el teatro a los alumnos ya que no tienen demasiadas posibilidades de verlo en directo.

4. Bibliografía comentada

- ❖ ALBORG, J. L. (1972), *Historia de la Literatura Española*, Madrid, Gredos, 4 vols..
Cuenta con una interesante introducción. Se inicia con los cantares de Gesta y acaba con el romanticismo.
- ❖ ALONSO DEL REAL, GUILLERMO Y ARQUER, AGUSTI (1977), *Literatura*, 3º Bachillerato. (*Española y universal*), Madrid, Magisterio Español.
Consta de una introducción metodológica, estudio de cada obra prevista en el programa oficial y análisis de los movimientos literarios. Cierran el manual una serie de cuadros cronológicos y un índice alfabético de autores con un breve comentario de cada uno. Se halla organizado en Unidades. El estudio de cada autor se cierra con una conclusión. Orientación para actividades. Abundancia de textos.
- ❖ ARCIPRESTE DE HITA (1976), *Libro de Buen Amor*, Barcelona, Clásicos y ensayos.
Edición de Lidia Pons y Joaquín Rafel. Doble versión.
- ❖ ARRIBAS, J. Y YAGÜE, G. (1977), *Comunicación*, 3. *Lengua española y Literatura*, 3º BUP, Madrid-Barcelona, Didascalía.
Consta de: un capítulo dedicado a formas de estudio de la obra literaria. Nueve unidades temáticas: historia de la literatura, textos, documentos de la crítica, proposición de actividades, bibliografía y estudios especiales de las obras más representativas de los siglos XVI a XX inclusive. Contiene autores europeos y se cierra con apéndices interesantes.
- ❖ BAQUERO GOYANES, M. (1970), *Estructuras de la novela actual*, Barcelona, Planeta.
Texto muy interesante para el estudio del género narrativo. Libro de consulta para el profesor.
- ❖ BLECUA, JOSÉ M. (1976), *Literatura Curso 2º de BUP*, Zaragoza, Librería General.

Estudio diacrónico de la Literatura con abundancia de textos.

- ❖ BROWN G. G. (1979), *Historia de la Literatura Española, 6. El siglo XX*, Barcelona, Ariel. Abarca de 1900 a 1939. Estructurada por géneros (novela, poesía, teatro)
- ❖ CORREA, G. y LÁZARO CARRETER, F. (1972), *Curso de literatura*, Madrid, Anaya. Adaptado al nivel de 6º de bachillerato. Abarca desde las literaturas orientales hasta la primera mitad del siglo XX. Carece de textos pero se completa con una antología de los mismos autores.
- ❖ CORREA, EVARISTO Y LÁZARO, F. (1972), *Antología literaria. Sexto curso*, Salamanca, Anaya. Universal. Desde “El cantar de Mío Cid” al S. XVIII. Cada autor va precedido de una breve introducción. Le sigue una propuesta de actividades. Lleva notas a pie de página sobre vocabulario.
- ❖ DIEZ-ECHAURRI Y ROCA FRANQUESA (1966), *Historia de la Literatura Española e hispanoamericana*, (1966) Madrid, Aguilar. Contiene bibliografía. Abarca desde la formación del castellano a los inicios del siglo XX.
- ❖ EZQUERRA, R. (1948), *Iniciación a la Literatura Universal*, Barcelona, Apolo. Contiene un extenso prefacio del autor. Abarca desde la Edad Antigua (Egipto, Babilonia y Asiria) hasta los inicios del S. XX. Al abarcar tantas manifestaciones literarias la información sobre autores y épocas es reducida pero contiene bastantes textos, incluso en versión original (italiano, inglés, etc.).
- ❖ FRANCO J. (1975), *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, Barcelona, Ariel. Contiene suficiente información sobre los autores del periodo comprendido entre la Independencia y la actualidad y la teoría se acompaña con textos en número suficiente. Puede incluso ser consultada por los alumnos pues no ofrece dificultad para su nivel.
- ❖ GALERA, M; GUTIÉRREZ, R.; MARTÍN, C.; DE MESA, P.; SAGARÓ, M. (1984), *Literatura española*, Madrid, Santillana. Para C.O.U., siglo XX. Puede ser interesante como libro de consulta de autores y periodos literarios así como por los “documentos de trabajo”.
- ❖ GARCÍA LÓPEZ, J. (1954), *Historia de la Literatura española y universal. Quinto curso. Antología*, Barcelona, Teide. Muy breve pero abarca de La Biblia al Quijote.
- ❖ INFANTE D. JUAN MANUEL (1957), *Libro de Patronio e por otro nombre el conde Lucanor*, Madrid, Espasa Calpe. Consejos del propio literato para leer los libros como obras abiertas a la interculturalidad.
- ❖ LAATHS, E. (1967), *Historia de la literatura universal*, Madrid, Editorial Labor. El autor sólo dedica diez páginas a un epígrafe inicial titulado “Orígenes y formas de la literatura”, y ocho páginas al siguiente capítulo sobre “Egipto y Asia Menor”. Las ochocientas páginas restantes son dedicadas exclusivamente a la literatura europea desde sus hitos clásicos hasta el siglo XX.
- ❖ LAÍN ENTRALGO, P. (1964), *La aventura de leer*, Madrid, Espasa Calpe. Proporciona una teoría literaria de lucidez significativa para la formación didáctica del profesorado, ya que entronca con la experiencia de los propios escritores y los avances hermenéuticos de la estética de la recepción.
- ❖ LÁZARO, F. y TUSÓN, V. (1988), *Literatura española Bachillerato 2*, Madrid, Anaya. Constituye un estudio diacrónico a través de los textos. Es un instrumento de trabajo que facilita el método activo. Consta de extensa selección de textos; introducción informativa, biográfica y crítica; actividades: comentario de textos y temas para debates y disertaciones orales y escritas basados en los textos. Dedicó la primera parte al estudio de la teoría literaria y a una introducción general de los periodos histórico-literarios, y la historia de la literatura desde la Edad Media al siglo XX. (El estudio del S. XX es muy reducido).
- ❖ LÁZARO, F. Y TUSÓN, V. (1988), *Literatura Española. 3º Bachillerato*, Madrid, Anaya .

Contiene guías de lectura.

- ❖ LLOVET, J. (1996), *Lecciones de literatura universal. Siglos XII a XX*, Madrid, Cátedra.
Muy útil y riguroso para hacer un recorrido por la literatura universal centrada en autores relevantes, ya que cada capítulo es dedicado a un autor y está realizado por un especialista de renombre en la materia. El prólogo es obra de Martín de Riquer y el Epílogo de José M^a Valverde.
- ❖ MATEO VELASCO, V. (1965), *Lengua y Literatura 6º. (Antología)*, Madrid, S.M. Universal.
Recoge desde el *Cantar de Mio Cid* hasta Ricardo León. Curiosamente no aparecen Galdós, Unamuno ni representante alguno de la Generación del 27. El autor en un breve prólogo dice querer adaptarse a las sucesivas disposiciones oficiales sobre los estudios literarios medios en España que van progresando a ojos vistas. Se estructura en tres partes: comentario completo de un fragmento del *Cantar*; selección de textos precedidos por breve introducción, con notas a pie de página sobre léxico y unos apéndices interesantes.
- ❖ RIQUER, M. DE Y VALVERDE, J. M^a. (1984), *Historia de la Literatura Universal*, Barcelona, Planeta. 10 vols.
Obra magna y completísima. Abarca desde las Literaturas orientales hasta el siglo XX. Es un libro de consulta imprescindible, sobre todo para el profesor.
- ❖ SÁENZ DE URTURI, M Y MATEO VELASCO, V (1965), *Historia de la Literatura*, Madrid, S.M..
Obra de consulta para sexto año. Empieza con las literaturas orientales y abarca hasta mediados del siglo XX. Incluye prácticos esquemas pero escasos textos. Se completa con una antología. Concebida como complemento de la antología que sus autores consideran el verdadero manual.
- ❖ TUSÓN, V. y LÁZARO, F. (1988), *Literatura española C.O.U.*, Madrid, Anaya.
Es una Historia de la Literatura del S.XX. Capítulos divididos en dos secciones: Exposición general del tema buscando la actualización. Estudio de la obra propuesta en relación con el tema. Contiene: bibliografía sobre el tema y los autores y obras propuestos y Guías de lectura.
- ❖ VALBUENA PRAT, ÁNGEL (1960), *Historia de la Literatura Española*, (Sexta edición, revisada y ampliada), Barcelona, Gustavo Gili S.A, 3 vols..
Obra de consulta por el profesor. Por razones obvias falta información sobre la literatura del siglo XX.
- ❖ VARIOS, *Lengua española y literatura*, 3 Bachillerato (1977) ,Madrid, Santillana, S.A.
Contiene precisiones metodológicas sobre el estudio de la obra literaria, así como esquemas y organigramas muy interesantes. Es más válido como guía para el profesor que para el alumno pues no da opción a actividades personales y creativas.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

UNIDAD V.I: Literatura general (española y universal)

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) El modo de acercamiento a la literatura que proponen las autoras se fundamenta en:
 - a. La enseñanza tradicional basada en patrones nacionalistas, diacrónicos y autoritarios.
 - b. El tratamiento funcional del área esquemático y eficaz.
 - c. La iniciativa espontaneísta que toma el texto como pretexto para lluvia de ideas sin cauce pedagógico.
 - d. La planificación docente que parte de la animación a la lectura y establece coherentemente todos los componentes de la programación didáctica.

- 2) Señalar cuál de los siguientes presupuestos no conviene a la metodología defendida por las autoras para una didáctica de la Literatura Universal:
 - a. Animación a la lectura intercultural que aúna la herencia cultural entre Oriente y Occidente.
 - b. Participación activa del alumnado en una empresa común que vaya de la lectura a la escritura en cualquier sentido ilocutivo.
 - c. Interpretación monológica del texto y ajena a los intereses de los alumnos.
 - d. Desarrollo armónico de las capacidades lingüísticas.

- 3) El acercamiento a los clásicos que procura el método propuesto se basa en la idea de que:
 - a. Un clásico es una obra inatacable y perfecta.
 - b. Un clásico debe imitarse obedientemente.
 - c. Un clásico es una obra viva y apasionante susceptible de ser imitada libremente en nuevas versiones personales.
 - d. Lo expresado en a y en b conjuntamente.

- 4) La propuesta docente descrita en el tema pretende:
 - a. Considerar el currículo como algo cerrado e inamovible.
 - b. Trabajar con textos de modo interactivo y desarrollar el sentido crítico del alumnado desde el reconocimiento humanista de los arquetipos interculturales.
 - c. Trabajar con textos de modo delimitativo procurando la transferencia y la memorización de datos conceptuales de la historia de la literatura mundial.
 - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.

- 5) La valoración didáctico-pedagógica positiva de un enfoque genérico para la programación se basa en:
 - a. La actividad de discernimiento lector.
 - b. La memorización de datos conceptuales.
 - c. El acceso al tratamiento de los temas y tópicos comunes a las literaturas del mundo.
 - d. Lo expresado en a y en c conjuntamente.

- 6) La estructuración de los contenidos atendiendo a los temas y tópicos recurrentes en la historia de la literatura permite:
 - a. Introducir contenidos actitudinales y conectar con los intereses y motivaciones del alumnado.
 - b. Desatender el análisis estilístico de los textos por considerarlo innecesario.
 - c. Elegir los textos de forma arbitraria y sin criterio previo.
 - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.

- 7) La estrategia metodológica propuesta para abordar un programa tan amplio como el de la literatura universal consiste en:
- Ofrecer al alumnado todos los contenidos de forma muy esquematizada para su posterior estudio.
 - Proponer al alumnado tareas de investigación significativa para exponer posteriormente en un ejercicio de oralidad conjunta.
 - Seguir el orden temporal que dicta el manual elegido y utilizarlo como única fuente de información.
 - Hacer caso omiso de la programación y profundizar sólo en los contenidos de las primeras unidades.
- 8) El sistema de análisis debe dirigirse hacia:
- El ámbito de lo estilístico adecuado al género en que se dé el texto, así como la época de producción.
 - El ámbito temático adecuado a la asociación interpretativa del texto con otros textos de épocas distintas.
 - El ámbito filológico adecuado al momento histórico de evolución de la lengua.
 - Lo expresado en a y en b conjuntamente.
- 9) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a lo expresado en el tema en relación con la selección de los textos:
- Confeccionar antologías permitiendo la aportación colaborativa en función de los intereses que influyan en la marcha de la clase.
 - Seleccionar las obras de lectura obligada procurando que compartan rasgos comunes para favorecer su interconexión.
 - Restringir el trabajo a los textos aportados por el manual elegido.
 - Tener en cuenta las obras que se van a trabajar en el curso común de Lengua Castellana y Literatura.
- 10) Entre los recursos y materiales curriculares aconsejables cabe considerar:
- Únicamente los textos de la literatura universal.
 - Únicamente materiales y recursos audiovisuales.
 - Únicamente materiales y recursos massmediáticos.
 - Materiales y recursos textuales, artísticos, audiovisuales y massmediáticos.

UNIDAD V.I: La literatura general (española y universal)

PRÁCTICAS FORMATIVAS

① A partir de la siguiente cita tomada del tema y de los objetivos consignados como generales para la optativa de Literatura Universal, reflexionar sobre la idoneidad de una orientación generalizada en la didáctica de la literatura de tipo comparativo e intertextual.

*El texto literario de Don Juan Manuel nos trae de primera mano el primado didáctico de quienes en las aulas pretendemos animar a la lectura **intercultural** destinada a generar complementariamente el ánimo por escribir en correspondencia con la herencia cultural entre Oriente y Occidente: que no todos los alumnos son iguales y por consiguiente hay que utilizar métodos flexibles que nos permitan **llegar a todos**. Lo sabemos por experiencia. [...]*

*Son los mismos literatos quienes, antes que Jauss, Iser o Eco, nos enseñan que la obra está abierta al horizonte de expectativas del receptor. Por tanto, el profesorado ha de ofrecer los textos al pulso lector del alumnado, es decir, no debería darles autoritariamente el texto monológicamente interpretado y ajeno a sus intereses sino, en todo caso, ayudarles a realizar su **interpretación personal**. Los docentes hemos de ser mediadores del aprendizaje significativo de los alumnos.*

Sirvan de motivo para la reflexión las cuestiones que A. Mendoza Fillola propone al profesorado en *Literatura comparada e intertextualidad*, 1994, Madrid, La muralla, pág. 186.

1. ¿Hemos reflexionado con nuestros alumnos sobre la problemática de la amplitud conceptual del término cultura?
2. ¿Presentamos en nuestras actividades de aula la Literatura como ejemplo de manifestación cultural susceptible de ser valorada personalmente?
3. ¿Demostramos que la Literatura es el resultado de la diversa conexión de contenidos, valores y referencias culturales (desde las referencias mitológicas, folclóricas, etnológicas, históricas, etc. hasta los datos histórico-sociales, o las influencias metaliterarias, por ejemplo), producto de complejas relaciones entre raíces comunes y enlazadas?
4. ¿Cómo explicamos a los alumnos que la literatura es manifestación de lenguas particulares y convenciones artísticas distintas, que se conectan mediante factores y relaciones extra e interliterarios?
5. ¿Planteamos la lectura como proceso de recepción literaria en el que la adaptación, la asimilación del texto está en función de los condicionantes culturales que actúan sobre el lector, los cuales determinan la comprensión/interpretación personal del texto?
6. ¿Nuestros recursos didácticos y planteamientos metodológicos y epistemológicos favorecen la comprensión de los objetivos referidos a la comprensión y valoración de la diversidad cultural de que participamos en la vida cotidiana?
7. ¿Fomentamos la participación activa del alumnado en la construcción de conocimientos funcionales a partir de la lectura?
 - 7.1. ¿Utilizamos recursos para facilitar la interpretación personal de los alumnos?
 - 7.2. ¿Se comentan con ellos las causas lingüístico-pragmáticas que han podido condicionar una u otra interpretación?
8. ¿Presentamos la lectura como un proceso medio de asimilación semiótica cultural?
 - 8.1. ¿Destacamos la importancia de los conocimientos culturales y enciclopédicos para la construcción de una coherente lectura?
9. ¿Tenemos en cuenta que en la lectura el conocimiento de saberes culturales incide en la ampliación y mejor asimilación de conocimientos lingüísticos?
10. A la hora de diseñar actividades y proponer pautas de lectura, ¿se tienen en cuenta los aspectos anteriores y las estrategias lectoras de los alumnos?

② Comprobar de manera individual o en el seno del departamento las actuaciones docentes que se llevan a cabo en relación con cada uno de los principios de una nueva perspectiva de la enseñanza de

la literatura con respecto de un enfoque tradicional¹ evaluando aquellas propuestas de las que se obtienen resultados positivos:

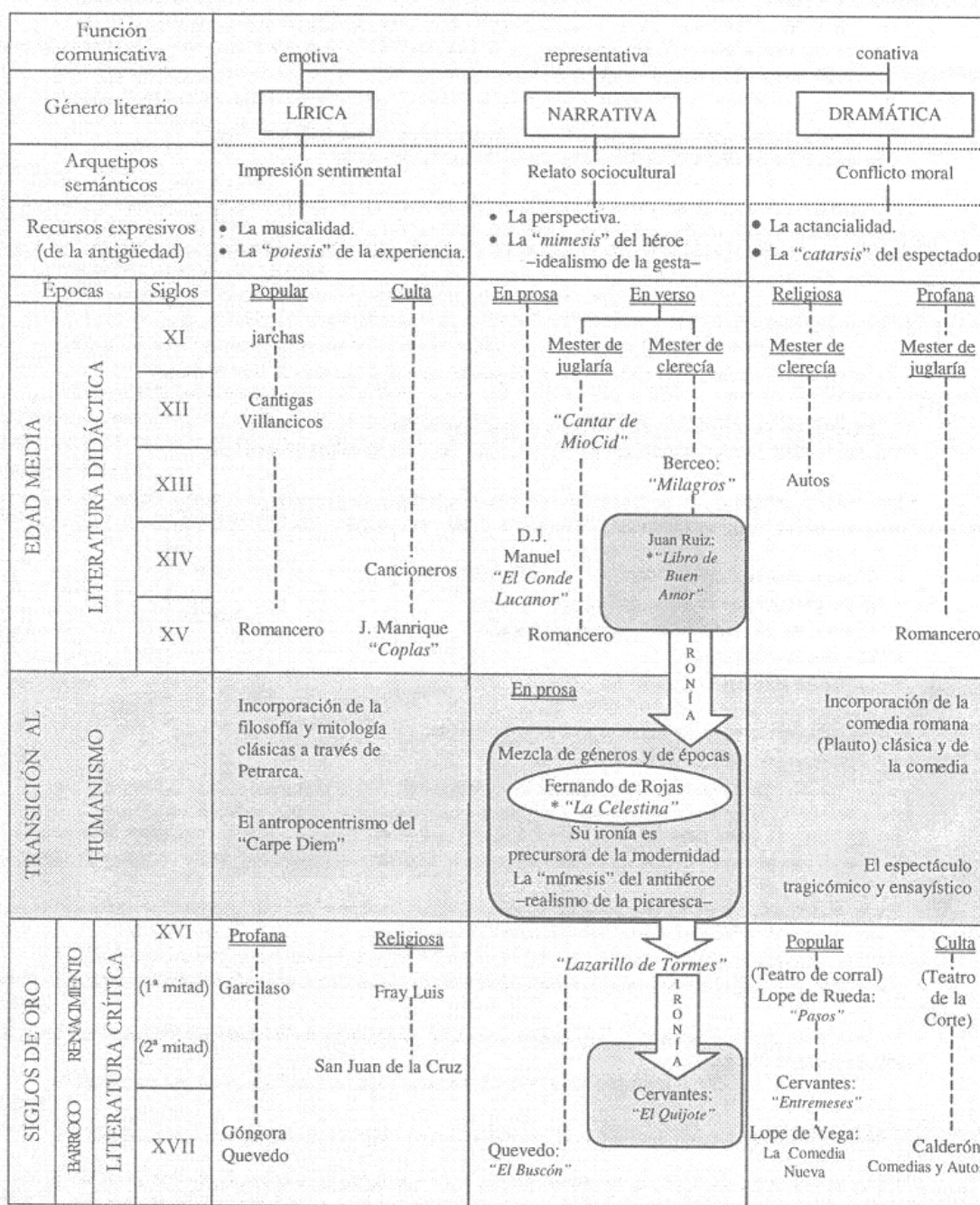
ENSEÑANZA TRADICIONAL	NUEVO ENFOQUE
Centrada en la adquisición de conocimientos de carácter disciplinario, básicamente del área de Literatura.	Centrado en el desarrollo del hábito de lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste.
Importancia de la información: autores, biografías, títulos, obras, movimientos literarios, etc.	Importancia de la comprensión e interpretación de los textos. Fomento del gusto por la lectura. Más formación y menos información.
Visión historicista y diacrónica, desde la antigüedad hasta la actualidad.	Visión más sincrónica. Se leen textos más cercanos a los alumnos.
Visión limitada del hecho literario: literatura escrita, de calidad, elitista, culta y para adultos.	Visión más global: también es literatura la tradición oral, las obras para niños y jóvenes, la literatura popular y de consumo...
La literatura no se relaciona con otras manifestaciones artísticas. Concepción estática y restringida de los géneros literarios.	Se concibe como un medio más de expresión artística y tiene en cuenta manifestaciones como el cómic, el cine o la canción.
Limitada a la recepción y la comprensión. Fomenta una actitud pasiva en el alumno.	Incorpora las habilidades productivas y promueve la creatividad de los alumnos.
Selección de los textos según su importancia histórica y nacional, su calidad y el interés del profesor.	Selección de textos según los intereses de los alumnos, de más próximo a más lejano. El profesor asesora pero no es el único que decide.
Presentación de los textos literarios como modelos lingüísticos a seguir.	Relación lengua-literatura más flexible. La literatura puede incluir varios modelos de lengua.
Intenta hacer un compendio exhaustivo de la literatura de la lengua y la cultura propias.	Puede limitarse a una selección representativa e incluir literatura de otras lenguas y culturas.

③ Observar el esquema propuesto para un estudio genealógico de la literatura en 1º de Bachillerato a partir del “Mapa intertextual de *La Celestina*”² que toma la obra como centro para el desarrollo del programa y realizar un análisis lo más detallado posible de la viabilidad de su aplicación teniendo en cuenta el contexto de trabajo: las características de los alumnos, la metodología de trabajo del departamento, los criterios que guían la programación de área, etc.

¹ Tomamos la tabla de principios contrastados de Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. en *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 1994, pág. 502.

² Caro Valverde, M. T. y otros *Las clases de un clásico. Arde la Celestina*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 2000, pág. 219.

Mapa intertextual de *La Celestina*



- * = Textos híbridos desde el punto de vista genérico.
- ◻ = Textos afines desde el punto de vista irónico.

4 Ensayar una metodología comparativa en el aula de Bachillerato con los textos propuestos a continuación siguiendo las pautas que sintetizan el modelo que A. Mendoza Fillola recoge en *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La muralla, 1994, pp. 128-134. Analizar críticamente los resultados obtenidos:

Hipertexto contemporáneo³:

NO VOLVERÉ A SER JOVEN

Que la vida iba en serio
uno lo empieza a comprender más tarde
—como todos los jóvenes, yo vine
a llevarme la vida por delante.

Dejar huella quería 5
y marcharme entre aplausos
—envejecer, morir, eran tan sólo
las dimensiones del teatro.

Pero ha pasado el tiempo
y la verdad desagradable asoma: 10
envejecer, morir,
es el único argumento de la obra.
Jaime Gil de Biedma
Poemas póstumos

Hipotexto clásico:

Apuleyo cuenta en su miscelánea oratoria *Florida* (cap. 16) cómo murió Filemón: la lluvia había interrumpido la recitación de una comedia suya, que se aplazó para el día siguiente; numerosos espectadores esperaban la reanudación de la lectura, pero el poeta no llegó, pues murió en su casa.

Postridie igitur maximo studio ingens hominum frequentia convenere; [...] Interim dies ire, neque Philemon ad conductum venire; quidam tarditatem poetae murmurari, plures defendere. Sed ubi diutius aequo sedetur nec Philemon usquam comparet, missi ex promptioribus qui accierent, atque eum in suo sibi lectulo mortuum offendunt. [...] Dein regressi ad populum renuntiavere Philemonem poetam, qui exspectaretur qui in theatro fictum argumentum finiret, iam domi veram fabulam consummasse; enimvero iam dixisse rebus humanis valere et plaudere, suis vero familiaribus dolere et plangere;

Al día siguiente, pues, se reunió con gran expectación una gran concurrencia de personas; [...] Entretanto, transcurría el día y Filemón no llegaba a la cita. Algunos empezaron a criticar la tardanza del poeta, los más la justificaban. Pero una vez que hubieron permanecido sentados más tiempo de lo correcto y Filemón no aparecía por ninguna parte, fueron enviados, de entre los que había más a mano, quienes lo trajeran, y lo encontraron muerto, acurrucado en el propio lecho. [...] Después, tras regresar ante la concurrencia, anunciaron que el poeta Filemón, a quien esperaban para acabar en el teatro un argumento de ficción, ya había concluido en casa el drama real; que ciertamente ya había dicho al género humano: «adiós y aplaudid», y a sus familiares: «sufrid y llorad»;

Apuleyo
Florida (cap. 16)

³ Gabriel Laguna Mariscal, Universidad de Córdoba, alude a las relaciones entre los textos propuestos en su artículo “Jaime Gil de Biedma y la Tradición Clásica: evocación y apropiación” disponible en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/lagunainv02.htm>

Pasos para la aplicación:

1. Observación comparativa y contrastada de los textos. Observación global de los recursos empleados por J. Gil de Biedma.
 - 1.1. Atenta observación de cada uno de los componentes de los términos de comparación en sus mínimos detalles.
 - 1.2. Explicación de las impresiones del alumno surgidas tras la percepción de la obra.
 - 1.3. Enumeración de las asociaciones / sugerencias que le motiva la lectura de las obras.
 - 1.4. Comentario de los aspectos de la obra resultante que se perciben como innovadores y los rasgos por los que se le atribuye su especificidad.
 - 1.5. Argumentación sobre la necesidad o no de recurrir a una documentación particular o complementaria para comprender o interpretar el texto de J. Gil de Biedma.
2. Razonar sobre los diferentes efectos e intenciones que se aprecian en los textos y exponer las apreciaciones.
 - 2.1. Efecto que produce la lectura aislada del texto de J. Gil de Biedma.
 - 2.2. Variaciones que se producen en la recepción al relacionarlo con el texto de Apuleyo.
 - 2.3. Indicación de las diferencias de tratamiento.
 - 2.4. Indicación de los aspectos en que se basa la transformación en el texto de J. Gil de Biedma.
 - 2.5. Comentario de la valoración crítica que le merece al alumno la obra resultante de la reutilización creadora.
 - 2.6. Indicación de algunas de las apreciaciones sobre las condiciones necesarias para la recepción personal de obras literarias.
3. Observar y analizar los distintos recursos, y la función de las variantes, según las connotaciones y alusiones que se perciben en las obras comparadas.
4. Destacar la transformación en la obra posterior.

⇒ Se propone como posibilidad la ampliación del trabajo comparativo a un tercer texto perteneciente al lenguaje del cine: la escena 23 de la película de Pedro Almodóvar *Todo sobre mi madre* en la que asistimos al monólogo de Agrado en el teatro.

Escena 23: Monólogo de Agrado en el teatro.

Nina no aparece en el teatro para la representación debido a su adicción a la heroína y, para sustituir la función y calmar al público, Agrado decide representar un monólogo sobre su propia vida. En dicho monólogo teatraliza una de las líneas temáticas del film: la vida como teatro y representación, y la identidad como algo que se puede negociar y moldear de acuerdo a los sueños personales. Esta escena significa una crítica a una concepción de la identidad y la sexualidad como algo fijo, estable y basado en esencias.

⇒ Se propone la realización de una selección propia de textos a propósito del poema de J. Gil de Biedma para conformar otra genealogía de relaciones intertextuales.

5 Esbozar un ejercicio de producción textual a partir de los textos y los temas tratados: ensayo breve, creación lírica, monólogo confesional,... con el fin de hacer factible el proceso significativo de transformación cultural que supone la escritura de producciones propias para los alumnos.

6 Ampliación y recursos en la web

⇒ Se propone La lectura del artículo “Explicar literatura Universal” de la profesora catedrática de Lengua y Literatura M^a Pilar García Madrazo disponible en **http://usuarios.lycos.es/kasbah01/12_kasbah/12_explicar_literatura_universal.htm** para ampliar la visión sobre la selección de textos y animar a la reflexión sobre lo destacado en negrita:

“Esta asignatura, tan exigente en cuanto a su preparación y puesta a punto, **regala al profesor un privilegio: no es necesario hacer exámenes convencionales.** La asignatura se puede (y, a nuestro entender, se debe) trabajar con escritos semanales o quincenales de los alumnos sobre los pasajes, personajes, escenas... y aspectos técnicos concretos que el profesor estime oportunos en cada obra. No sólo para madurar la capacidad expositivo-argumentativa del estudiante y su discurso escrito; también porque al joven le hace falta expresarse para conocerse, para “hacerse cargo” de su propio estilo: confrontación en la que la presencia del profesor es importante. La edad de los alumnos, entre la adolescencia y la primera juventud, es un umbral de gran trascendencia en cuanto a **toma de conciencia y decisiones.** Además, como dice Jean Guitton (*El trabajo intelectual*, Madrid, 1999), “*como tenemos menos poder sobre las ideas que sobre las palabras, la mayoría de las veces hacemos aparecer la idea pulsando el teclado de las palabras*”. Así como lo que hacemos nos expresa y nos hace, el discurso que elegimos nos expresa y nos permite conocernos algo más y algo mejor.”

¿Quiere ello decir que el alumno se formará menos? ¿Es necesario que la literatura adquiriera la categoría de optativa para que podamos orientar de forma no “convencional” el proceso de enseñanza-aprendizaje?

⇒ Explorar las siguientes páginas e iniciar la búsqueda de otros enlaces similares

- El poder de la palabra

<http://www.epdip.com/index.php>

- Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Catálogo. Fonoteca. Videoteca.

<http://www.cervantesvirtual.com>

- Poesía en español

<http://www.poesia-inter.net/default11.htm>

UNIDAD V.2:

La literatura en la Región de Murcia

Santiago Delgado *

1. **Preámbulo epistemológico**
2. **La literatura en la Región de Murcia en los currículos oficiales de Secundaria**
3. **Metodología**
4. **Autores comunes. Autores específicos de localidad**
5. **Anexo 1: propuesta de comentario preliterario**
6. **Anexo 2: textos escogidos y su aplicación didáctica**
7. **Anexo 3: modelos textuales elaborados con PowerPoint**
8. **Bibliografía y web-bliografía**

* Santiago Delgado es catedrático de educación secundaria, asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesores y Recursos Murcia I y escritor.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

La literatura en la Región de Murcia

Santiago Delgado

I. Preámbulo epistemológico

La presencia de lo literario, ceñido a la Región de Murcia, es una novedad de rango histórico. Hay que saludarla con sentimiento de logro. El conocimiento de la realidad circundante del alumnado ha de integrar ese nivel de la creación literaria, que debe tener existencia compartida con la insoslayable realidad de los clásicos de la lengua materna, en este caso el español. Precisamente, es en este apartado de las relaciones con los clásicos donde reside el punto más conflictivo de la consideración pedagógica de lo regional literario en los programas.

Dos características definen la más acertada perspectiva de la contemplación en los programas oficiales de esta Literatura: Complementariedad y Necesidad. Si falta alguna de ellas, caemos en el error docente. Por **Complementariedad** entendemos que esta Literatura no debe ser, en ningún caso, el núcleo o parte principal de la parte de Literatura del Programa. En importancia, y en horario lectivo, lo regional-autonómico debe ser parte minoritaria del esfuerzo docente. Si entendemos que, según la normativa, este tipo de contenidos tiene la barrera del 35%, trasladado a tiempo, tendríamos que habría que entender ese 35 % referido al 50% de la parte de Literatura; así pues, lo Literario-regional debería de ser un 17,5 %-18% del total. Si aceptamos que, grosso modo, hay 150 días lectivos en el curso, de los cuales la materia se imparte en 120 (cuatro días a la semana), y que 60 de ellos son de Literatura, habría que hablar de Literatura regional-autonómica en 11 ó 12 días del curso. Es decir, **tres semanas por curso**. Evidentemente, podemos acumularlas o distribuir las a lo largo del año académico. Por ejemplo, podemos hacer cinco antes del fin del primer trimestre, otras cinco antes del segundo, y dos en el tercero. O, por el contrario, programarlas en tres semanas seguidas, estratégicamente dispuestas según convenga al Departamento Didáctico en uno u otro trimestre.

Son, pues, tres semanas cada curso. Eso es bastante. Bastante para cumplimentar la segunda característica que hemos predicado de la Literatura regional-autonómica: la **Necesidad**. Complementario no quiere decir, por lo menos en este caso, superfluo. Un todo no es sólo lo nuclear; un todo contiene todas sus partes. El alumnado debe conocer esta dimensión cercana, de las personas, de los personajes, de los paisajes, de los entornos sociales... que testimonia la Literatura cercana. La presencia de los escritores vivos en el aula debería ser un punto de obligada inserción en los programas. Ningún estamento de lo literario recoge o puede recoger este apartado como el de los escritores que viven y escriben en el mismo entorno geográfico que el alumnado. Junto a la, por lo general, lejanía geográfica o temporal de los escritores clásicos, el alumnado puede tener presente en el aula la dimensión cercana, personal, de la comunidad literaria de su mismo entorno, actual y pasada. No tenerla induce en el discente la sensación de que La Literatura es algo ajeno que debe ser integrado, por la fuerza, en su formación. Involucrar a su tierra, a sus calles, a sus personajes, a sus leyendas, a sus argumentos en la propia formación añade cierta sensación de legítimo orgullo, que, llevado a su medida adecuada, es en gran medida positivo para su formación integral.

Lo literario regional así entendido es, pues, complementario y necesario a la vez. Si se hace complementario pero no significativo, erramos. Si se hace necesario hasta el punto de disputar espacio a lo literario español o universal, también erramos. Estamos, dicho queda, ante una materia con esa doble circunstancia. Se trata de una doble circunstancia que no se puede obviar, salvo caer en pecado de error.

Además de esta doble perspectiva, o incluso delante de ella, debemos atacar el problema de la denominación de la materia misma que nos ocupa. Tres posibilidades tenemos ante nosotros:

- a) Literatura Murciana
- b) Literatura de la Región de Murcia
- c) Literatura en la Región de Murcia

Para ver cuál de ellas es más precisa y posee más propiedad en la expresión de aquello que quiere denominar, sometámoslas a una prueba de verdad. Escojamos dos criterios:

- 1) Extensión geográfica que abarca
- 2) Propiedad del término.

Diseñemos un cuadro donde figuren denominaciones y criterios:

	<i>Propiedad del término</i>	<i>Extensión geográfica</i>
Literatura Murciana	—	—
Literatura de la Región de Murcia	—	+
Literatura en la Región de Murcia	+	+

Expliquemos el cuadro.

El primer signo de no marcado (-), coyuntura *Literatura Murciana / Propiedad del término*, tiene ese sentido porque no existe lo que pudiéramos llamar Literatura Murciana, ya que ese término patronímico aplicado al sustantivo Literatura hace alusión a lengua: Literatura Española es literatura en español, Literatura Francesa en francés, etc...; es claro que la Literatura que se ha hecho en Murcia siempre ha tenido la certeza de pertenecer a una tradición global que no tenía su origen ni fundamento dentro de los límites geográficos regionales. No posee, además, características diferentes de aquella Literatura adjetivada en la lengua de escritura; es decir, la Literatura Española.

El segundo, coyuntura *Literatura Murciana / Extensión geográfica*, a la derecha del anterior, también es no marcado, pues, en pureza, el adjetivo murciano se refiere a la comarca centrada en Murcia capital. Existen zonas, dentro de la Región, en las que no se consideran aludidos por el término, y únicamente admiten el adjetivo murciano si va acompañado del término Región, en sentido más administrativo que significativo. En particular, zonas de Cartagena o Caravaca no se sentirían integradas en esa denominación.

El tercer signo que consideramos, en la *conjunción Literatura de la Región de Murcia / Propiedad del término*. Lo consideramos asimismo como no marcado. Estamos ante la forma analítica del genitivo, que en el caso del patronímico es la sintética. Por tanto esta forma es una manera diferente, pero la misma en esencia, de expresar el caso anterior de la misma columna. No hay una Literatura que pueda decirse, en sentido estricto, de la Región de Murcia. Sería igual que decir Murciana.

En el siguiente casillero, *Literatura de la Región de Murcia / Extensión geográfica*, aparece el primer signo marcado positivamente. Sí es referente válido la geografía regional para aludir al contenido que pretendemos delimitar. Fuera de esas rayas en el mapa, ya estamos en otro territorio literario.

En el casillero de conjunción *Literatura en la Región de Murcia / Propiedad del término*, ya nos hallamos ante un signo positivamente marcado, pues el carácter meramente espacial de la preposición “en” faculta para que el territorio quede como mero recipiente, que no añade valor singular y significativo alguno, como se daba en el caso de la preposición “de”. El término puntúa positivo en este apartado.

Por último, al contrastar el término *Literatura en la Región de Murcia* con el criterio *Extensión geográfica*, aparece, con toda evidencia, la marca positiva, pues el referente aludido es indudablemente válido para determinar la denominación cuestionada.

Así pues, nos queda la expresión **Literatura en la Región de Murcia** como la más idónea, con sus dos criterios de verdad marcados positivamente, para referirse al contenido regional-autonómico. No obstante, conociendo este planteo y haciéndolo saber al foro en el que se habla del tema, puede ser permisible la deno-

minación Literatura Murciana, por comodidad de expresión; entendiendo siempre como supuestas todas las relatividades anteriores.

Además, esta denominación da pie o legitima la inclusión en su seno de aquellas literaturas escritas en cualquier otra lengua, no castellana, que hayan tenido que ver con el territorio. Así, quedarían por completo dentro de este apartado del currículum de Literatura obras literarias como la **Cantiga de Santa María de Alfonso X el Sabio**, escrita en gallego (idioma español pero no castellano), toda la **Literatura Mursí** (Literatura árabe en la Murcia medieval) o las inscripciones ibéricas de todo el territorio. Con esta ampliación, además, se nos desdibujan los límites regionales actuales, pues, como en todo otro territorio de cualquier parte, dichos límites no han podido ser otra cosa que cambiantes.

Por todo ello, y como no podía ser de otra manera, los contenidos incluibles bajo el epígrafe de Literatura en la Región de Murcia no responden a unos criterios cartesianamente definidos, claros y distintos, no pudiéndose señalar sino criterios de vinculación, a veces pasajeros, débiles o circunstanciales muchas de las veces; aunque atrás, en cambio, sí es posible señalar como inequívocos dichos criterios.

2. La literatura en la Región de Murcia en los currículos oficiales de Secundaria

En los actuales currículos de Enseñanza Secundaria, desde Tercero de ESO hasta 2º de Bachillerato, los contenidos de referencia a la Literatura en la Región de Murcia quedan así:

3º CURSO DE ESO

- ✓ Aproximación a la lírica mística de Ibn Arabí, valoración del resto de su obra.
- ✓ Autores de la Región de Murcia: Diego Saavedra Fajardo y Jacinto Polo de Medina.

4º CURSO DE ESO

- ✓ El 27 en la Región de Murcia.
- ✓ La poesía popular de autor de la Región de Murcia. Vicente Medina y otros. Textos de autores regionales.
- ✓ La literatura contemporánea de la Región de Murcia. Principales autores y textos.

1º DE BACHILLERATO

- ✓ La lírica mística de Ibn Arabí, en el conjunto de su obra.
- ✓ La prosa medieval: Alfonso X el Sabio y su relación con el Reino de Murcia. Lectura y comentario de algunos cuentos del Conde Lucanor.
- ✓ El Siglo de Oro en la Región de Murcia: Diego Saavedra Fajardo y Jacinto Polo de Medina.

2º DE BACHILLERATO

- ✓ El 27 en Murcia. Revistas, pintores y poetas.
- ✓ La poesía popular de autor de la Región de Murcia. Vicente Medina. Otros autores y textos.
- ✓ La literatura contemporánea de la Región de Murcia. Principales autores.

El programa, pensado con criterios cronológicos, establece una gradación cierta sobre los mismos autores a lo largo de los cursos. Desde la mera noticia de las primeras instancias curriculares, hasta las disquisiciones textuales que podríamos tratar en los cursos superiores.

3. Metodología

Ya hemos indicado el carácter complementario de la LTRM en los programas. Además de las consideraciones de calendario que hemos expuesto más arriba, creemos que, asimismo, este carácter de complementario debe extenderse a la Metodología que debe usarse en las horas lectivas dedicadas a su desarrollo. Esa Metodología debe basarse, más todavía que en el caso de la Literatura Española y Universal, en una práctica lúdica y participativa. Como guía u orientación sugerimos las siguientes actividades:

- 1°. Basar el desarrollo de estas clases en textos, no en disertaciones sobre estilo, obra, biografía, etc.
 - ✓ Comentarios de texto sencillos que señalen la importancia de la comprensión e interpretación de los mismos y hagan más flexible la relación lengua-literatura en los primeros niveles.
 - ✓ Comentarios de literatura comparada entre autores regionales y de la literatura castellana en niveles superiores.
- 2°. Eludir las clases de apuntes o lecturas de libro de texto comentadas, todo aquello, en fin, que relegue al alumnado a la condición de pasivo.
- 3°. Procurar hacer oral a la LTRM, bien produciendo recitales, bien repitiendo en clase el texto, en voz alta, contemplando las pausas; con dramatizaciones en aula, bien de escenas teatrales o cuentos dramatizados, etc. No es mal método incentivar el aprendizaje memorístico de poemas; siempre incentivado, repetimos, nunca obligatorio.
- 4°. Profundizar más en el mensaje del texto que en cualquier característica de forma o estilo, de manera que el alumnado pueda integrar más y mejor el significado de lo transmitido por el autor, sea moderno, sea antiguo.
- 5°. Los datos de obra y/o biografía deben venir al hilo del entendimiento o explicación del significado. Y no como una aportación añadida.
- 6°. Ya hemos indicado lo conveniente de la presencia de escritores en el aula o en el centro. Creemos que la programación del departamento didáctico debe incluir dos presencias de escritores en el aula. La Literatura es algo vivo que se sigue haciendo hoy. No se debe quedar en el subconsciente del alumnado que todo fue hecho ayer, y que el contenido de esta materia es obra de autores ya desaparecidos. Es necesario tomar contacto con escritores de la zona, o de la Región, para procurar su presencia en el aula. Estas presencias, claro está, han debido ser preparadas por el profesor/a con textos de dicho escritor. Hay que hacer que el alumnado prepare preguntas y escuche las respuestas del creador.
- 7°. Igualmente, hay que aprovechar las ocasiones literarias que depara la actualidad, como presentaciones o lecturas poéticas, si no para acudir con el alumnado a dichas ocasiones, sí para comentarlas en clase. Muy posiblemente esto ya se hiciera en el nivel de lo nacional o universal (Premios Cervantes o Nobel); pues bien, convendría ampliarlo a lo regional.
- 8°. Confección de pequeños murales de los escritores estudiados o que nos visitan.
- 9°. Edición de presentaciones en PowerPoint por parte del alumnado preparado para ello, cada día más abundante, con imágenes obtenidas durante el desarrollo de las clases, o, previamente, con documentación extraída de Internet.
- 10°. Visita en hora de Aula Plumier, a páginas web de la temática considerada de LTRM, previamente seleccionada y visitada por el profesor/a.
- 11°. Incluso cabe implementar Rutas Literarias por la Región, en pos de las huellas creativas y biográficas del o de los autores regionales elegidos. Con estos efectos, el CPR Murcia I programa todas las primaveras Itinerarios Didáctico-Literarios por la Región (Lorca, Caravaca, Mula y Murcia), con el objetivo de que luego puedan ser repetidas por los profesores/as que la han seguido. Desde luego, todo Centro de Enseñanza no Universitaria debe tener identificado y definido el itinerario literario de su contorno, bien con autores de

la zona, bien con paisajes más o menos cercanos al centro, que deberá ser conocido por todo el alumnado de Lengua del centro.

12°.Incluso, si la zona –o el mismo nombre del Centro– tiene a alguna figura de renombre, se debería confeccionar un mural, con trazas de definitivo (enmarcación noble, etc.) a fin de ser colgado en lugar importante del Centro.

13°.Es una gran ocasión de dinamizar la Literatura en el Centro la edición de libros, cuyo contenido sea el resultado de una movilización general literaria en torno a un tema, el cual puede ser variado: desde el acceso a una obra clásica desde múltiples aspectos en las distintas disciplinas, hasta la confección de poemas o prosas por parte de los alumnos. Ver en un libro ya editado la creación propia coadyuva sobremanera a la caracterización de lo literario como actitud de prestigio, y se hace al propio alumnado protagonista de la Literatura. Nunca puede ser, y de hecho no lo puede ser, un obstáculo para esta actividad común del centro –o por lo menos del Departamento Didáctico de Lengua y Literatura– la falta de presupuesto. Una estrategia anual de dicho departamento habría de ser la búsqueda, en presupuestos públicos o privados de los montantes necesarios para este tipo de actividades, que tanto dinamizan la enseñanza de la materia lingüístico-literaria.

Éstas, y otras más de carácter análogo, deben conformar, en nuestra opinión, el quehacer curricular del apartado de LTRM en los Centros de Enseñanza no Universitaria de la Región de Murcia. La serie de propuestas metodológicas no es un conjunto cerrado; antes bien no es sino un espíritu emprendedor, que se puede realizar de muchas y variadas maneras.

4. Autores comunes. Autores específicos de localidad.

Creemos, pues, que en toda la Región de Murcia deberían estudiarse, o conocerse por lo menos, los siguientes escritores, siquiera como autores de determinados textos tratados en clase:

Ibn Arabí
Alfonso X el Sabio
Saavedra Fajardo
Polo de Medina
Vicente Medina
Castillo Puche
Sánchez Bautista
Miguel Espinosa
Eloy Sánchez Rosillo
Arturo Pérez Reverte

Naturalmente, la hondura y perspectiva del tratamiento, según el nivel considerado en estos autores, será diferente. Así, los autores tratados en Primer Ciclo apenas deben pasar de su consideración biográfica y de época (Ibn Arabí, Alfonso X, Saavedra Fajardo). Se podrá hacer hincapié, asimismo, en las imágenes o retratos, anécdotas biográficas etc. de los autores, a fin de que éstos se fueran quedando grabados en el acervo cultural de los alumnos. Con ello se obtendría el beneficio de que, al acceder a los niveles superiores, los conocimientos más estrictamente literarios referidos a tales autores, podrían instalarse más cómodamente en su cultura literaria.

Igualmente referido al Primer Ciclo de Secundaria, los autores de expresión moderna, desde Vicente Medina a Sánchez Bautista, pueden presentarse ya con textos originales. El tratamiento didáctico de estos

textos habrá de ser el adecuado: memorización lúdica y recitado o lectura conjunta y al unísono, ilustración de textos, copia, reelaboración...

En Segundo Ciclo, el tratamiento de esos textos –que pueden ser iguales o distintos a los ya vistos en Primer Ciclo– puede llevar ya añadidas consideraciones contextuales y de entorno socio-histórico; además de rudimentarias consideraciones filológico-literarias, tales como metáforas, epítetos, métrica elemental, etc.

En el nivel de Bachillerato, se debe abordar ya la totalidad de obra y su comprensión global, su sentido en el entorno literario y sociológico, y la trayectoria literaria del autor.

Esta perspectiva articulada se refiere a los autores comunes a toda la Comunidad, que son los 10 que proponemos del currículum. Son diez autores que categorizan lo literario en la Región, porque su proyección va más allá de los límites autonómicos. Pero no obstante, dado que la intención explícita de la presencia de lo literario regional en los currículos se debe a un afán de integrar la variante local, de inmediatez geográfica, y a poder ser temporal, en la formación del alumnado no universitario, convendría distinguir un segundo escalón de descentralización en el proceso. Junto a los autores y hechos literarios más sobresalientes en el ámbito de la Comunidad Autónoma, y que deben cumplir una función integradora, sería conveniente que, en cada zona, o comarca, o municipio, se acompañase dicha presencia curricular de aquellas más próximas físicamente al alumnado; siempre que presenten una calidad literaria contrastada, claro está.

Estudiar, siquiera mínimamente, a un autor que vivió o vive en la misma población en la que habitan y estudian los alumnos, cumple perfectamente con la intención fundamental que anima esta perspectiva curricular, y que no es otra que la de conseguir para el hecho literario credencial de cercanía y credibilidad.

Muy relacionado con estas consideraciones debe contemplarse la posibilidad, igualmente comentada con anterioridad, de la presencia de los escritores locales vivos en el Centro Docente, para leer y comentar su obra. Son estos escritores, vivos y locales, los que, de manera más natural, deben ocupar la consideración de los profesores responsables de la programación didáctica, a la hora de completar en todos sus aspectos una programación plausible.

Sería una excelente ocasión, para concretar esta presencia, la semana en torno al 23 de Abril, Día del Libro, aniversario de la muerte de Cervantes y de Shakespeare. Un mínimo afán de innovación debería hacer ver al Profesorado que la Literatura tiene una dimensión extracurricular, desarrollable fuera del aula. Esta dimensión puede hacerse perfectamente en el Salón de Actos del Centro o en el Centro Cultural, ordinariamente de titularidad municipal, más próximo. Estos centros culturales se programan con unos presupuestos que muy bien pudieran incluir celebraciones literarias organizadas como encuentros de escritores con alumnos. De igual manera, las entidades de crédito, normalmente Cajas de Ahorro, en las que los Centros Docentes tienen sus cuentas corrientes contemplan en sus estatutos fundacionales la colaboración cultural. En ambos casos, la presencia asegurada del alumnado rentabiliza culturalmente lo invertido, en forma de emolumentos para el autor o autores invitados.

A continuación, ofrecemos una lista de municipios de la Región, junto con los autores que por vinculación local deberían poder ser objeto complementario de atención por parte de los currículos de los centros correspondientes:

Abanilla: Salvador Pérez Valiente, Cecilio Hernández Rubira

Águilas: Manuel Fernández-Delgado Marín-Baldo, Salvador Jiménez, José Luis Martínez Valero, Antonio Prieto

Albudeite: Soren Peñalver

Alcantarilla: P. Jara Carrillo, Manuel Muñoz Hidalgo, Juana J. Marín Saura

Alhama de Murcia: Alfonso Martínez Mena, Pedro Provencio

Bullas: Fermín María

Caravaca de la Cruz: Gregorio Javier

Cartagena: Al Qartayanní, Carmen Conde, Antonio Oliver, J. M. Álvarez

Cehegín: Salvador García Jiménez, Lorenzo Carranza

Cieza: Pedro Cobos, Aurelio Guirao, María Pilar López, Fernando Martín Iniesta

Fortuna: Salvador Pérez Valiente, Cecilio Hernández Rubira

Jumilla: L. Guardiola, Pedro Cobos

Lorca: Ginés Pérez de Hita, Eliodoro Puche, Joaquín Arderías, J.M. Castillo Navarro, Pedro Guerrero

Molina de Segura: V. García Hernández, F. Torres Monreal
Moratalla: J.M. Rius Galindo, Pascual García
Mula: Martín Perea Romero, Juan Pastor
Pliego: Federico Balart
San Javier: Ignacio Fontes,
Santomera: Julián Andúgar
Torres de Cotillas: Salvador Sandoval
Totana: Juan Pedro Quiñonero
La Unión: Andrés Cegarra, María Cegarra, Asensio Sáez
Yecla: Pura Azorín.

Naturalmente, esta lista no pretende ser exhaustiva, y tampoco incluye los nombres últimos de la Literatura en los pueblos y comarcas de la Región. Es obligación no escrita de todo el profesorado de Lengua y Literatura conocer, si no toda la nómina de escritores del entorno, sí un algo; un algo que le permita contar con ellos para conseguir ese efecto del escritor en el aula.

Por supuesto que no preconizamos que únicamente puedan los escritores vivos locales acceder a las aulas de los centros del entorno; claro que no. Tanto lleva al espíritu de cuanto decimos la presencia de cualquiera de los que ofrece la industria editorial en el nivel de lo nacional, como los que aquí se proponen. Únicamente proponemos la toma en consideración de contar con ellos.

5. Anexo I: Propuesta de comentario preliterario.

COMENTARIO PRELITERARIO

Ajada flor del vaso
en agua puesta,
verdes hojas caídas
de la violeta,
breve pétalo azul
de cara yerta...

¡No os pese vuestra imagen
transida y seca!

Que para mí, ahora
que estáis desechas...
por haber conocido
qué fue belleza,
estáis ahora...¡ no antes !
mucho más bellas.

Santiago Delgado

I. Definimos primero aquellas palabras de significado problemático:

Ajada: de ajar, tr. Desgastar, deteriorar o deslucir algo por el tiempo o el uso.

Yerta: Se dice del viviente que se ha quedado rígido por el frío o del cadáver u otra cosa en que se produce el mismo efecto.

2. Reconstruimos el poema según las categorías ontológicas (pregramaticales) tipo:

OBJETOS/ PERSONAS	IDEAS	SENSACIONES	CUALIDADES	ACCIONES	TIEMPO	SENTIMIENTOS
Flor Vaso Agua Hojas Violeta Pétalo Cara Mí	Belleza Imagen	Verdes Azul Seca	Ajada Yerta Desechas Bella (mucho más)	Estáis Haber cono- cido Estáis Fue Caídas Puesta	Ahora Antes Breve	Pese

Nota: la confección de este cuadro ha de hacerse en común, bien que dirigida por el profesor, que explicará las decisiones últimas

3. Organización interna de cada categoría:

OBJETOS/PERSONAS:

Objeto Primario: Flor = Violeta
 Objetos parciales del Primario: Hojas, Pétalos, Cara
 Objetos secundarios: Vaso, Agua
 Persona: Mí

IDEAS

Imagen > Belleza (Imagen es un concepto más amplio que belleza, pues la contiene: la imagen puede tener belleza, fealdad, perfección...)

SENSACIONES

Visuales cromáticas: verdes, azules
 Táctiles: seca

CUALIDADES

Ajada: cualidad negativa, debida al paso del tiempo
 Yerta: cualidad negativa, debida al efecto de la muerte
 Desechas: cualidad negativa, debida a la destrucción
 Bella (mucho más): Cualidad positiva, debida a la apreciación del poeta
 Balance: tres negativas y una positiva, final, que se sobrepone a las anteriores.

ACCIONES

Estáis/ Estáis, fue: Acciones falsas, significan presencia sólo, ahora o antes
 Haber conocido: Acción de conocer, de saber, de comprender algo
 Caídas: Acción pasada, por el suelo, tumbadas
 Puesta: Acción ya hecha, colocada en

TIEMPO

Ahora: se refiere al instante del poeta
 Antes: se refiere al pasado de la flor
 Breve: duración escasa de tiempo

SENTIMIENTOS

Pese: del verbo pesar, sentir pena por algo.

4. Palabras con significado distinto al del diccionario

Cara: no se refiere a rostro alguno de persona (significado del diccionario), sino a la superficie del pétalo.

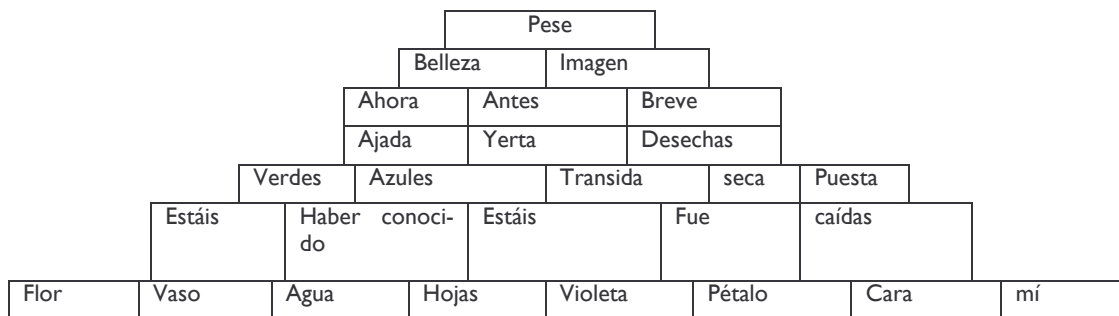
Transida: Su significado en el diccionario es: Fatigado, acongojado o consumido de alguna penalidad, angustia o necesidad. Es decir, es una cualidad achacable a una persona, no a una flor. Hay que entender que su significado supone un entendimiento como persona (personificación) de la flor (violeta).

Haber conocido: Quien conoce en el poema es la misma flor, luego sucede como en el caso anterior: estamos personificando, otra vez, a la flor de la violeta.

Breve: En el poema se refiere a pétalo, que es algo material, no temporal; luego, por comparación, debemos entender que el pétalo es pequeño. Es un cambio de significado por similitud entre lo aparente y lo real (metáfora).

Pese: en el mismo sentido que transida y haber conocido se trata de una personificación.

5. Pirámide de Categorías:



- 8 Objetos o personas
- 5 Acciones
- 4 Sensaciones
- 3 Cualidades
- 3 Temporalidades
- 2 Ideas
- 1 Sentimiento.

6. Palabras Secundarias (Partículas):

Catálogo: del, en, de, la, de, no, os, vuestro, y, mi, que, para, que, por, no, mas.

Categorización:

Palabras presentadoras: el, la, vuestro, mi
 Palabras relacionantes: de, en, y, que, por,
 Palabras sustituyentes: os, qué

Nota: No se debe ser muy exacto con la categorización de las partículas. Así el pronombre os, dado que sustituye a cosa, y no a persona, se categoriza con las partículas. No estamos aún en niveles de conocimiento lingüístico. Lo mismo sucede con la categorización ontológica. A veces es preferible separar objetos de personas, así como otros cambios pertinentes. Este Comentario sólo pretende dar pautas, no recetas. La constitución de la pirámide ontológica no deja de ser una estructura construida a partir del poema, válida por tanto

pues sirve para reconstruir el poema de una manera con referencia de orden y cierto rigor. No perdamos de vista la condición de Preliterario, y también Prelingüístico de la propuesta de Comentario.

6. Anexo 2: Textos escogidos y su aplicación didáctica¹

I. POEMA DE AMOR DE IBN-ARABÍ

INTRODUCCIÓN

Lejos de Murcia, su cuna natal, en la ciudad de Damasco, moría en 1240, el murciano más universal de todos: **Muhidin Ibn-al-Arabí**, compañero de exilio de Al-Qartayanní. Fue, acaso, el mortal que más experiencia divina tuvo, dato que pudo corroborar personalmente el mismísimo Averroes, quien únicamente por la vía de su aristotélica razón podía asumir la idea del Único. Hoy, su tumba de Damasco es lugar de peregrinaciones y congregación de creyentes en busca de cura milagrosa o edificación interior.

Nació en 1164, emigró con toda su familia a Sevilla; una familia en la que ya abundaban los sabios, los reyes e incluso los místicos. Casó muy joven con Marián, quien le comunicó un sueño en el que Dios le mostraba el camino de los sufíes: sumisión divina, fe viva, paciencia, firmeza y sinceridad. Viajó y vivió por todo el territorio islámico, sufrió cárcel por anteponer al halago al poder, el servicio a Dios. En 1198, con ocasión de una de sus últimas visitas a Murcia, recibió el encargo divino de “ejercer el apostolado”. Su vida está llena de hechos portentosos, como el que le acaeciera en Túnez: el poema que estaba componiendo, a solas, era recitado a la vez en Sevilla por una joven. Más tarde, en Bugía, nos dice que contrajo matrimonio con “todas las letras del Alifato (Alfabeto árabe)”, lo que le confiere el secreto de la escritura. En La Meca se enamoró de Nizán, hija del Imán de una mezquita de la ciudad, y nos dejó un hermosísimo poemario ocasionado por tal suceso: *Tarjumán al-axvaq* (“El intérprete de los sueños”). Se trata de una obra donde lo amatorio y lo místico forman un fondo indiscernible, tal cual San Juan de la Cruz, tres centurias después volverá a escribir. Reeditó la obra, añadiéndole un prólogo de claves, ahora con el título de *Dhakari-al-a'laq* (Tesoro de los enamorados), ante la interpretación literal, erótico-amorosa que, exclusivamente, se hacía de sus versos. He aquí una muestra:

TEXTO

¡Qué dolor en mi corazón!
¡Qué dolor!
¡Qué gozo en mi alma!
¡Qué gozo!
En mi corazón arde la pasión como un fuego.
En mi alma se ha puesto una luna de tiniebla.
¡Oh almizcle!
¡Oh luna!
¡Oh ramos sobre la duna!
¡Qué verde!
¡Qué esplendor!
¡Cuánto aroma!
¡Oh boca sonriente, cuya humedad adoro!
¡Saliva cuya miel he probado!
¡Luna revelada, con las mejillas cubiertas del rojo atardecer!
Desnuda de sus velos,
sería tormento y por ello es esquiva.
Sol mañanero que escala los cielos,
ramo de duna en un jardín plantado,
lo contemplo sin pausa, con temor reverente,
y riego el ramo con suave lluvia celestial.
Cuando se levanta es maravilla en la mirada,
cuando se pone es causa de mi muerte.

Desde que la belleza puso sobre su frente
corona de oro virgen, amo el oro.
Si Satán hubiera contemplado en Adán
el fulgor de su rostro, no se hubiera revuelto.
Si Hermes hubiera interpretado las líneas
que la belleza escribió en su rostro,
no hubiera escrito nada.
Si la reina de Saba la hubiera visto sobre el trono,
no pensara en el suyo, ni en palacios.
¡Oh, el sarh en el valle, el ban en la espesura!
envíadme con la brisa vuestro perfume,
cargado del aroma dulce
de las flores entre sus valles y colinas.
¡Oh ban del valle!, muéstrame tus ramas
y brotes suaves como las líneas de su cuerpo.
Narra la brisa la juventud pasada
en Hágir, en Miná y Qubáe,
y en la duna donde el valle se tuerce
junto al vedado,
y en La'la, donde pacen las gacelas.
No es extraño, no es raro
que un hombre se enamore de las bellas
y, cuando arrulla la paloma,
con el nombre de su amada se extasíe.
Y ¡qué gozo!

¹ Todos los textos y sus aplicaciones didácticas han sido extraídos de Delgado, S. *De san Isidoro a Vicente Medina*, Antología de textos de la Literatura en la Región de Murcia. Nausicaa. Murcia 2003.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Estamos ante un poema de amor, el tema es el sentimiento que el poeta experimenta ante la mujer amada. Podemos efectuar una lista de las hipérbolas en la descripción del ser amado, y clasificarlas en comparaciones con la naturaleza y comparaciones de referente culto. También las alusiones a los distintos sentidos, y las que se refieren al sentido interior, y las pasionales, que apuntan al dato corporal o erótico. La múltiple existencia de exclamaciones clasifica al texto como expresión, más que como comunicación. Es un texto expresivo, lírico; no intelectual, de redacción meditada, aunque se integre en una tradición lírica. Las expresiones del yo, de la naturaleza y de alusión a la amada pueden dar lugar a una deconstrucción del poema, reveladora de que se ha asumido y analizado.

2. CANTIGA 169 DE ALFONSO X EL SABIO

INTRODUCCIÓN

Las Cantigas de referencia murciana del rey castellano son, principalmente, cuatro. La de la Arrixaca (169), dedicada a la primera Patrona de la ciudad de Murcia y que reproducimos aquí; la 239 del ejemplar de El Escorial, donde se ubica en Murcia un conocido milagro común a otras muchas colecciones europeas; la 299, también escorialense, que relata un milagro acontecido a Caballero de Santa María de la Estrella, y la 339 de la misma colección, que recoge milagro marítimo de la Virgen, que evita naufragio por vía de agua en el cabotaje de Cartagena a Alicante. La de la Arrixaca, dice así

CANTIGA 169

(traducción del Prof. Andrés Sobejano)

De cómo Santa María protegió una iglesia suya que está en la Arreixaca de Murcia, que los moros quisieron destruir y no lo consiguieron.

*A quien para salvarnos
hizo Dios Madre e hija,
quererla honrar nosotros
no es rara maravilla.*

*Diré aquí un milagro
insigne que yo vi
desde que Dios a Murcia
me concedió, y oí
contar a muchos moros
que habitaban allí
y que, por nuestras culpas,
poblaron el país...
A quien para salvarnos...*

*Es de una iglesia antigua
do se iban a juntar
que afuera estaba alzada
a la reina sin par
dentro del Arreixaca
y a donde para orar
gentes de Pisa, Génova
y de Sicilia van...
A quien para salvarnos...*

*Allí hacían sus votos,
y si de corazón
a la Virgen rogaban,
su oración con fervor
era por Ella oída;
y siempre los libró
de desgracias y de males,
pues los pudo su amor...
A quien para salvarnos...*

*Por guardas fue guardado,
y por tanto poder
no tuvieron los moros
para algún daño hacer
en aquel lugar santo
ni tocar nada de él,
aunque a su alcance esta-
ba
encerrado en su red...
A quien para salvarnos...*

*A pesar de que a veces
me rogaban también
que mis órdenes diera
de hacerlo acometer,
queriendo demostrarme
que mandarlo era bien;
aunque así lo otorgaron,
nada les valió después...
A quien para salvarnos...*

*Pasado largo tiempo
aconteció otra vez,
que Don Jaime, el ilustre
monarca aragonés,
convirtió la Mezquita
en templo de la fe
cuando en Murcia y Sevilla
se alzó la mora hez...
A quien para salvarnos...*

*Toda la Aljama entonces
viniéronle a pedir*

*que la apartada iglesia
hiciese destruir
y, aunque se vio forzado
en ello a consentir,
no pudieron aquéllos
mover un clavo allí,
A quien para salvarnos...*

*Sucedió después de esto
que estando en Murcia yo,
y aun en la Arreixaca,
la Aljama me ordenó
que la iglesia de entre
ellos
quitase, y me apenó
porque estaba pintada
de reciente color...
A quien para salvarnos...*

*Aunque mal de mi grado
entonces accedí
y vióse la asamblea
del rey moro acudir
pidiendo su derribo
mas se le oyó decir:
No, que quien a María
desama, tiene mal fin.
A quien para salvarnos...*

*Después, Aby Yusuf,
señor benimerín
de Cádiz, con su ejército
pasó a luchar aquí*

*y a Murcia pretendía
con mañas abatir
para exaltar sus armas,
mas fue vano su ardid.
A quien para salvarnos...*

*Deshízolo la Virgen,
que de allí los sacó.
La muralla Arreixaca
pocos de ella contó.
Así su vieja Iglesia
de enemigos libró.
Que a quienes mal la quieren
Ella siempre alejó...
A quien para salvarnos...*

*Y por tanto su iglesia
librada está ya.
Nunca Mahoma allí
poderío tendrá;
que Ella la conquistó
como ha de conquistar,
con España y Marruecos,
a Arzilla y Ceuta al par...
A quien para salvarnos...*

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

En primer lugar hay que saber reducir a argumento la cantiga. Conviene conocer los pormenores de la entronización de la imagen en la ciudad de Murcia. Una visita, de tener el centro escolar cercano, a la iglesia de San Andrés para ver la imagen sería una actividad extraescolar muy interesante, o presenciar la procesión de la imagen el último domingo de Mayo, desde el mismo templo. Hay que informar al alumno acerca de las colecciones mariológicas del medievo, y hacer ver el valor de algunos milagros de las Cantigas, consistente en escribir un milagro presenciado, como éste.

3. LA REPÚBLICA DE LA LETRAS, DE SAAVEDRA FAJARDO

INTRODUCCIÓN

Don Diego de Saavedra y Fajardo fue Diplomático, carrera en la que llegó a ostentar cargos de embajador y plenipotenciario en importantes misiones, nació en Algezares. Nació antes de 1584. Es bachiller por Salamanca en 1606 -con el Quijote ya en la calle- y nada sabemos con certeza de estudios posteriores. Sí conocemos sin embargo, el hecho fehaciente de que no dejó de estudiar y cultivar su espíritu desde entonces. Cuatro años pasan, y Don Diego comienza ya a corretear por Europa. Luce ya el hábito de la Orden de Santiago. El Conde de Lemos lo lleva a Nápoles, cuando este noble es nombrado Virrey de aquella tierra. Casi inmediatamente, lo tenemos de secretario del Cardenal Borja, embajador español ante la Santa Sede. Veinte años pasa en Italia el escritor y diplomático murciano. Sus restos reposan desde 1884 en la Santa Iglesia Catedral de Murcia, en una capilla de la nave del Evangelios. A Saavedra Fajardo se le reconoce maestría de clásico por dos obras: *La República Literaria* y *Empresas Políticas*.

TEXTO

Ya en tiempos más cultos escribió Garcilaso, que con la fuerza de su ingenio y natural y la comunicación de los extranjeros, puso en un grado muy levantado la poesía. Fue principal de la lírica, y con dulzura, gravedad y maravillosa pureza de voces, describió los sentimientos del alma; y como éstos son tan propios de las canciones y églogas, por eso en ellas se venció a sí mismo, declarando con elegancia los afectos y moviéndolos a lo que él pretendía. Si en los sonetos es alguna vez descuidado, la culpa tienen los tiempos que alcanzó. En las églogas con mucho decoro usa de locuciones sencillas y elegantes, y de palabras cándidas que saben al campo y a la rusticidad de la aldea; pero no sin gracia y con profunda ignorancia y vejez, como hicieron Mantuano y Encina en sus églogas, porque templa lo rústico con la pureza de voces propias, imitando a Virgilio...

En nuestros tiempos renació un Marcial cordobés en Don Luis de Góngora, requiebro de las musas y corifeo de las gracias, gran artífice de la lengua castellana, y quien mejor supo jugar con ellas y descubrir los donaires de sus equívocos con incomparable agudeza. Cuando en las veras deja correr su natural es culto y puro, sin que la sutileza de su ingenio haga impenetrables sus conceptos, como le sucedió después, queriendo retirarse del vulgo y afectar escuridad: error que se disculpa con que aun esto mismo salió grande y nunca imitable. Tal vez tropezó por falta de luz su Polifemo; pero ganó pasos de gloria. Si se perdió en sus Soledades, se halló después tanto más estimado, cuanto con más cuidado le buscaron los ingenios y explicaron sus agudezas.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

El texto puede servir para comprender lo inmediato de la consideración de clásicos de Garcilaso de la Vega y Góngora. Con todo, es bueno espigar en el texto los “peros” que Saavedra Fajardo pone a los dos escritores, tarea que puede encomendárseles a los alumnos, como método de aprehensión del texto. El uso del diccionario se da por supuesto.

4. SONETO DE SAAVEDRA FAJARDO

INTRODUCCIÓN

Este soneto cierra la obra de Saavedra “Idea de un príncipe político-cristiano en cien empresas”, la obra más representativa del escritor y político de Algezares. Sólo se tiene otro soneto de Saavedra, incluido en *La República Literaria*. Por su mensaje y su forma puede representar a todo el Barroco español.

TEXTO

Este mortal despojo, oh, caminante,
triste horror de la muerte, en quien la araña
hilos anuda y la inocencia engaña,
que a romper lo sutil no fue bastante,

coronado se vio, se vio triunfante
con los trofeos de una y otra hazaña;

favor su risa fue, terror su saña,
atento el orbe a su real semblante.

Donde antes la soberbia, dando leyes,
a la paz y a la guerra presidía,
se prenden hoy los viles animales.

¿Qué os arrogáis, ¡oh príncipes! ¡oh reyes!;
si en los ultrajes de la muerte fría
comunes sois con los demás mortales?

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Como todo texto barroco en cierto grado de complejidad expresiva, ofrece la posibilidad de reescribirlo al lenguaje común, en forma de prosa. Se pueden destacar así todas las figuras retóricas usadas por el escritor. El contenido, tan barroco, y por tanto con concomitancias medievales, puede servir también para explicar el sentir de la época en ámbitos contrarreformistas.

5. POEMA DE POLO DE MEDINA

INTRODUCCIÓN

Salvador Jacinto Polo de Medina, murciano de 1603, y fallecido en 1676, hizo del humor, del buen humor, parte importante de su obra. Fue clérigo, secretario del obispo de Lugo, luego de Cartagena. Llegó a Rector del Seminario de San Fulgencio, en Murcia. Imprimió en Madrid lo mejor de su obra. En la capital del Reino, militó en la “Corte” de Lope de Vega; es decir, en contra de Góngora.

Su obra comienza con *Las Acadenias del Jardín*, una recopilación de poemas suyos y de otros poetas con los que compartía una ática tertulia en Espinardo, en casa de los Marqueses de esa misma denominación. Uno de los poemas más celebrados es este de Los naranjos, comentado por Baquero Goyanes en la revista universitaria “Monteagudo”

TEXTO

Pomos de olor son al prado
en el brasero del sol
estos naranjos hermosos
que ámbar exhala su flor.
Perpetua esmeralda bella
donde, en numerosa voz,
mil parlerías nos cuenta
el bachiller ruiseñor;
entre cuyas tiernas hojas
las flores que abril formó
de estrellas breves de nieve
racimos fragantes son.
Metamorfoseos del tiempo
que, en dulce transformación,
hará topacios mañana
los que son diamantes hoy;
a cuyas libreas verdes
dan vistosa guarnición
ramilletes de cristal,
fragantísimo candor.
Rico mineral del valle,
adonde franco nos dio,
oro el enero encogido;
plata, el mayo ostentador.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Este canto a unos naranjos es un riquísimo manatíal de metáforas. A cada elemento vegetal le corresponde un elemento de piedra preciosa. Establecer la lista de tales correspondencias supone un ejercicio muy conveniente. El papel del tiempo en el poema también es importante.

6. DOS TEXTOS SOBRE LA REGIÓN DE CERVANTES.

INTRODUCCIÓN

Tenemos la inmensa suerte en la Región de Murcia de que Don Miguel de Cervantes se fijara en la ciudad de Murcia y en Cartagena como tema de su musa en dos ocasiones. La primera que presentamos corresponde a la novela ejemplar “La Gitanilla”, cuya anagnórisis final transcurre en la ciudad del Segura, la segunda es el conocido canto a la ciudad y puerto de Cartagena.

TEXTOS

I

Se hicieron bodas, se contaron las vidas y los poetas de la ciudad, que hay algunos y muy buenos, tomaron a cargo celebrar el extraño caso, juntamente con la sin igual belleza de la Gitanilla. Y de tal manera escribió el famoso licenciado Pozo, que en sus versos durará la fama de la Preciosa mientras los siglos duraren.

II

Con esto poco a poco llegué al puerto
a quien los de Cartago dieron nombre,
cerrado a todos vientos y encubierto
y a cuyo claro y singular renombre
se postran cuantos puertos el mar baña,
descubre el sol y ha navegado el hombre.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Acaso ambos textos pueden servir para glosar la vida del escritor de Alcalá, y su relación con ambas ciudades. También el argumento de “La Gitanilla” y los temas de “Viaje del Parnaso”.

7. LA CUNA VACÍA, DE JOSÉ SELGAS

INTRODUCCIÓN

José Selgas (1822-1882). Su adscripción a la tertulia murciana de “Los donceles” le lanza al mundo de la creación literaria. En dicha tertulia se abre camino el Romanticismo en la Región. En 1848, Antonio Arnao marcha a Madrid; poco después lo hace Selgas, en 1850. Allí, muy pronto se introduce en las más brillantes tertulias literarias, llegando incluso a la Academia de la Lengua. Su obra literaria es tan amplia, como amplia es la distancia que lo separa de los clásicos del siglo; abunda en géneros y en títulos. El Romanticismo de su poesía es lánguido y floral, vagamente moralizante. En “Flores y Espinas” figura el único poema de este autor que ha traspasado, justísimamente, las barreras temporales: *La cuna vacía*:

TEXTO

LA CUNA VACIA

I

Bajaron los ángeles,
besaron su rostro,
y, cantando a su oído, dijeron:
vente con nosotros.
Vio el niño a los ángeles
de su cuna en torno,
y agitando los brazos, les dijo:
Me voy con vosotros.

Batieron los ángeles
sus alas de oro,
suspendieron al niño en sus brazos,
y se fueron todos.

II

De la aurora pálida
la luz fugitiva,
alumbró a la mañana siguiente
la cuna vacía.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Este felicísimo poema, muy recordado por todas las generaciones posteriores al poeta, contiene la suficiente dosis de ternura, sentimiento y buena dicción para que su memorización sea altamente recomendable, y fructífera educativamente por sí misma. Es de los poemas que hacen afición a la buena poesía, independientemente de que la poesía siga otros derroteros expresivos en los tiempos actuales al elemento discente que lo comenta y aprende.

8. CANSERA DE VICENTE MEDINA

INTRODUCCIÓN

Vicente Medina nació en Archena, en 1886; murió en Argentina, en 1937. Vicente Medina da en una perspectiva, filológica y temática, arquetípicamente murciana. Acaso no abarcadora de todo el sentir del territorio de la Región, pero sí de toda la Vega del Segura, con parte de su secano.

Tuvo una vocación autodidacta. Pronto hubo de comenzar su lucha por la vida, valiéndose por sí mismo, buscando trabajo donde lo hubiera. Es dependiente de comercio en Madrid y Cartagena. Se alista como voluntario en el ejército y permanece un año en Filipinas. Al no encontrar otra solución para su vida, en 1908 emigra a La Argentina. Se instaló en Rosario de Santa Fe, hizo fortuna y conoció condena de privación de libertad, acusado de malversación de fondos públicos, cargo del que se defendió en opúsculo por él mismo editado. Lo cierto es que creó riqueza por medio de la producción agraria. Retornó en tiempos de la II República, colaborando activamente con la causa popular. En 1936, antes del estallido de la Guerra Civil, retorna a La Argentina. En Agosto de 1937, muere.

Centrándonos en lo mejor de su producción poética, hemos de señalar *Aires Murcianos* (1898-1900-1929). En este libro, Medina consigue plenamente lo que constituyó el motor inicial de su escritura: salir al paso del falso costumbrismo huertano, estereotipado, que había visto en un teatro de Cartagena. Medina crea su propio arquetipo; un sentimiento muy acendrado, que aboca numerosas veces en la tragedia, y que encarna de una manera verídica y auténtica, la manera de ser popular en la Huerta de Murcia. Lo narrativo y lo dramático -esto es, lo teatral- conforman a menudo la columna vertebral de sus poesías. El lenguaje "murciano" en que están escritas sus poesías de "Aires Murcianos" es un español ligeramente acomodado a la pronunciación huertana, que huye, voluntariamente, del panocho o lenguaje burlesco pretendidamente hecho pasar por auténtico. Medina abominó del panocho.

Vicente Medina fue un poeta que vivió el 98, aunque no lo escribiera: emigrante, soldado, trabajador por cuenta ajena... La tragedia que se encarna en sus poemas es algo más que la tragedia de sus personajes. Los niños muertos por infecciones simples, la pobreza, las reyertas por escasez, la emigración, la sequía, la falta de maestros... son los ingredientes verdaderos, pintados de manera más naturalista que social o estéticamente, del 98; del verdadero desastre: el de la España interior, anclada en unas condiciones sociales y materiales, propias de algún siglo atrás.

TEXTO

CANSERA

¿Pa qué quiés que vaya? Pa ver cuatro espigas
arroyás y pegás a la tierra;
pa ver los sarmientos rüines y mustios
y esnúas las cepas,
sin un grano d'uva,
ni tampoco siquiá sombra de ella...
Pa ver el barranco,
pa ver la laera,
sin una matuja... ¡Pa ver que se embisten,
de pelás, las peñas!...
Anda tú, si quieres,
que a mí no me quea
ni un soplo d'aliento,
ni una onza de fuerza,
ni ganas de verme,
ni de que me mienten, siquiá la cosecha...
Anda tú, si quieres, que yo pué que nunca

pise más la senda,
ni pué que la pase, si no es que entre cuatro,
ya muerto, me llevan...
Anda tú, si quieres...
No he d'ir, por mi gusto, si en crus me lo ruegas,
por esa sendica por ande se fueron,
pa no volver nunca, tantas cosas buenas...
esperanzas, querereres, suöres...
¡To se fue por ella!
Por esa sendica se marchó aquel hijo
que murió en la guerra...
Por esa sendica se fué la alegría...
¡Por esa sendica vinieron las penas!...
No te canses, que no me remuevo;
anda tú, si quieres, y éjame que duerma,
¡a ver si es pa siempre!... ¡Si no me espertara!...
¡Tengo una cansera!...

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Este poema debiera ser aprendido, en lo posible, por todo el alumnado del ciclo de Secundaria de la Región. No hay que olvidar que estamos ante un texto no ya dramatizable- es un monólogo- sino dramático plenamente. Se trata de una respuesta a alguien que le ha hecho al protagonista una propuesta para ir de visita al campo en época de sequía... Al mismo tiempo, la lectura noventayochista del poema es indudable: fatalismo, análisis pesimista de la realidad, etc. No olvidemos, asimismo, que la correcta dicción del poema requiere el acento y el deje murciano, con sus inflexiones propias y su pronunciación autóctona.

7. Anexo 3: Modelos textuales elaborados con PowerPoint

En el CD-Rom adjunto al manual, se encontrarán los siguientes archivos:

- ☞ **Presentaciones artísticas** (realizadas por Santiago Delgado sobre textos del mismo autor):
 - *Apunte de una tarde*
 - *In Gratia*
 - *Contemplación de Venecia*
 - *Federico García Lorca*
 - *Salzillo*
- ☞ **Presentación didáctica** (realizada por el Departamento de Lengua castellana y Literatura del IES “Vicente Medina” de Archena):
 - Vicente Medina

8. Bibliografía y web-bliografía

Bibliografía sobre literatura en la Región de Murcia

- ❖ Baquero Almansa, A. “Estudio sobre la historia de la Literatura en Murcia”. Murgetana. Murcia, 1952.
- ❖ Baquero Goyanes, M. “Introducción literaria” en “Murcia”. Fundación Juan March-Noguer. Barcelona, 1976.
- ❖ Barceló Jiménez, J. “Historia del teatro en Murcia”. R. A. A. X el S. Murcia, 1980.
- ❖ Barceló, J. Y Cárceles, A. “Escritoras murcianas”. R. A. A. X el S. Murcia, 1986.
- ❖ Id. “Ensayos sobre literatura murciana”. R. A. A. X el S. Murcia, 1998.
- ❖ Crespo, A. “Antología de la Literatura murciana” (escritores de ayer y de hoy). Asociación de la Prensa de Murcia. Murcia (s/f).
- ❖ Delgado, Santiago: Historia de la Literatura en la Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. Murcia, 1998.

- ❖ Id. "De san Isidoro a Vicente Medina", Antología de textos de la Literatura en la Región de Murcia. Nausicaa. Murcia 2003.
- ❖ Id. "Apuntes Murcianos de Literatura". RAAX. Murcia, 2004.
- ❖ Díez de Revenga, F.J. "De Don Juan Manuel a Jorge Guillén". R. A. A. X el S. Murcia, 1982.
- ❖ Id. "Páginas de Literatura Murciana Contemporánea". R. A. A. X el S. Murcia, 1997
- ❖ Id. Y De paco, M. "Historia de la Literatura Murciana". VV. EE. Murcia, 1989.
- ❖ Frutos Baeza, J. "Bosquejo histórico de Murcia y su concejo". R. A. A. el S. Murcia, 1988.
- ❖ González Castaño, J. (Coordinador) "Ensayos de literatura muleña". Ayuntamiento de Mula. Murcia, 1996.
- ❖ Gran Enciclopedia de la Región de Murcia. E. Aldaya. Murcia, 1992-1995.
- ❖ Henares Díaz, F. "Manual de historia de la literatura en Cartagena". Ayuntamiento Cartagena. Cartagena, 1988.
- ❖ Historia de Cartagena. VV. AA. E. Mediterráneo. Murcia, 1986.
- ❖ Historia de la Región de Murcia. E. Mediterráneo. Murcia, 1980.
- ❖ Melgares Guerrero, J. A. "Guía Literaria de Caravaca". Murcia, 1998.
- ❖ Tejera y Ramón de Moncada, P., García Soriano, J., y García Morales, J. "Biblioteca del Murciano. Ensayo bibliográfico de la Literatura en Murcia". Revista de Archivos. Madrid, 1922, y Toledo, 1957.

Web-bibliografía sobre literatura en la Región de Murcia

- ❖ TEXTOS ELECTRÓNICOS DE AUTORES MURCIANOS
<http://platea.pntic.mec.es/~mzapata/lit.htm>
- ❖ LA EMIGRACIÓN EN LA LITERATURA MURCIANA
<http://www.ub.es/geocrit/sn-94-107.htm>
- ❖ CARMEN CONDE Y ANTONIO OLIVER
<http://www.ayto-cartagena.com/conde-oliver/index2.htm>
- ❖ CIEN AÑOS DE LITERATURA EN MURCIA.
<http://www.alquibla.com/museociudad/publicaciones.html>
- ❖ MURCIANO O PANOCHO
<http://www.imurcia.com/lenguamurciana.htm>
- ❖ FRANCISCO SÁNCHEZ BAUTISTA
<http://guindo.cnice.mecd.es/~tsag0006/enlaces.htm>
- ❖ POEMAS DE PASCUAL GARCÍA
http://www.baquiana.com/S_Po%C3%A9tica_III.htm
- ❖ ESTUDIOS DE FRANCISCO JAVIER DÍEZ DE REVENGA
http://www.unilibro.com/find_buy_es/result_scrittori.asp?scrittore=DIEZ+DE+REVENGA%2C+FRANCISCO+JAVIER&idaff=0
- ❖ MERCEDES PIQUERAS
<http://merceliteraria.webcindario.com/articulos/enlaces/enlaces.html>
- ❖ DISCURSO DISTINCIÓN AYUNTAMIENTO A CASTILLO PUCHE
<http://www.ayto-murcia.es/Boletines/PDF/I8I002DIIA.PDF>
- ❖ REVISTA DE POESÍA, CARTAGENA
<http://www.elcoloquiodelosperros.net>
- ❖ LOS AÑOS ANDALUCES DE IBN 'ARABÎ POR ALFONSO CARMONA GONZÁLEZ (EL RÉGIMEN ALMOHADE Y LA FORMACIÓN DE SHAYJ AL-AKBAR
http://www.webislam.com/numeros/2001/05_01/Articulos%2005_01/A%C3%B1os_IbnArabi.htm
- ❖ ASOCIACIÓN MURCIANA DE AMIGOS DE LA LECTURA
<http://www.iurismur.com/usuarios/aalsite/colabora.asp>
- ❖ REVISTA DE LITERATURA, CIEZA

<http://ciudadanos.cieza.net/lasierpe/historia.htm>

❖ EL DIALECTO MURCIANO COMO RESULTADO DEL CONTACTO LINGÜÍSTICO MEDIEVAL CASTELLANO-CATALÁN

http://webs.uvigo.es/ssl/eds/Docs/Eds_volI_I/Eds_I-I_Colomina.pdf

UNIDAD V.2: La literatura en la Región de Murcia

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) La complementariedad en el currículo como característica que debe cumplir la literatura en la Región de Murcia con respecto de la literatura española se entiende, según el autor:
 - a. La literatura regional debe ser el núcleo o parte principal del programa.
 - b. La literatura regional debe tener existencia compartida con la realidad de los clásicos de la literatura castellana de forma minoritaria pero evidente.
 - c. La literatura regional no debe contemplarse en el currículo más allá de lo anecdótico.
 - d. En ningún caso deben contemplarse manifestaciones literarias que no correspondan a la literatura castellana.

- 2) La necesidad de la literatura regional-autonómica viene dada por la dimensión cercana, personal, de la comunidad literaria de su mismo entorno que ofrece al alumnado.
 - a. Falso, es preferible mantener el sentimiento de lo literario como algo ajeno al alumnado.
 - b. Verdadero, ningún estamento de lo literario puede recoger este apartado como el de los escritores del mismo entorno geográfico.
 - c. Falso, el único objetivo es despertar el sentimiento de orgullo regionalista.
 - d. Ninguna de las anteriores.

- 3) La denominación de “Literatura Murciana” es la más apropiada.
 - a. Verdadero, porque hace alusión a la lengua en que se escribe.
 - b. Verdadero, porque debe circunscribirse a la comarca de Murcia capital.
 - c. Falso, porque pertenece a una tradición global que no tiene su origen en los límites geográficos regionales.
 - d. Verdadero, porque posee características diferentes a la Literatura Española.

- 4) No hay una literatura que pueda decirse, en sentido estricto, de la Región de Murcia:
 - a. Verdadero, sería lo mismo que decir murciana.
 - b. Falso, cualquier manifestación fuera de los límites geográficos de la Región no debe ser tenida en cuenta.
 - c. Falso, la denominación debe responder siempre a la comodidad de expresión.
 - d. Ninguna de las anteriores.

- 5) Es preferible la denominación “Literatura en la Región de Murcia”.
 - a. Falso, no hay relación directa con la procedencia de los escritores.
 - b. Verdadero, legitima la inclusión de manifestaciones literarias escritas en otras lenguas distintas de la castellana en el territorio.
 - c. Falso, no hace referencia precisa a los límites geográficos.
 - d. Ninguna de las anteriores.

- 6) La metodología propuesta por el autor se fundamenta en:
 - a. Las prácticas lúdicas y participativas basadas siempre en textos.
 - b. La exposición detallada por parte del profesor de características estilísticas y datos biográficos.
 - c. Las prácticas centradas en las características de la forma más que en el mensaje de los textos.
 - d. Sólo lo expresado en a y en b es falso.

- 7) Señalar cuál de los siguientes principios de actuación didáctica no conviene al quehacer curricular del apartado de LTRM en los centros de enseñanza:
- Planificar la presencia de escritores en el aula.
 - Planificar itinerarios literarios del contorno geográfico.
 - Seguir las actividades dictadas por el libro de texto.
 - Aprovechar las ocasiones literarias que depara la actualidad.
- 8) Con respecto a los autores no es conveniente:
- Tener en cuenta lo programado en el currículo oficial.
 - Contemplar en la programación la presencia de autores vivos y locales.
 - Abordar su estudio en progresión de acuerdo con las características de cada nivel educativo.
 - Contemplar únicamente a los autores comunes a toda la Comunidad Autónoma.
- 9) Por lo que respecta a la LTRM en el Primer Ciclo de ESO:
- El currículo no hace referencia explícita a autores regionales y no es conveniente su tratamiento en el aula.
 - Se deben estudiar con detalle todos los autores y los movimientos en los que se inscriben.
 - Se deben leer textos muy cortos adaptados a su capacidad de memorizar y no hacer referencia a datos biográficos.
 - Conviene hacer referencia a los autores fundamentales con el fin de procurar un acervo cultural que sirva de anclaje a los conocimientos superiores.
- 10) Establecer las correlaciones:
- | | |
|---------------------|-----------------|
| a. Jara Carrillo | a. Santomera |
| b. Salvador Jiménez | b. Alcantarilla |
| c. Julián Andúgar | c. La Unión |
| d. María Cegarra | d. Águilas |

UNIDAD V.2: La literatura en la Región de Murcia

PRÁCTICAS FORMATIVAS

1 Comentar el prólogo del autor que introduce su antología comentada de la Literatura en la Región de Murcia De San Isidoro a Vicente Medina¹ y reflexionar sobre la conveniencia de complementar la educación literaria en Secundaria con las representaciones regionales más significativas:

“...los programas actuales de la Literatura en la Región de Murcia... nacidos con vocación de complemento de lo nacional español y de lo universal; en absoluto pergeñados con la intención de acceder a ningún tipo de supremacía de lo regional murciano sobre los clásicos de la lengua española y universal en general [...] Lo literario en la Región de Murcia es parte indisoluble de lo peninsular en dicho campo, desde los más remotos tiempos hasta los actuales. Y ello es así por la propia naturaleza de las cosas y su propio devenir histórico. No por ningún voluntarismo previamente determinado [...] estimamos correcto ayudar a conseguir, para nuestro proyecto, un hueco, discreto y menudo, pero nítido y evidente, en el continuum de los objetivos marcados por los programas educativos en vigor desde el otoño del año 2002.”

2 Elaborar de manera individual o en el seno del departamento una lista priorizada de las sugerencias metodológicas propuestas en el tema en relación con la enseñanza de la literatura en la Región de Murcia, a la vez que se toma nota de actuaciones afines que se estén llevando a cabo y de las que se obtienen resultados positivos:

Sugerencias metodológicas	Orden	Actuaciones afines
Desarrollo de la oralidad: lecturas en voz alta, recitales, dramatizaciones.		
Presencia de escritores en el aula o en el centro para tomar conocimiento de los escritores de la zona y mostrar la literatura como algo vivo.		
Aprovechar las ocasiones literarias que depara la actualidad, como presentaciones o lecturas poéticas <ul style="list-style-type: none">- para acudir con el alumnado- para comentarlas en clase.		
Elaboración de murales, edición de presentaciones en PowerPoint y otro tipo de actividades para incorporar las habilidades productivas y promover la creatividad de los alumnos.		

¹ Delgado, S. De San Isidoro a Vicente Medina, Murcia, Nausicaa, 2002

Visita en hora de Aula Plumier, a páginas web de la temática considerada de LTRM, previamente seleccionada y visitada por el profesor/a.		
Comentarios de texto sencillos que señalen la importancia de la comprensión e interpretación de los mismos y hagan más flexible la relación lengua-literatura en los primeros niveles. Comentarios de literatura comparada e intertextual entre autores regionales y de la literatura castellana en niveles superiores.		
Implementar Rutas Literarias por la Región, en pos de las huellas creativas y biográficas del o de los autores regionales elegidos.		

3 Elaborar un dossier sobre la biografía y obra de los autores más significativos del contorno geográfico en el que se imparte la docencia, previo trabajo de investigación en la bibliografía al uso así como en los archivos de las instituciones locales correspondientes.

4 Ensayar una metodología comparativa en el aula de 2º de Bachillerato con los textos propuestos a continuación siguiendo las pautas que sintetizan el modelo que A. Mendoza Fillola recoge en *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La muralla, 1994, pp. 128-134. Analizar críticamente los resultados obtenidos:

PRINCIPIO Y FIN

Puede ser que te digas: “El verano que viene quiero volver a Italia”, o “El año que hoy empieza tengo que aprovecharlo; con un poco de suerte acabaré mi libro”, y también: “Cuando crezca mi hijo, ¿qué haré yo sin el don de su infancia?”. Pero el verano próximo, en verdad, ya ha pasado; terminaste hace muchos años el libro aquel en el que ahora trabajas; tu hijo se hizo un hombre y siguió su camino, lejos de ti. Los días que vendrán ya vinieron. Y luego cae la noche. A la vez respiramos la luz y la ceniza. Principio y fin habitan en el mismo relámpago.

Eloy Sánchez Rosillo

Significase la propia brevedad de la vida, sin pensar y con padecer, salteada de la muerte

¡Fue sueño ayer; mañana será tierra!
¡Poco antes, nada; y poco después, humo!
¡Y destino ambiciones, y presumo apenas punto al cerco que me cierra!
Breve combate de importuna guerra,
en mi defensa soy peligro sumo;
y mientras con mis armas me consumo menos me hospeda el cuerpo, que me entierra.
Ya no es ayer; mañana no ha llegado;
hoy pasa, y es, y fue, con movimiento que a la muerte me lleva despeñado.
Azadas son la hora y el momento, que, a jornal de mi pena y mi cuidado, cavan en mi vivir mi monumento.

Francisco de Quevedo

⇒ Otros textos propuestos:

LA FAMILIA DE CARLOS IV

En las largas sesiones en que les enseñaste a ser pacientes pudiste darte cuenta de la capacidad que tienen ciertos rostros para albergar, tan tristes, entre aburridos o altaneros gestos, la eterna imagen de la estupidez en su estado más puro.

Se sienten complacidos de que tú los retrates en familia. Su lógica les dice que habrás de ser exquisito con ellos, puesto que con largueza te pagan, te distinguen con su deferencia, y tu privilegiado empleo de pintor de cámara te permite vivir en buena casa, vestir con elegancia, pasear en coche propio al mediodía o al atardecer y despertar la envidia de tus paisanos y colegas.

Quizás tú mismo ignoras, o ignorar pretendes, la monstruosa verdad que tus pinceles pronunciarán ahora. Se está bien en la cumbre. Te sientes muy dichoso con el favor dorado de los grandes. Mucho trabajo cuesta salir de la pobreza. Y con dolor recuerdas lo difícil que fue llegar a este palacio.

RETRATO DE POETA

(Fray H. F. Parvicino, por El Greco)

A Ramón Gaya

¿También tú aquí, hermano, amigo, maestro, en este limbo? ¿Quién te trajo, locura de los nuestros, que es la nuestra, como a mí? ¿O codicia, vendiendo el patrimonio no ganado, sino heredado, de aquellos que no saben quererlo? Tú no puedes hablarme, y yo apenas si puedo hablar. Mas tus ojos me miran como si a ver un pensamiento me llamaran.

Y pienso. Estás mirando allá. Asistes al tiempo aquel parado, a lo que era en el momento aquel, cuando el pintor termina y te deja mirando quietamente tu mundo a la ventana: aquel paisaje bronco de rocas y de encinas, verde todo y moreno, en azul contrastado a la distancia, de un contorno tan neto que parece triste.

Aquella tierra estás mirando, la ciudad aquella, la gente aquella. El brillante revuelo miras de terciopelo y seda, de metales y esmaltes, de plumajes y blondas, con su estremecimiento, su palpitar humano que agita el aire como ala enloquecida de mediodía. Por eso tu mirada está mirando así, nostálgica, indulgente.

El instinto te dice que ese vivir soberbio levanta la palabra. La palabra es más plena ahí, más rica, y fulge igual que otros joyeles, otras espadas, al cruzar sus destellos y sus filos en el campo teñido de poniente y de sangre,

Pero cuando te acercas al lienzo que te aguarda ya no puedes mirar a los egregios personajes con la blanda mirada del lacayo agradecido, sino con la necesaria crueldad que ellos merecen. Porque algo hay en ti que no ha sido dañado por el oro, algo que permanece insobornable, un resto vivo de la rebelde pureza juvenil de otros tiempos.

Y dices tu verdad. Y la verdad es tan diáfana, tan absolutamente al alcance de todos encontrarse parece, que escapa sin ser vista a quienes tras decirla has cerrado los ojos. La familia real está contenta del amor con que has hecho tu trabajo. Todos te felicitan y te llaman maestro, pues se admiran del asombroso parecido que el cuadro tiene con la realidad.

Eloy Sánchez Rosillo

en la noche encendida, al compás del sarao o del rezo en la nave. Esa palabra, de la cual tú conoces, por el verso y la plática, su poder y su hechizo.

Esa palabra de ti amada, sometiendo a la encumbrada muchedumbre, le recuerda cómo va nuestra fe hacia las cosas ya no vistas afuera con los ojos, aunque dentro las ven tan claras nuestras almas; las cosas mismas que sostienen tu vida, como la tierra aquella, sus encinas, sus rocas, que estás ahí mirando quietamente.

Yo no las veo ya, y apenas si ahora escucho, gracias a ti, su dejo adormecido queriendo resurgir, buscando el aire otra vez. En los nidos de antaño no hay pájaros, amigo. Ahí perdona y comprende; tan caídos estamos que ni la fe nos queda. Me miras, y tus labios, con pausa reflexi va, devoran silenciosos las palabras amargas.

Dime. Dime. No esas cosas amargas, las sutiles, hondas, afectuosas, que mi oído jamás escucha. Como concha vacía, mi oído guarda largamente la nostalgia de su mundo extinguido. Yo aquí solo, aun más que lo estás tú, mi hermano y mi maestro, mi ausencia en esa tuya busca acorde, como ola en la ola. Dime, amigo.

¿Recuerdas? ¿En qué miedos el acento armonioso habéis dejado? ¿Lo recuerdas? Aquel pájaro tuyo adolecía de esta misma pasión que aquí me trae frente a ti. Y aunque yo estoy atado a prisión menos pía que la suya,

aún me solicita el viento, el viento
nuestro, que animó nuestras palabras.

Amigo, amigo, no me hablas. Quietamente
sentado ahí, en dejadez airosa,
la mano delicada marcando con un dedo
el pasaje en el libro, erguido como a escucha
del coloquio un momento interrumpido,
miras tu mundo y en tu mundo vives.
Tú no sufres ausencia, no la sientes;
pero por ti y por mi sintiendo, la deploro.

El norte nos devora, presos en esta tierra,
la fortaleza del fastidio atareado,
por donde sólo van sombras de hombres,
y entre ellas mi sombra, aunque ésta en ocio,
y en su ocio conoce más la burla amarga
de nuestra suerte. Tú viviste tu día,
y en él, con otra vida que el pintor te infunde,
existes hoy. Yo ¿estoy viviendo el mío?

¿Yo? El instrumento dulce y animado,
un eco aquí de las tristezas nuestras.

Luis Cernuda

⇒ Se propone la realización de una selección propia de textos a propósito del poema de Eloy Sánchez Rosillo para conformar otro análisis de relaciones intertextuales.

Visitas en la web que pueden servir de apoyo:

- Cuadernillo sobre Eloy Sánchez Rosillo en “Poética y poesía” de la Fundación Juan March, Madrid, MMV, 2005 disponible en <http://www.march.es/conferencias/poetica/editados/pdf/EloyLibro.pdf>
- Comentarios de texto y documentos de interés recogidos en la página de la Asesoría de Lengua y Literatura del CPR Murcia I <http://www.cprmurcia1.com>
- Sobre el autor y sus textos en la sección “Poesía contemporánea” de la biblioteca virtual Miguel de Cervantes <http://www.cervantesvirtual.com/portal/poesia/rosillo/autor.shtml>

5 Desarrollar una secuencia didáctica a partir del cuento de Pedro García Montalvo² para el aula de ESO que incluya alguna de las propuestas metodológicas señaladas en el tema.

LA CONDESA ÁNGELA DE YESTE

(1951)

El criado los introdujo en un saloncito del piso superior. Una vez allí, reiteró a los dos visitantes lo que ya les había dicho a la entrada: su señor no estaba en casa, y tampoco su señora. Pero acaso no tardarían en volver. ¿Pensaban todavía esperar sus excelencias? De ser así podían acomodarse en aquel pequeño salón. Orientado como estaba al mediodía, conservaba todo el frescor de la mañana; y, además, tendrían una excelente vista del Huerto. Si deseaban contemplarlo, no tendrían más que acercarse al balcón acristalado, e incluso podrían iniciar su elección de las flores. Si sus amos tardaban, siempre quedaba la posibilidad de que los acompañara Juliana, la doncella, para ver de cerca las plantas, sin que tuvieran que preocuparse del sol, porque la muchacha sacaría la sombrilla y harían así de manera confortable el recorrido, hasta concluirlo en el invernadero. Pero acaso sus excelencias preferían volver a su coche y regresar a la hora de la comida...

La condesa consultó a Pierre con la mirada y dijo que esperarían gustosamente la vuelta de los señores de la casa. Encontraba muy divertido a aquel criado un tanto nervioso por la ausencia de sus amos pero, sobre todo, por la presencia de una hermosa aristócrata bajo su techo y su cuidado. El hombre se despidió de ellos con ademanes reverentes y procurando no volverles en ningún momento la espalda, hasta que hubo salido rozando las densas cortinas de terciopelo que franqueaban la entrada a la habitación. Pero aún asomó un instante después, con la expresión desolada de quien ha cometido una falta imperdonable, para preguntarles:

- ¿Desean ustedes tomar algún... algún refrigerio?

Ángela negó con la cabeza, dirigiéndole su sonrisa encantadora, y Pedro Sanjinés levantó ligeramente los dedos, sin decir nada. Su gesto desesperó todavía más al criado, pues no sabía si interpretarlo como negación o como asentimiento. Resolvió por fin desaparecer en tanto que no volvieran los dueños del Huerto.

Pierre los conocía desde hacía años. El Huerto de Mambrú era ya célebre por aquella época, poco después de que se proclamara la República, y debía su nombre al primitivo propietario del lugar, que era francés, y que había puesto los fundamentos del actual vergel. La designación popular había acabado por triunfar sobre todo otro nombre, aunque no hiciera justicia a don Fernando, sucesor del antiguo dueño y verdadero artífice de aquella casi impenetrable floresta. La condesa de Yeste deseaba conocer aquel paraje

² Delgado, S. *Antología del cuento de autor murciano*, 2001

desde tiempo atrás, y quería regalar un ramo de flores muy particular a alguno de sus parientes murcianos. Pedro, o Pierre, Sanjinés la había acompañado fielmente, según era su placer, o, como decía Ángela, su "obligación".

Los dos se levantaron casi en seguida de los cómodos butacones para acercarse al balcón, destacado en la agradable penumbra. Los visillos de encaje, de artesanía popular, encantaron a la condesa, pero cuando el brazo de Pierre los apartó, descubriendo la imagen del Huerto bajo el sol de las once, toda otra consideración abandonó el espíritu de Ángela. Superado el violento contraste del saloncito oscuro y fresco con el reino omnipotente de la luz, los ojos, habituándose poco a poco a aquella riqueza, iban diferenciando todas las gamas del color en medio de aquella escena verde y esplendorosa.

La condesa miró a Pierre con una sonrisa, en la cual, con una ligera matización de los labios altivos, expresaba su agradecimiento y su amistad. La sonrisa se acentuó después, sin motivo aparente, mientras que su delicada mano terminaba de abrir uno de los cristales, menos separado de la baranda del balcón que su opuesto, hasta revelar el panorama completo del vergel.

Pierre sacó una pitillera y le ofreció un cigarrillo.

- ¿No crees -dijo la condesa- que deberíamos tener siempre ante los ojos un espectáculo tan precioso, tan pleno como éste, que nos atara con fuerza al presente?

- Quizá. Pero estas imágenes convidan también a menudo, a la memoria y al recuerdo.

- ¿Al recuerdo? ¿Y quién quiere recordar?

Pierre sonrió. Los ojos de la condesa le devolvieron la sonrisa y luego retornaron al huerto. Su acompañante sintió un recóndito placer al verla hacer ese movimiento, pero no supo decirse en qué consistía. Decidió pues gozar de la vista, como hacía ella, y olvidó pronto esa intensa y pasajera sensación. Desde aquel balcón acristalado podía verse, en efecto, como se les había asegurado, el conjunto de sus entreverados árboles y de sus viveros, desde los álamos y los cipreses adosados al cuerpo norte de la casa -del que apenas se divisaban entre la espesura las altas ventanas mallorquinas- hasta las sombrías e impenetrables moreras que cerraban la parte opuesta. Quedaban en primer plano los profusos arriates, limitados por una rosaleda que parecía arder bajo el influjo de un sol cegador, acentuando por contraste la impresión de húmeda penumbra que era consustancial al huerto a pesar de la claridad de todas sus flores. En el límite de esa tentadora umbría brillaba uno de los cultivos que mantenían el precio de la casa: las liliáceas. Los iris morados, las azucenas blanquísimas y los lirios. El Huerto de Mambrú prodigaba en su centro sus famosos claveles, de un blanco y un ocre zurbaranesco. Pero no era el detalle lo que atraía tan poderosamente en la imagen así contemplada, sino el equilibrio deducible en mitad de aquella sensación de espesura, de abigarrada techumbre vegetal. La precisión, la norma con que el sol viajaba en el cielo sobre sus flores, parecía reflejarse en la armonía misma de las líneas y ritmos de aquel paisaje menor -acotado por el hombre en mitad de las luminosas sombras de sus árboles entrecruzados y oscuros- de la misma manera que su destello amarillo era mimetizado por el agua en calma de los invisibles canales.

- Algo que hace también muy agradable el Huerto es el hecho de que no esté cerrado -dijo la condesa después de aquella larga pausa.

- Sí, está cerrado. Y por la más inmisericorde de las verjas -replicó Pierre, señalando la línea airosa de las moreras, entre las cuales llegaban oscuros reflejos.

- ¿Una acequia? -preguntó la condesa.

Pierre asintió. Antes de continuar hablando acercó la mano hacia un cenicero de plata. La ceniza quedó en su sombra.

- Efectivamente. Se trata de una acequia.

- ¿Y nadie ha intentado salvarla para robar flores?

- Sin duda. Pero hace años se ahogó un niño, y la corriente cobró una fama tenebrosa. Si alguien lo intentó después sería por ignorancia de aquella triste muerte.

Ángela quedó pensativa.

En el Huerto, una sutil variación de los rayos del sol había enrojecido el hermoso fondo de casuarinas, destacando en negro sus miriadas de hojas. Los débiles hilos de agua que corrían entre las flores destellaron al unísono como oro. Una brisa suave acariciaba el perfume denso varado en la mañana, trayéndolo hacia el balcón acristalado.

- Recuerdo -dijo la condesa- que, siendo pequeña, mi aya y los criados, que procedían casi todos de las huertas, hablaban a veces con ánimo misterioso de quienes morían en las acequias. Todos los años había alguna víctima, varias víctimas por lo común. Y a menudo se trataba de niños. El día que pude ver la primera acequia la observé con un terror reverencial, como si yo misma estuviera destinada a morir en sus aguas sin remedio. Y luego estaba aquel color ocre impetuoso, la falta de transparencia, la opacidad y la oscuridad. Era como contemplar una fiera mal capturada, cuyos hierros parecen estar a punto de romperse en cualquier momento... Recuerdo la sensación de vértigo cuando mi hermano se puso de pie en el pretil, y los gritos del aya. Nunca olvidaré aquella impresión.

- Tenía razón antes, Ángela -dijo Pierre-. Quizá el recuerdo es por esencia turbulento y amargo, como el agua de las acequias, y nosotros tratamos de apaciguarlo en la memoria... Pero ya ves que ha surgido, como yo, aun a pesar nuestro, en este escenario que no debía recordarnos nada.

La condesa sonrió y encendió otro cigarrillo. Como siempre su rostro sugería la idea de plenitud: los grandes ojos negros, las leves y hermosas ojeras.

- Fumo demasiado, bien lo sé, pero me agrada este exceso. Quizá por eso me agrada también la exuberancia de este huerto.

- ¿Todo en demasía?

- ¿Te ríes de mí, Pierre? Pero no me importa contestar a tu pregunta. No todo en demasía. Pero algunas cosas sí, porque no existirían sin ese exceso, ¿no es cierto?

Su acompañante quedó pensativo. Luego la miró con una sonrisa maliciosa, como invitándola a adivinar la respuesta que iba a darle. Por fin dijo:

- No existiría Ángela de Yeste.

Esta vez los dos sonrieron. La mejor prueba del cariño y la amistad que la condesa sentía por él estaba, según la acertada observación de los envidiosos, en que sólo ante Pierre deponía un tanto esa mirada de los ojos negros que desarmaba a todos, y esa

distancia que otorga, no ya una selecta ascendencia, sino un intenso pasado vivido hasta el hermoso límite. Sólo ante él se mostraba la condesa de Yeste con sus ideas y sus debilidades, ya no como la mujer segura de sí misma que era siempre, activa y desdenosa.

Ángela volvió la mirada una vez más a la espesura del Huerto y Pierre admiró su rostro, grave y sereno.

- Es como un pequeño paraíso -dijo ella.

Y entonces supo Pierre en qué consistía esa sensación que se había apoderado de él minutos antes. Había visto a la inaccesible condesa de Yeste mirando hacia la belleza, y en esa misteriosa duplicación radicaba el escondido encanto. Sin duda lo que era hermoso en ambas hermosuras era distinto para cada una de ellas, y aludía a aspectos diferentes de la naturaleza. La condesa tenía en sí la elegancia y la finura que da el placer, la negación del sufrimiento, el apasionado deseo, las noches hasta el alba y el tamiz del alcohol. No sería tan honda, tan irremediamente, la expresión de su boca o de sus ojos, sin todas las madrugadas de su pasado y sin el éxtasis. La sabiduría de su clan aristocrático unida a la sabiduría de las noches semidormidas: todo lo que rasgaba sus ojos inmensamente vivos. Goethe dijo que la naturaleza ama el lujo, y la condesa lo era, en lo humano, ese aspecto mismo de lo natural. El lujo de los sentimientos es, empero, peligroso y hiere los ojos con una huella luminosa. Así era de bella Ángela de Yeste.

La condesa arregló el broche de finas esmeraldas, un tanto desprendido de la solapa de su chaqueta negra. Luego dejó la ceniza de su cigarrillo en la sombra de plata, con un leve gesto de la mano y volvió a descansar su mirada en el Huerto, y acaso su pensamiento en Pierre. Y éste contempló en silencio la belleza que miraba a la belleza, recuperando esa sensación a través de la cual había tenido una peculiar intuición de la infinita y hermosa hondura del mundo.

6 Preparar un ejercicio de creatividad para Segundo Ciclo de ESO consistente en la elaboración de una presentación en PowerPoint de un poema escogido de autor murciano. Realizar un comentario crítico de los objetivos y contenidos (conceptos, procedimientos y normas) trabajados en la actividad.

Propuesta de textos³:

Ibn Said Qasida, "De la ausencia de Murcia"

Miguel de Cervantes, "Elogio a Cartagena", inserto en "Viaje del Parnaso"

Vicente Medina, "Los Pajaricos Suelos"

Eliodoro Puche, "Devuélvele en nombre mío..."

Ramón Gaya, "De pintor a pintor"

Asensio Sáez, "Bodegón para Carmen"

Francisco Sánchez Bautista, "El Otoño"

Salvador Jiménez, "El Huerto"

José María Álvarez, "Morir como los barcos"

Eloy Sánchez Rosillo, "Apunte de una tarde"

Aurora Saura, "Toda la vida"

Antonio Aguilar, "Genealogía"

Taller de PowerPoint en la red:

Disponible en la sección de Formación del Profesorado, "Talleres", del portal educativo de la Región de Murcia EDUCARM

<http://www.educarm.es>

⇒ Para un proyecto completo de dramatización en Primer ciclo de ESO consistente en la representación de una obra de teatro escrita por los propios alumnos a partir de un poema de autor, se propone el taller "Cuatro personajes en busca de autor", disponible en el portal educativo EducarChile:

<http://www.educarchile.cl/ntg/mediateca/1605/article-59797.html>

El programa apoya las distintas etapas de la enseñanza del teatro. Para la construcción de un guión entrega pautas y el acceso a una biblioteca virtual con poemas de autores connotados; la idea es que los alumnos lean y discutan sobre los poemas y seleccionen alguno para construir el guión de teatro. Posteriormente se entregan recomendaciones para escribir el guión, el cual debe ser presentado por los alumnos a sus compañeros usando el programa PowerPoint; se ofrece un ejemplo e instrucciones de cómo hacerlo. Finalmente, se entregan recomendaciones de cómo montar una obra de teatro. El programa contiene una guía para el profesor. Para los alumnos existe una animación que acompaña el desarrollo de todas las etapas.

³ Textos disponibles en Delgado, S. *Murcia, Antología General Poética*, Murcia, 1999

UNIDAD V.3:

El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria

Julián Montesinos Ruiz *

1. **La necesidad de la Literatura Juvenil en la formación del hábito lector**
2. **¿Qué entendemos por Literatura Juvenil?**
3. **Algunos autores y tendencias actuales de La Literatura Juvenil**
 - 3.1. Los orígenes.
 - 3.2. La posguerra (1939-1960).
 - 3.3. El predominio del realismo (1960-1970).
 - 3.4. De la década de los 80 a la actualidad: creatividad y uniformidad.
4. **Bibliografía**

* Julián Montesinos Ruiz es profesor de Lengua y Literatura del IES *Misteri d'Elx*, de Elche, y profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Es especialista en Literatura Juvenil y en didáctica de la lectura.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria

Julián Montesinos Ruiz

“Un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas”.
(Gabriel García Márquez, *EL PAÍS*, 27 de enero de 1981)

I. La necesidad de la Literatura Juvenil en la formación del hábito lector

Que existe la literatura juvenil pudiera parecer una afirmación peregrina, pero es sin duda necesaria a tenor de la minusvaloración a que es sometida desde diferentes ámbitos, mayormente en el educativo. Por tanto, tendremos que desoír cualquier opinión que ponga en duda, a estas alturas, la existencia de una literatura juvenil consolidada, pues el marchamo de LJ no sólo da nombre a innumerables publicaciones, congresos y seminarios, sino que también sostiene una buena serie de proyectos editoriales afianzados, aunque con un catálogo de autores y obras, claro está, de desigual calidad literaria. Hecha esta matización, afirmamos que, por las características específicas que luego explicaremos, no cabe duda de que la LJ tiene cada vez mayor presencia no sólo en las aulas de Secundaria, sino también en las facultades de Educación, no así, desgraciadamente, en las de Filología.

No hay que perder de vista que el objetivo de la presencia de la Literatura Juvenil en el currículum y en las programaciones de aula no es otro que el de contribuir a fortalecer el hábito lector, esa destreza lingüística que requiere de cierta frecuentación de la lectura para afianzarse, tal y como se ha expuesto en el capítulo referido a la *Creación de Planes de Lecturas*. Desde el principio se ha de tener claro que la finalidad es disminuir los paupérrimos niveles lectores que exhiben los alumnos de Secundaria. De ahí que, una propuesta didáctica fundamentada en la LJ encuentre perfecto acomodo en el “currículum abierto” de la LOGSE, en los planteamientos procedimentales en ella propugnados y escasamente seguidos, y en dos de los objetivos básicos de la etapa: leer para adquirir información (sería el valor transversal de la lectura, entendida como un instrumento para acceder a la información); y leer como fuente de enriquecimiento personal (que significaría el valor estético y formativo de la lectura, considerada como un fin en sí misma).

Por otra parte, somos conscientes de que con el tradicional corpus de obras clásicas no se consigue fomentar el hábito lector en Secundaria, sino que, al contrario, desciende considerablemente el interés por la lectura, pues los alumnos asocian las obras clásicas a las imposiciones de un profesor preocupado por transmitir, por inercia formativa, los conocimientos teóricos que alimentan el conjunto de obras clásicas, y de paso proponer este tipo de lecturas, aun a sabiendas de que en ninguna legislación se exige que se lea el corpus de obras que integran la Historia de la Literatura Española, objetivo que pertenece a los cursos del actual Bachillerato y no a la Educación Secundaria Obligatoria.

Para fomentar la lectura hay que hacer, en primer lugar, una nueva distribución de los contenidos de las programaciones y no aspirar a enseñar (en 3º y 4º de ESO) la Historia de la Literatura a través de la lectura completa de los libros más representativos de cada época, sino pretender, más bien, ofrecer un corpus de obras, a ser posible consensuado con expertos en promoción de la lectura, con el que favorecer la formación del hábito lector a partir de libros más próximos y asequibles a los alumnos.

Para conformar nuestro corpus personal de lecturas, hemos tenido que rastrear los orígenes de la Literatura Infantil y Juvenil para demostrar la validez literaria que posee este subgénero, y considerarlo también como un estadio intermedio diferenciado y adecuado al período educativo de la Secundaria. Hemos aceptado que la Literatura Juvenil supone un modo particular de leer, y, siguiendo a García Padrino, considerarla como una “literatura de transición” de óptima calidad para fortalecer el músculo lector del alumno, y no como una “literatura sustitutiva” de la clásica. Asimismo, hemos tenido que elaborar un corpus de lecturas abierto e integrado por treinta obras para cada nivel, aspectos todos ellos que luego matizaremos.

Surgen, como es obvio, muchas preguntas: ¿qué lecturas son las más convenientes para fomentar el hábito lector?, ¿qué modelo de lector queremos conseguir?, ¿se corre el riesgo de privar a nuestros alumnos de las obras claves de la historia de la literatura?, ¿existe, por otra parte, una relación de obras que puedan considerarse clásicas dentro de la Literatura Infantil y Juvenil? Estudios recientes coinciden en señalar que sí. (García Padrino, 1998b:99-106; Teresa Colomer, 1999:63-159). No obstante, algunos estudiosos (A. Díez Mediavilla) prefieren promocionar las obras y ciertos textos adaptados de autores clásicos (a través de una *lectura didáctica*), en vez de aceptar obras de Literatura Juvenil, que, a su juicio, sólo resisten una *lectura lúdica*:

No debería plantearse (...) un modelo de literatura infantil y juvenil de caracteres específicos que en el fondo sólo resulta ser, en la mayor parte de las ocasiones, una añagaza tras la que esconder determinadas simplificaciones o evidentes ineficacias. Sí puede parecer razonable, incluso necesario, seleccionar de la producción literaria general aquellos textos que mejor sintonicen con el gusto, las inquietudes o las capacidades de los lectores catecúmenos o en proceso de maduración, y formar con tales obras colecciones especialmente diseñadas y editadas en función de tales receptores, no lo es tanto pretender que exista un subgénero literario propio que pueda definirse con el apelativo de “infantil y juvenil” (2000:72).

No cabe duda de que son realidades distintas y que no deben ser incompatibles el hecho de reivindicar una estrategia de “cercanía didáctica” de los clásicos literarios (la editoriales Araluce, Espasa- Calpe, Ediciones de la Torre y Alfaguara han editado clásicos adaptados) con el reconocimiento de la existencia de una Literatura Juvenil, que, a nuestro juicio, constituye ya un subgénero literario dotado de una incuestionable entidad propia.

La propuesta quizá más interesante en cuanto a si existe una Literatura Juvenil específica ha sido expuesta por Jaime García Padrino, quien ha reconocido la conveniencia de desligar del término genérico de Literatura Infantil el marchamo de Literatura Juvenil. Parte este investigador del escaso interés que los alumnos sienten hacia la literatura clásica, para proponer no tanto su sustitución como el desarrollo de otras posibilidades didácticas, entre ellas: las adaptaciones de las obras clásicas, siguiendo el ejemplo de la editorial Araluce a principios del pasado siglo. Pero en lo que atañe a nuestro propósito de definición, concluye que la LJ existe, y que ha sido promovida tanto por la necesidad que han tenido los docentes de mantener determinados hábitos lectores, como por unas estrategias editoriales que buscan la adaptación de sus productos al mundo específico de los jóvenes.

Por otra parte, estamos convencidos de que este cuestionamiento general acerca de la validez didáctica de la LJ obedece, en primer lugar, al desconocimiento de algunos docentes; y, en segundo, a la invisibilidad y desamparo críticos que sufre esta literatura, a la carencia de un análisis especializado que la haga presente no sólo en los medios de comunicación, sino, sobre todo, en las facultades de Filología y Educación. A este respecto, J. García Padrino reclama mayor atención de los investigadores universitarios:

Pretendo plantear con mi ponencia la deseable conquista de unos terrenos para la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil, que hoy resultan habituales para la Historia y la Crítica de la Literatura General (1998b:100).

Es cierto que, aunque con lentitud, la Didáctica va estando presente en las facultades en que se enseñan asignaturas que luego se van a impartir en los IES. Pero no lo es menos la ausencia de estudios hermenéuticos y fiables sobre Literatura Juvenil. En este sentido, fue el pionero investigador Juan Cervera quien manifestó reiteradas veces la idoneidad de la LJ como un tipo de lectura necesario en el proceso de formación del lector, y señaló la conveniencia de que la Literatura Juvenil fuera estudiada en las facultades de Filología y Educación.

Actualmente, sólo existe la asignatura de literatura juvenil, con el título de *Literatura de la Adolescencia y la Juventud*, dependiente del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Cádiz, a cuyo cargo está el profesor Antonio Moreno Verdulla, quien se centra en la descripción y límites de la Literatura Juvenil, en el estudio de los géneros, tendencias, obras, autores, y en las diversas propuestas de animación a la lectura. Se trata, por tanto, de una oferta diferenciada, que utiliza a su vez innovadores soportes informáticos y multimedia. En cualquier caso, la carencia de una crítica solvente es pareja al desinterés general hacia la LJ (la atención es puntual y se reduce a cursos y actividades sin continuidad académica, aunque justo es reconocer la redacción de algunas tesis doctorales sobre autores representativos de la LJ). A ello se refieren Amando López y E. Encabo:

Hay que replantear lo establecido respecto al trato que se confiere a esta materia y valorarla de un modo distinto. Es un tanto triste comprobar cómo la realidad de la Literatura Infantil y Juvenil, con más de cuatro mil títulos editados, con una población lectora importante y con bastantes colecciones, no tiene la valoración ni la trascendencia social que debería poseer, así como tampoco la correspondencia que debería ser necesaria en el proceso formativo de las personas que un futuro se vayan a dedicar a la docencia, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (2001:82).

El desamparo crítico y el desinterés general de los docentes hacia la Literatura Juvenil que el profesor Juan Luis Luengo denunciara en 1997, siguen siendo actualmente una verdad inexorable, circunstancia que frena el reconocimiento de la LJ como instrumento imprescindible para formar el hábito lector en los IES. Las palabras de este profesor son elocuentes, si bien se atisban ya cambios en muchas facultades de Educación, que han incorporado programas de doctorado, en los que se atienden a la realidad social, educativa y literaria de la Literatura Juvenil:

...la Literatura Juvenil sufre en la actualidad todas las displicencias y desconsideraciones que en su día le tocó padecer a la Infantil, particularmente en el mundo universitario. En algunos centros de enseñanzas medias se trabaja la narrativa juvenil contemporánea, con timidez y reticencia. Aunque el número de profesores y alumnos implicados se incrementa paulatinamente, los resultados y validaciones están aún por evaluar. Los CEP apenas programan sesiones de formación concernientes a la Literatura Juvenil. Los CAP tampoco atienden a esta irrupción editorial ni a su consecuencia en el hábito lector de los adolescentes. Y la Universidad, en su dimensión ordinaria y reglada, simplemente no la considera. Salvo honrosa excepción, sobre la Literatura Juvenil se reflexiona de manera dispersa y fragmentaria en revistas más o menos especializadas y en congresos o jornadas bajo el auspicio de la coletilla "...y juvenil". Lamentablemente, esta literatura tiene aún su estatuto prácticamente sin configurar (1998:211).

2. ¿Qué entendemos por Literatura Juvenil?

Desde una perspectiva fundamentalmente educativa y literaria, la Literatura Juvenil que defendemos sería aquella que:

A. Posee un **léxico adecuado** a la competencia lectora de los alumnos, y permite un progresivo perfeccionamiento verbal. Dado que la magnitud de la ignorancia léxica del alumnado es, por lo general, considerable, conviene que los libros elegidos en cada curso posean dispar grado de complejidad. En este sentido, es pertinente recordar que debe existir un grado de connivencia e idoneidad entre el libro y el hipotético lector, pues los alumnos tienen diferentes niveles de competencia lectora y gustos temáticos también heterogéneos. La Literatura Juvenil, entendida como ese acervo de lecturas más próximas e inteligibles para el lector adolescente, permite, de manera más sencilla, el progresivo fortalecimiento del hábito lector.

B. Ha de convertirse esta LJ en una **literatura experiencial** (en una educación literaria más que en una enseñanza de la literatura), en el sentido de que este tipo de literatura influye en la vida de los alumnos al mostrar conflictos propios de la juventud. Este carácter experiencial de la LJ coincide con la opinión de Gabriel Janer, para quien la LJ no lo es tanto porque habla del mundo de los jóvenes, como por el hecho de que esos textos aglutinados bajo el marchamo de "narrativa apta para jóvenes" hablan directamente a los jóvenes, hasta lograr esa identificación entre ciertos personajes y los hipotéticos lectores (1995:70).

En esta misma idea insiste, desde hace ya muchos años, Francisco Cubells: "Podríamos, por tanto, caracterizar como juvenil no aquella literatura que leen los jóvenes o adolescentes o que se quisiera que leyesen, sino la que aborda problemas específicamente juveniles o también de la adolescencia, dada la prolongación que actualmente se da en esta etapa bisagra de la vida" (1989:16).

De ahí que la LJ que nosotros defendemos sea un corpus de obras adecuadas a un estadio transitorio de la vida de los adolescentes, con un grado "aceptable" de dificultad léxica, con una sencilla complejidad temática y un nivel creciente de dificultad estilística y narrativa.

C. Ha de propiciar, asimismo, un diálogo inteligente entre el lector y el libro, de modo que coadyuve a la **formación del pensamiento crítico y estético de los alumnos**; quiere esto decir que es lícitamente pedagógico proponer inocuas actividades después de la lectura, planteadas, por supuesto, sin un afán exhaustivo y contro-

lador, y basadas fundamentalmente en la comprobación del nivel de comprensión lectora que los alumnos han logrado.

D. La LJ **debe huir tanto de la moralina** con la que ha estado atenazada durante años, como de los libros por encargo en que se desarrollan los temas transversales, pues toda literatura debe crear mundos estéticos y autónomos de significado, que surjan de la necesidad interior del escritor. Este difícil equilibrio lo razona ciertamente Emili Teixidor (2002:24) cuando afirma que la LJ ha de huir de la disyuntiva de la “literatura de valores o el valor de la literatura”, pues en la Literatura Juvenil caben todos los temas siempre que sean tratados con verdad y sin crudeza, y siempre, obvio es decirlo, que esté escrita con rigor y calidad.

Más explícita resulta la alusión de Marc Soriano, para quien la LJ sigue condicionada por una serie de tabúes, entre los que destacan: la ausencia del tratamiento de la sexualidad, la imposibilidad de formular una crítica a la religión dominante o al hecho religioso en su conjunto, la carencia de escenas alusivas a la excesiva autoridad familiar o al predominio de familias desestructuradas, el deseo de preservar la infancia como si fuera un paraíso ajeno a la realidad cambiante... Todo ello le lleva a afirmar que “la literatura infantil, mucho más que la adulta, avanza a pasos sumamente prudentes, como si estuviese pisando huevos” (1995:676). Debemos precisar que esta crítica a la literatura infantil habría que extenderla a la Literatura Juvenil, en la medida en que la presencia de algunos de los temas anteriormente aludidos como tabúes son tratados también de un modo superficial en la LJ, al ser considerados modelos estereotipados sin ningún rasgo trasgresor.

Por otra parte, la Literatura Juvenil ha de proponer, según Ballaz (1999:21), una escritura de obras cada vez más polisémicas, alejadas de los tabúes temáticos que la constriñen y la barnizan con una pátina ejemplarizante. A esta libertad temática se refiere también José María Merino, cuando afirma: “cargar la enseñanza de la literatura con elementos de formación moral y cívica es olvidar que buena parte de la historia de la literatura está constituida por textos subversivos de los valores de su época” (1994:25).

Asimismo, desde el punto vista formal, se aboga por una literatura no tan lineal, pero sí fragmentaria y ágil.

E. La LJ es un nuevo género de reciente creación, como lo ha sido también la escolarización obligatoria que ha favorecido en parte el desarrollo de la LJ. Como diría Jaime García Padrino, **la LJ es una “literatura de transición”** para el marco educativo de la adolescencia, y no una “literatura sustitutiva” de la clásica. A muchos libros de esta Literatura Juvenil (a este tipo de lectura próxima a los alumnos) Daniel Cassany los considera “libros anzuelo”, porque su objetivo inicial es “pescar lectores”, para conseguir progresivamente “lectores formados y críticos” (1994:508).

F. Los **destinatarios naturales** de este tipo de literatura **son los alumnos de Secundaria**, aunque la distribución temporal de los cursos académicos no siempre coincide con la madurez psicológica de los alumnos. De ahí que, si tenemos en cuenta la división de los estadios evolutivos de la lectura a los que se refiere Pedro C. Cerrillo, no se debiera identificar la Literatura Juvenil con todos los cursos de la Secundaria, sino más bien con los del 2º ciclo, porque los alumnos del primer ciclo son preadolescentes, que bien pudieran nutrirse, a juicio del citado profesor, de otros libros que pertenecen a la denominada literatura infantil.

G. Alejada de la moralina y de los temas transversales que aparecen en las “novelas de encargo”, la Literatura Juvenil puede convertirse en un instrumento para la **formación de los jóvenes** en el uso y conocimiento de las competencias lingüísticas básicas (Amando López y E. Encabo, 2001:85): esto es, a través de la LJ los alumnos podrán mejorar la **competencia comunicativa y la competencia literaria**, es decir, la escritura y la lectura creativas. De este modo, la LJ, que requiere precisamente una **lectura creativa**, se convierte en una herramienta transversal que facilita el acceso al conocimiento del currículum de Secundaria, al ejercitar la comprensión lectora y favorecer la competencia comunicativa y literaria (Amando López y E. Encabo, 2001:81).

H. La LJ no debe renunciar a la **calidad literaria** como rasgo fundamental e intrínseco a su esencia, ni atender tampoco a la confusión ni al servilismo fugaz de la moda que provoca un mercado tan amplio de publicaciones.

I. Una de las características de esta literatura es **su condición de invisible**. A pesar del cada vez mayor número de publicaciones y lectores, la existencia de una jerarquización elitista (E. Teixidor, 2002a:27) en la crítica literaria actual y cierta desatención informativa lleva a considerar la LJ como un subgénero. Se diría que no existe una hermenéutica rigurosa por parte de la Universidad ni de revistas especializadas, sino más bien una

crítica orientadora, livianas recensiones que influyen en los docentes y discentes, sin profundizar en sus logros literarios.

J. Eliacer Cansino (2003:34-36) afirma que más que describir las cualidades de la actual LJ, es conveniente reparar en los tres aspectos que a su juicio lastran y dificultan la configuración de este tipo de novelas como un género específico y solvente, con un destinatario concreto, pero de un espectro cada vez más amplio. Para este autor sevillano, **la novela juvenil actual adolece de monotonía** (“no posee ningún carácter de singularidad, y, por tanto, su producción es clónica, monótona y prescindible”); asimismo, es una literatura que abunda en la **banalidad temática** (“que no exige ningún esfuerzo, en la que el lenguaje pierde sus matices y en la que se prefiere escribir con el propio argot del joven no por una indagación sociológica, sino por hacerla más fácil”); y, por último, parece que los textos no surgen de una necesidad interior del escritor, son novelas “vacías”, *sin experiencia interior* (“muchísima literatura actual no está gestada suficientemente, se entrega abortada, expulsada o es sietemesina”). La calidad literaria de su obra *El misterio Velázquez* es suficiente principio de autoridad para justificar la crítica que este autor realiza de cierta Literatura Juvenil.

Después de haber expuesto algunos rasgos que definen la LJ, no queda más opción que reivindicar la validez didáctica, literaria, estética y formativa de este tipo de literatura apta como ninguna otra para la etapa de Secundaria, pues se trata de un género que posee una entidad *per se*, sin entrar a valorar ciertas afirmaciones tendentes a desprestigiarla. La Literatura Juvenil que defendemos surge de la íntima necesidad expresiva de un autor, que tiene presente cuáles son sus primeros destinatarios lectores (los alumnos) y que es consciente de que su obra puede ser un texto de transición hacia otro tipo de literatura, pero que, al mismo tiempo, lo dota de un valor literario más allá del estricto ámbito educativo, y garantiza, por tanto, el placer estético de los lectores adultos.

Por último, es pertinente reproducir los criterios literarios que, a juicio de Luisa Mora y José Morán, son los que han de regir todo libro que se precie de pertenecer a la Literatura Infantil y Juvenil. Para estos autores, valorar la dimensión estética y literaria de una obra de la LJ supone tener en cuenta:

- 1.- *Lo bello, lo inefable*. Es un criterio subjetivo que se refiere a lo que puede emocionar... La literatura sin adjetivos, lo poético, lo humano en sentido profundo... Según Bernard Epin, “el adulto debería prohibirse proponer al niño cualquier libro que no le procurara una satisfacción emocional realmente importante. Pero (...) no todo lo que es válido para el adulto conviene automáticamente a los niños”.
- 2.- *Una buena historia*. El joven lector exige que le cuenten una historia que le interese, en la que sucedan cosas comprensibles, con una credibilidad y una coherencia interna que haga innecesarias las varitas mágicas de última hora.
- 3.- *Un personaje de verdad*. Es otro de los pilares que mantiene en pie una obra... Sin restar importancia al papel del héroe, no es imprescindible que el personaje protagonista sea un niño, ni un animal, como tampoco es necesario forzar la identificación lector-protagonista.
- 4.- *El punto de vista adecuado*. Equivale a contar la historia desde la perspectiva idónea... Con frecuencia, todo parece la misma voz. O resuena la voz “niñoide”, pueril, falsificada, que supone no tomar a la infancia en serio.
- 5.- *El lenguaje y el estilo*. El estilo es algo personal, sobre lo que no se deben hacer objeciones. Sin embargo, cuando se escribe para niños hay que lograr la naturalidad, la frescura, la sencillez (evitando las excesivas dificultades que superan los conocimientos del lector, pero sin caer en la trivialidad)... Tampoco se puede olvidar la amenidad y el ritmo que ha de tener un texto para que el lector lo disfrute; aún más el niño o el joven, que no tienen reparos en ejercer su derecho a cerrar el libro que no les engancha, como ha recordado recientemente Daniel Pennac.
- 6.- *La extensión*. Una obra debe ocupar lo que sea preciso. Ni una línea más. Es preocupante que con frecuencia, los originales presentados sean más largos de lo que deberían... A veces, por el contrario, se percibe un rechazo apriorístico respecto a los libros voluminosos.
- 7.- *La resistencia en el tiempo*. Un buen libro debe perdurar, prescindiendo de las modas, las campañas de promoción o el último premio recibido. ¿Es objetivable esta cualidad? Quizás sí...
- 8.- *La capacidad de innovar y la originalidad*. Afortunadamente aún se pueden esperar muchas innovaciones temáticas, formales y estructurales... Hay muchas maneras de contar lo que ya dijeron los clásicos...
- 9.- *La universalidad*. Aun sabiendo que lo más local es también universal, hay que ofrecer al niño ámbitos que lo enriquezcan, que le muestren los diversos mundos a los que, como humano, pertenece. Por eso se ha de analizar el tratamiento que el autor otorga a las coordenadas espacio-temporales... Así se fomentan el desarrollo del sentido crítico y la sensibilidad hacia la solidaridad, los derechos humanos, la igualdad entre sexos y el respeto racial.
- 10.- *Los valores y los contenidos*. Desde luego, pasó el tiempo de moralejas y didactismos explícitos e implícitos, pero la postura ética adoptada en toda obra es algo que debe ser tenido en consideración; es más, resulta inevitable.

Porque la literatura cuenta la vida de un hombre que ama, llora, sonrío, juega, sueña, fracasa, viaja, bosteza o muere. Como ha señalado Concha López Narváez, “enseña a vivir, porque adentrándonos en las vidas de otros, comprendiéndolas, ordenamos y enriquecemos las nuestras”. Así pues, el escritor nunca puede renunciar a estos valores, porque si renunciara, no sería otra cosa que un entretenedor y sus escritos no tendrían mayor utilidad que la de un rompecabezas o un videojuego.

En cuanto a los contenidos, cualquier tema puede ser tratado, siempre que sea con coherencia, en la Literatura Infantil, ya que el niño necesita un horizonte polícromo, una visión múltiple y abierta al mundo (1996:58-60).

3. Algunos autores y tendencias actuales de la Literatura Juvenil

Una vez definida la Literatura Juvenil, conviene ahora trazar un marco histórico mínimo en el que situar a algunos de los autores fundamentales de este género, muchas de cuyas obras han sido incluidas en los listados de lecturas por niveles que figuran en el capítulo de la *Creación de Planes Lectores* de este mismo libro.

En este itinerario, no habremos de proceder con un criterio de totalidad, pero sí de rigurosidad, porque no es éste el espacio ni es nuestra pretensión enhebrar una breve historia de la Literatura Infantil y Juvenil en España (tarea ingente que ha sido realizada en gran parte por Juan Cervera, Carmen Bravo-Villasante, Jaime García Padrino y Teresa Colomer, entre otros). Sí pretendemos, no obstante, marcar las líneas generales, las etapas, las constantes temáticas (con un proceso de variedad y fragmentación cada vez mayores), así como aludir a los aciertos formales, aspectos todos ellos necesarios para situar los autores que a nuestro juicio son prioritarios, con el fin de seleccionar las obras claves para la formación del hábito lector del alumnado.

Asumimos por su funcionalidad didáctica, la común manera de estudiar la historia de la Literatura Infantil y Juvenil en España, acotándola entre el inicio de la posguerra y el tiempo presente. Pero antes, y siguiendo a Jaime García Padrino (1998b:99-106), hay que reivindicar la conveniencia de recuperar no sólo la importante historiografía que ha de conformar la historia de la LIJ (un pasado poco menos que olvidado y desconocido), sino reflexionar sobre otras consideraciones que él sitúa próximas a la sociología literaria: los gustos de los jóvenes de antaño, las diversas publicaciones, las revistas, la importancia de mantener vivo un catálogo de obras clásicas pertenecientes a la LIJ, los fondos y orientaciones de las editoriales más representativas de cada época..., una ingente labor que requiere mayor profusión de estudios y análisis sobre este tipo de literatura.

3.1. Los orígenes

Según Jaime García Padrino, la historia de la Literatura Infantil y Juvenil española tiene corta existencia. Este investigador resta importancia a la pretensión de Carmen Bravo-Villasante de situar el primer libro para niños en 1489, el *Isopete historiado*, impreso en Zaragoza. También relativiza la intención de Carolina Toral de ubicar a mediados del siglo XVIII el nacimiento de la literatura infantil a partir de las adaptaciones de ciertos clásicos. A juicio de J. García Padrino hay que fijar el nacimiento de la literatura infantil en España a finales del siglo XIX, al tiempo que rebate la opinión de Paul Hazard “sobre que en España no ha existido antes de 1932” (2000c:10-13).

Y por lo que respecta a la producción literaria del período anterior a la Guerra Civil española habría que tener en cuenta lo siguiente:

[Hacia 1885] hubo autores que merecen la consideración de clásicos, como principales o notables. Cito los nombres de Pilar Pascual de Sanjuán, Manuel Ossorio y Bernard, Julia de Asensi, Rafael Pérez Nieva, Carlos Frontaura, y, muy especialmente, José Muñoz Escámez, autor de una parte muy importante de los primeros “Cuentos de Calleja”, donde llegó a utilizar el seudónimo de “Doctor Caperucita”.

La aparición de un suplemento infantil, *Gente Menuda*, en el diario ABC, y después en la revista *Blanco y Negro*, por una parte, y los cambios de títulos instructivos por otros de carácter más recreativos o literarios, por otra, me permite señalar el año 1905 como el inicio de una evolución hacia una literatura infantil más contemporánea, o propia del siglo XX, (...) que se cerraría con la fecha trágica de julio de 1936. (...)

Ya en los años de la República, la Literatura Infantil Española va a desarrollar unos caminos auténticamente renovadores con la obra de Antoniorrobes, los nuevos personajes de Elena Fortún, Manuel Abril, Jesús

Sánchez Tena, y otros colaboradores en las revistas y suplementos infantiles de la prensa periódica, que en algún modo se convierten así en clásicos de nuestra Literatura Infantil Española (1998b:104).

Si nos proponemos fechar el origen de la LIJ en Europa, habremos de fijarlo en el siglo XVIII, ya que fue entonces, a juicio de Teresa Colomer, “cuando la infancia empezó a ser considerada como un estadio diferenciado de la vida adulta” (1999:82). En lo que concierne a España, esta investigadora coincide con Jaime García Padrino en situar el origen de la LIJ a comienzos del siglo XX, si bien hay balbuceos discontinuos a finales del siglo XIX, que pueden considerarse como el germen de este género literario:

Pero para hablar de una cierta base de literatura dirigida a los niños en España, hay que remitirse prácticamente a principios del siglo XX. Un hecho fundamental en lengua castellana es la existencia de la editorial Calleja de Madrid a partir de 1876. Saturnino Calleja se propuso con ella hacer asequibles y atractivos los cuentos y libros escolares para niños. Contribuyó, así, a difundir los cuentos de Grimm, Andersen, Perrault, etc., con un éxito de público del que da cuenta la frase popular “tienes más cuento que Calleja” (1999:94).

Antes de proceder a ubicar a algunos de los autores claves en el contexto de la historia de la LIJ (en nuestro caso nos limitaremos casi siempre a los últimos veinticinco años), convendría tener en cuenta otro modo de análisis y organización. Nos referimos al establecido por Francisco Cubells Salas (1990:7-15), quien en las páginas preliminares de un libro colectivo en el que se estudian las corrientes actuales de la LIJ, estableció una pormenorizada clasificación temática. Asimismo, no sólo se realiza un inventario de determinadas obras organizadas temáticamente, sino que en cada capítulo se encuentra el comentario de un escritor representativo de ese tipo de subgénero literario. Y esta relación de libros puede servirnos en nuestra finalidad de asesorar de modo individual a nuestros alumnos, pues sabido es que los adolescentes poseen diferentes niveles de competencia lectora (NCL) y unos gustos temáticos personales.

En el libro de Francisco Cubells, Carmen Bravo-Villasante reflexiona sobre la importancia de los cuentos populares y el folclore en el germen y gestación posterior de las literaturas infantiles y juveniles. Al relato fantástico se refiere Josep Albanell. José A. del Cañizo reivindica la importancia del “non-sense” o superrealismo infantil, en la medida en que el humor que emana del sinsentido es una fuente inagotable que propicia la reflexión. Jordi Sierra i Fabra ahonda en el relato de la ciencia-ficción, un subgénero en el que todavía no se prodigan muchos escritores. Por su parte, Joan Manuel Gisbert reivindica el valor de las novelas de aventuras por su importante capacidad ficcional, ajena a estériles entretenimientos. La novela histórica, en opinión de José María Merino, ejerce una poderosa atracción en los jóvenes lectores, idea que contradice la tiranía que parece existir al identificar novela juvenil con escenarios fundamentalmente contemporáneos. Para Andreu Martín la novela juvenil policíaca es un juego que requiere de un lector activo que no esquive de ciertas complicidades, de manera que el trabajo del escritor para mantener vivo el interés de la novela sea fundamental. Juan Farias aboga por el realismo de la vida cotidiana y por la fidelidad emocionada en su reproducción. La dimensión psicológica de muchas novelas juveniles lleva a Alfredo Gómez Cerdá a creer que abundan las preocupaciones de los jóvenes, hecho que confiere a estos libros una acentuada dimensión introspectiva. A juicio de Monserrat del Amo, la presencia de muchos personajes colectivos es un rasgo que hay que tener en cuenta en la LJ. Por último, Antonio Martínez Menchén insiste en el valor de la denuncia social que se encuentra también en muchos libros de Literatura Infantil y Juvenil.

3.2. La posguerra (1939-1960)

No fue fecunda la producción de LIJ durante la larga posguerra. Para un análisis más exhaustivo existen varios libros fundamentales de conspicuos autores antes mencionados, si bien nos parece el de Teresa Colomer (*Introducción a la literatura infantil y juvenil*, 1999) quizá el más interesante, tanto cuando traza la evolución histórica del género como cuando intenta ordenar la literatura del siglo XX con toda su riqueza de tendencias, variedad temática, proliferación de autores y experimentación de formas narrativas (1999:63-159).

Nuestro rastreo de la LJ ha servido para incorporar a los Planes Lectores de un Centro Educativo aquellos títulos que, desde la receptividad del alumno, puedan ser leídos actualmente con cierto interés, dejando al margen el rigor histórico que nos obligaría a incorporar numerosas obras descatalogadas y quizá algo anacrónicas para la sensibilidad coetánea de un adolescente lector. En nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)*, explicado en el capítulo de la *Creación de Planes Lectores* de este mismo libro, incluimos algunos autores significativos de este período de posguerra, e incluso un texto teatral de la Generación del 98, *La cabeza del dragón* (1930), de Valle-Inclán, así como algunos obras de Pío Baroja y Azorín. Ofrecemos a nuestros alumnos *Rompe-*

tacones (1939) del madrileño Antoniorrobes (1895-1983), importante autor que se inició en la Literatura Infantil con publicaciones en *Pinocho*, revista editada por Calleja y dirigida por Salvador Bartolozzi. Se podría decir de este autor, en palabras de Ramón Pérez de Ayala, que es “el primer escritor infantil, incluso en el sentido de *el único*”. (Véase un amplio estudio de su obra en la Biblioteca de Autor, que le dedica la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de la Universidad de Alicante).

Incluimos también otro libro “inclasificable” sobre el que pesan ciertos prejuicios, según opinión de su máximo defensor contemporáneo, Emilio Pascual. Nos referimos a *Marcelino Pan y Vino*, publicado en 1952, distinguido con el Premio Lazarillo y con el Hans Christian Andersen, de 1968. Es cierto que este libro es coincidente y muestra cierta connivencia con las directrices que la Vicesecretaría de Educación Popular dio en su día, referidas al contenido religioso y moral que habría de predominar en cualquier obra destinada al público infantil y juvenil. Así lo recoge Teresa Colomer en su libro: “Solamente deben publicarse aquellos cuadernos en los cuales se reconozca un notable valor educativo, para lo cual los editores deberán seguir la tendencia de buscar argumentos en la literatura popular española o de la antigüedad clásica y, en general, sobre temas heroicos y morales” (1999:95). En cualquier caso, y aun prevaleciendo la omnipresencia temática religiosa, la calidad textual del libro justifica por sí sola su inclusión en nuestro proyecto.

La vida sale al encuentro (1961), del jesuita José Luis Martín Vigil, fue no sólo un rotundo éxito sino que se convirtió en un paradigma al unir los valores morales con el descubrimiento de los primeros sentimientos amorosos de los jóvenes. Aunque sea de un modo testimonial, está presente en nuestro *Plan Individual de Lectura (PIL)*, por su valor motivador para algunos alumnos lectores.

Asimismo, incluimos, por el factor sorpresa que puede provocar, una obra de Elena Fortún (1886-1952), *Celia, lo que dice* (1930), precedida en la edición de Alianza Editorial de un magnífico prólogo redactado por Carmen Martín Gaité. Esta obra ha sido incluida en *Las 100 del siglo XX*, lista auspiciada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

En esta época restrictiva en todos los sentidos hay que distinguir la trayectoria literaria de, entre otros, los siguientes escritores: Mari Luz Morales, las incorporaciones de Gloria Fuertes, Carmen Conde y José M^a Sánchez Silva, así como Monserrat del Amo, Joaquín Aguirre Bellver, Isabel Molina, Concha Castroviejo, Carmen Vázquez-Vigo...

Por último, hay que decir que también se produjo una cierta parálisis temática que atenazó la Literatura Juvenil española, encorsetamiento que contrasta con la creación en Europa de obras tan significativas como *El principito* (1943), de Antoine de Saint Exupéry, y *Pippi Lanstrud* (1945), de Astrid Lindgren, novelas de cuya vigencia lectora no cabe dudar.

3.3. El predominio del realismo (1960-1970)

Con el levantamiento de la prohibición de publicar en España en las otras lenguas del Estado, puede afirmarse que se inicia un nuevo período en el panorama de la LIJ. Surgen con ímpetu revistas y obras escritas en catalán y gallego, mayormente. En general, cabe hablar de una Literatura Juvenil que exhibe cierta limitación de la fantasía y del humor para ahondar en el tratamiento de temas reales, y hasta de denuncia social.

Inmersas en esta corriente sobresalen *De un país lejano* (1963), de Ángela C. Ionescu, *Color de fuego* (1964), de Carmen Kurtz, *El polizón del Ulises* (1965) y *Paulina* (1969), ambas de Ana María Matute, así como *Zuecos y naranjas* (1968), de Monserrat del Amo, en donde se aborda por vez primera el tema de la emigración española a Europa.

3.4. De la década de los 80 a la actualidad: creatividad y uniformidad

Hay una serie de factores socioeconómicos que favorecen el auge de la literatura infantil y juvenil en esta década, como son el aumento de la calidad del nivel de vida, circunstancia que convierte el libro en un objeto de consumo al alcance de muchos estudiantes; el contacto directo con las literaturas de Europa, donde la libertad creadora no condicionó la Literatura Juvenil, como sucediera en nuestra larga posguerra; el proceso de normalización lingüística que conllevó la publicación de una abundante obra juvenil en las otras lenguas del estado; el fomento de la lectura en los centros educativos, tímida labor docente promovida al socaire de la Ley del 70, que a su vez incorporó, y con carácter obligatorio, la creación de las bibliotecas escolares; y, por último,

un empuje editorial sin precedentes, que se concretó en la creación de colecciones específicas destinadas a los niños y jóvenes.

Es en este ambiente cuando se produce una gran renovación temática y formal. Se advierte, paralelamente con el aumento de las publicaciones en otras lenguas peninsulares, una importante recuperación del folclore, cuyo principal compilador es Antonio Rodríguez Almodóvar, como lo atestigua su trascendental obra, *Cuentos al amor de la lumbre* (1984). De entre las publicaciones en las otras lenguas cooficiales, hay que reseñar autores como Bernardo Atxaga, *Un espía llamado Sara* (1996), y Mariasun Landa, de quien incluimos *Mi mano en la tuya* (1998) y *Cuando los gatos se sienten tan solos* (1997), dos solventes muestras de cierto “atrevimiento” temático (la soledad e incompreensión de una niña y los temores de otra ante los deseos maternos de organizar nuevamente su vida sentimental), todo ello unido a un estilo directo, de gran concisión. Incorporamos también, de Agustín Fernández Paz, *Cartas de invierno* (2000), una historia de amor y misterio ambientada en el interior de Galicia, y que cuenta con la aceptación continuada del alumnado.

En general, a la visión realista y más comprometida de la etapa anterior, se añade ahora una dimensión psicológica con temas que hasta la fecha eran tabúes en la LJI, y de desarrollo exclusivo en la literatura de adultos. El primer amor y un perfecto análisis de los personajes lo encontramos en la bien escrita novela de Asun Balzola, *La cazadora de Indiana Jones* (1987). Y para alumnos del segundo ciclo de Secundaria, se abordan también el tema del amor y los trastornos de personalidad que acarrea, tal y como se muestran en las livianas novelas de Martín Casariego: *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero* (1995) y *Qué poca prisa se da el amor* (1997). Mención especial requieren los pioneros de esta fórmula narrativa que combina amor, humor, intriga, ambientes urbanos, acción trepidante y capacidad psicológica para abordar las cuestiones afines al lector juvenil, aspectos todos ellos que se concretan en las novelas de Andreu Martín y Jaume Ribera, entre las que sobresale *Todos los detectives se llaman Flanagan* (1991). El amor con claras alusiones sexuales y cierto desarraigo juvenil en los personajes se apunta en una novela menor de Rodrigo Muñoz, *Lo que no sabemos* (1996). También se trata la muerte y la concepción de la adolescencia como una encrucijada y una etapa de desconcierto, en la extensa e intensa novela de Gonzalo Moure, *El bostezo del puma* (1999). Esta variedad temática a la que hemos aludido, se fundamenta también en los submundos de la droga y la trasgresión que Juan Madrid desarrolla en *Cuartos oscuros* (1993), así como la magnífica novela de César Mallorquí, *El último trabajo del Señor Luna* (1997). Original planteamiento advertimos, asimismo, en la obra de Carmen Martín Gaité, *Caperucita en Manhattan* (1990), donde se defiende la búsqueda de la libertad y de la identidad personales.

Comentario especial merece la recurrencia con la que se abordan historias relacionadas con la Guerra Civil, un tema casi inexistente en las dos etapas precedentes. En *¡Canalla, traidor, morirás!* (1994), José Antonio del Cañizo crea una atmósfera donde el temor a las represalias de la guerra condiciona la actuación de un joven, cuyo silencio cómplice se convierte en el detonante de una acusación infundada. Mención especial requiere *Noche de voraces sombras* (2003), de Agustín Fernández Paz. En esta misma línea histórica se puede hablar de una corriente que ha querido adentrarse en el pasado colonial español, o mejor, en su lento desmoronamiento. Tal es el caso de las novelas de Ignacio Martínez de Pisón, *Una guerra africana* (1999), y de Lorenzo Silva, *El nombre de los nuestros* (2002), en las que se tratan la pérdida de las últimas plazas españolas en Marruecos, y se reflexiona sobre el sinsentido de la guerra.

El mundo rural es el marco de fundamentales novelas, algunas tan emblemáticas como la de Miguel Delibes, *El camino* (1950), cuya verdad y sentimiento provocado por la actuación de Daniel, el Mochuelo, siguen entusiasmando a un buen número de alumnos. En otras ocasiones, lo rural es un espacio al que se vuelve desde la urbe, como sucede en la novela de Pilar Molina, *El largo verano de Eugenia Mestre* (1987). El contacto fugaz con el ambiente rural supone el enriquecimiento vital de unos personajes que se encuentran en el tránsito hacia la madurez. Vinculado al ambiente rural, y aunque sea de un modo coyuntural, también surgen libros en los que se desarrolla de un modo principal el tema de la naturaleza, o mejor, de ciertos planteamientos ecológicos y solidarios más globales. Tal es el caso de *La tierra de las papas*, de Paloma Bordons (1996); *El río de castores* (1981), de Josep Albanell; y *Las otras minas del rey Salomón* (1989), de José A. del Cañizo, si bien es en *El hombre que plantaba árboles* (1954), de Jean Giono, donde de una forma literaria bella y delicada se plantea una conmovedora historia de amor a la tierra, tal y como exponemos en nuestros modelos de guías de lecturas presentes en otro capítulo de este mismo libro (*Creación de Planes Lectores*).

El afán de totalidad temática llega incluso a obras en las que el humor es lo fundamental, si bien, a pesar de ser un instrumento esencial para la educación, no puede decirse que proliferen obras con una marcada dimensión jocosa. Recogemos el conocido *Manolito Gafotas* (1994), de Elvira Lindo, como una muestra de “lec-

tura consensuada” con nuestros alumnos, a quienes tanto gusta este tipo de novelas con diálogos coloquiales y humorísticos. No en vano, esta obra ha sido incluida en *Las 100 del siglo XX*, hecho que nos ha movido a incorporarla también en nuestras guías de lecturas. Y para alumnos de 4º de ESO se recomienda una antología de humor de autores clásicos, *Relatos de humor del siglo XX*, en una edición de Castalia (2000), donde se recogen cuentos de Pérez Zúñiga, Pérez de Ayala, Gómez de la Serna, Jardiel Poncela y García Pavón.

Ofrecemos, por otra parte, guías de lectura de obras ajenas a nuestra tradición literaria, pero que debido a su popularidad y al interés que suscitan entre nuestros alumnos, nos mueven a leerlas y, si es pertinente, recomendarlas. Nos referimos a *Harry Potter y la piedra filosofal* (1997), de J. K. Rowling, una sabia demostración de amenidad y de recreación del mundo de la magia. Mayor nos parece, sobre todo por su lograda dimensión literaria, la autónoma creación del mundo de la fantasía que lleva a cabo Michael Ende en su magnífica novela *La historia interminable* (1979). Estas obras cumplen un importante papel en nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)*, en tanto sirven para atraer alumnos a la lectura y contribuir así a la formación de su hábito lector.

Habremos de aludir, por último, al hecho de que a esta variedad y riqueza temáticas le corresponde asimismo una no menor indagación en nuevos planteamientos narrativos y formales, entre los que caben reseñar el uso y abuso de la primera persona del singular en un claro intento por propiciar la identificación entre el hipotético lector y el narrador-protagonista de la historia. Para lograr este mismo efecto, se advierte una proliferación del diario, con algunas inesperadas variaciones, tal y como sucede en la obra de José Ramón Ayllón, *Vigo es Vivaldi* (2000), donde una profesora reelabora el diario inconcluso de un alumno suyo, fallecido tras un accidente. En otras ocasiones, se trata de reproducir el habla jergal de los jóvenes con abundantes y ágiles diálogos, como sucede en la novela de Jordi Sierra i Fabra, *Noche de viernes* (1993), o se exhibe un lenguaje mucho más literario para hacer creíble la caracterización de una época y de unos personajes, tal y como sucede en la novela de Eliacer Cansino, *El misterio Velázquez*, (1998), o *El capitán Alatraste* (1996), de Arturo Pérez-Reverte, donde el lenguaje es un elemento caracterizador más al servicio de la verdad de los personajes.

La literatura juvenil de la década de los 90 se caracteriza, asimismo, por cierto remanso frente al ímpetu creativo de los 80. Se ha producido una vuelta al gusto por contar historias, lo que ha permitido espigar un buen número de dignas novelas, muchas de las cuales hemos citado en el apartado anterior como muestra de esa riqueza temática a la que nos hemos referido, y otras las incluimos en éste por cuanto son modelos de esa recuperación de los géneros tradicionales. Tal es el caso de las novelas de aventuras, algunas histórico-fantásticas como *Finis mundi* (1999), de Laura Gallego; cierto auge de la novela histórica, *Las largas horas* (1997), de Concha López Narváez, texto ambientado en la trashumancia; *La espada y la rosa* (1993), de Antonio Martínez Menchén, novela desarrollada temporalmente en la Edad Media y espacialmente en el Camino de Santiago; la excelente novela de Eliacer Cansino *El misterio Velázquez* (1998); o la no menos sorprendente de Miguel Fernández-Pacheco *Los zapatos de Murano* (1996), una reelaboración del cuento de la *Cenicienta*. Esta cosecha de puntual calidad contrasta con el estancamiento a su vez de las formas narrativas, donde se advierte cierto adocenamiento y repetición de fórmulas, como se aprecia en las novelas epistolares, en el uso y abuso de la primera persona narrativa y en los diarios como recurso compositivo, así como una tendencia a la superposición fragmentaria de escenarios que recuerdan los planos propios del lenguaje cinematográfico.

Al margen de estos contrastes, para Teresa Colomer, en la década de los noventa, parece haberse producido “un estancamiento creativo que va produciendo libros sin pena ni gloria”. Y esto es así, “porque pocos títulos ofrecen la fuerza de unos personajes, de un mundo particular, de un estilo inconfundible, que permitan pensar que la experiencia de su lectura dejará huella y será evocada con esa especie de placer y de nostalgia momentánea con que los adultos recuerdan su entrada en la ficción” (2001b:38-39).

Frente a este empobrecimiento novelístico que ha arrojado por lo general novelas sin fuelle, sobresale una variedad temática tal que pudiera hablarse de cierta dispersión (homosexualidad, aborto, maltratos, inmigración, anorexia...) Esta heterogeneidad temática, que en sí misma no es contraproducente, ha lastrado muchas obras porque desde el principio han sido concebidas de modo oportunista, esto es, no como un objeto de arte en sí mismas, ni como respuesta a la sincera necesidad interior de un autor, sino como un medio para abordar en el aula los diferentes temas transversales recogidos en la última reforma educativa. Estas obras se convierten en “novelas documento” al servicio de la transmisión de una determinada información que interesa puntualmente a los jóvenes. Al mismo tiempo, este hecho ha propiciado un empobrecedor fenómeno de uniformidad temática y formal.

Pero para no acabar con una visión pesimista sobre el panorama narrativo actual, sirvan de aliento los siguientes títulos, novelas de gran calidad literaria, que hemos seleccionado entre muchas otras, a nuestro juicio, prescindibles: *La catedral* (2000), de César Mallorquí; *La casa de la luz* (2002), de Xabier P. Docampo; y *El tatuaje de la mariposa* (2002), de Philip Pullman. Asimismo, despuntan la magnífica novela de Jordi Sierra i Fabra, *Rabia* (2000), y *Nunca seré tu héroe* (2002), de María Menéndez-Ponte.

5. Bibliografía

- ❖ BALLAZ ZABALZA, J. (1999): “La lectura de los adolescentes en el futuro”, *CLIJ*, nº 112. Torre de papel. Barcelona.
- ❖ CANSINO, Eliacer (2002): “La mirada auditiva”, VV.AA. (2002): *Hablemos de leer*. Colección *La sombra de la palabra*. Anaya. Madrid.
- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona.
- ❖ CERVERA, J. (1991b): “La Literatura de transición”, *Monteolivete*. nº 7. Universidad de Valencia, pp. 141-151.
- ❖ CERVERA, J. (1995): “La literatura juvenil a debate”, *CLIJ*, nº 75. Barcelona, pp. 12-16.
- ❖ CERVERA, J. (1998): “La literatura infantil, inabarcable”, *Homenaje a Juan Cervera*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid, pp.9-24.
- ❖ CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002): *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ❖ COLOMER, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación. Madrid.
- ❖ COLOMER, T. (2001b): “La literatura infantil y juvenil actual: entre la unidad y la fragmentación”, VV.AA. (2001): *La educación lectora*. Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- ❖ CUBELLS SALAS, Francisco (1990): *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid.
- ❖ DíEZ MEDIAVILLA, Antonio (2000): “Azorín en el aula (¿?). Algunas reflexiones sobre la lectura en la escuela”, en LLORENS, Ramón F. (ed.) (2000): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Universidad de Alicante-CAM, pp.69-90.
- ❖ DOCAMPO, P. Xabier (2002): *Leer, ¿para qué?*, en VV.AA. (2002): *Hablemos de leer*. Colección *La sombra de la palabra*. Anaya. Madrid.
- ❖ GARCÍA PADRINO, J. (1998a): “Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura ... juvenil?”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 31, enero/abril 1998, pp. 101-110.
- ❖ LÓPEZ, Amando y ENCABO, E. (2001b): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide. Madrid.
- ❖ GARCÍA PADRINO, J. (2000c): “Libros y lectores en el fin de siglo”, LLORENS, Ramón F. (ed.) (2000): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Universidad de Alicante-CAM, pp.9-23.
- ❖ JANER MANILA, Gabriel (1995): *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Pirene Educació. Barcelona.
- ❖ LUENGO ALMENA, Juan Luis (1997): “Necesidad de una programación de literatura juvenil en la formación inicial de secundaria”, *Actas de didáctica de la lengua y la literatura. Literatura Infantil y Juvenil. I Jornadas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp.211-219.
- ❖ MERINO, José María (1994): “El escritor y la literatura infantil”, *CLIJ*, nº 63, pp.18-25.
- ❖ MORA, Luisa y MORÁN José (1996): “Menos y mejores libros para hacer buenos lectores”, *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil*, Madrid.
- ❖ MORENO, V. (1993): *El deseo de leer*. Pamiela. Pamplona.
- ❖ MORENO VERDULLA, A. y SÁNCHEZ VERA, L. (2000): “Treinta años de evolución de los estudios universitarios de literatura infantil y juvenil en España”, *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Universidad de Vigo. Vigo, pp. 85-96.
- ❖ OSORO Kepa: “La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas”, MILLÁN, José Antonio (coord.) (2002): *La lectura en España. Informe 2002*. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid.
- ❖ SORIANO, Marc (1995): *La literatura para niños y jóvenes*. Colihue. Buenos Aires.
- ❖ TEBEROSKY, A. y FERREIRO, Emilia (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. Madrid.
- ❖ TEIXIDOR, Emili (2002): “Algo más sobre ‘ese tipo de literatura’ que es la LIJ”, *CLIJ*, nº 156, pp.22-27.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

UNIDAD V.3: El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en ESO

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Según el autor, para fomentar la lectura en ESO es necesario:
 - a. Aspirar a enseñar la Historia de la Literatura a través de la lectura completa de los libros más representativos de cada época.
 - b. Transmitir los conocimientos teóricos que alimentan el conjunto de obras clásicas.
 - c. Ofrecer un corpus de obras con el que favorecer la formación del hábito lector a partir de libros más próximos y asequibles a los alumnos.
 - d. Reconocer la incompatibilidad del tratamiento de los clásicos con la consideración de la Literatura Juvenil.

- 2) Debemos considerar la Literatura Juvenil como :
 - a. Una literatura sustitutiva de la clásica con entidad propia.
 - b. Una literatura de transición adecuada al periodo educativo de la Secundaria.
 - c. Un subgénero sin validez literaria.
 - d. Un corpus de obras que sólo resisten una lectura lúdica.

- 3) El carácter de literatura experiencial de la LJ viene dado por:
 - a. Hablar del mundo de los jóvenes.
 - b. Ser leída por los jóvenes.
 - c. Hablar directamente a los jóvenes.
 - d. Ninguna de las anteriores.

- 4)Cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a la LJ:
 - a. La LJ debe renunciar a la calidad literaria en función del desarrollo de los temas transversales.
 - b. La LJ puede convertirse en un instrumento para la formación de los jóvenes en el uso y conocimiento de las competencias lingüísticas básicas.
 - c. La LJ constituye una herramienta que facilita el acceso al conocimiento del currículo de Secundaria.
 - d. En la LJ caben todos los temas.

- 5) Valorar la dimensión estética y literaria de una obra de LJ supone tener en cuenta:
 - a. Lo bello, lo inefable junto con los valores y los contenidos.
 - b. Una buena historia, el lenguaje y el estilo.
 - c. Una buena historia, el lenguaje y el estilo, la resistencia en el tiempo, la originalidad y la universalidad.
 - d. Lo considerado en a y en c conjuntamente.

- 6) Según García Padrino y Teresa Colomer, el nacimiento de la LJ en España puede fecharse en:
 - a. A principios del s. XX con baluceos discontinuos a finales del XIX.
 - b. En 1489 con la aparición del *Isopete historiado*.
 - c. A partir de la Guerra Civil española.
 - d. En el s. XVIII, cuando la infancia empezó a ser considerada como un estadio diferenciado de la vida adulta.

- 7) El estudio de las obras de la LJ en el periodo de posguerra reporta didácticamente:
 - a. La posibilidad de incluir en los planes de lectura obras como *Rompetacones*, *Marcelino Pan y vino* y *La vida sale al encuentro* entre otras.

- b. La parálisis temática que atenazó a la LIJ española y la inevitable tendencia a los contenidos religiosos y morales nos lleva a buscar únicamente obras de autores europeos para esa época.
 - c. En general, las obras tanto españolas como europeas de ese periodo no poseen valor motivador para los alumnos de Secundaria.
 - d. Lo considerado e a, b y c conjuntamente.
- 8) El estudio de las obras de la LIJ en el periodo de 1960-1970 reporta didácticamente:
- a. La limitación de la fantasía y el predominio del realismo no hace conveniente la selección de obras de esta época.
 - b. Obras como *De un país lejano*, *Color de fuego*, *El polizón de Ulises*, *Zuecos y naranjas* no presentan ningún interés didáctico.
 - c. La denuncia social no es un tema conveniente para la etapa de Secundaria.
 - d. Lo expresado en a, b y c es falso.
- 9) Los factores socioeconómicos que favorecieron el auge de la LIJ en la década de los 80 son:
- a. El aumento de la calidad de vida y el contacto directo con las literaturas de Europa.
 - b. El fomento de la lectura en los centros educativos y la creación de las bibliotecas escolares.
 - c. El proceso de normalización lingüística de las lenguas del estado y el empuje editorial.
 - d. Lo expresado en a, b y c conjuntamente.
- 10)Cuál de las características siguientes no corresponde a la LIJ en la etapa que abre la década de los 80:
- a. Variedad y riqueza temáticas.
 - b. Menor indagación en nuevos planteamientos narrativos y formales.
 - c. Empobrecimiento novelístico a partir de los 90.
 - d. Reticencia a desarrollar los temas considerados tabúes y desarrollo exclusivo de la literatura de adultos.

UNIDAD V.3: El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en ESO

PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Comentar las siguientes citas ofrecidas en el tema tratando de ofrecer un punto de vista propio sobre el papel de la Literatura Juvenil en la educación lingüística y literaria de los alumnos de Secundaria.

“No debería plantearse (...) un modelo de literatura infantil y juvenil de caracteres específicos que en el fondo sólo resulta ser, en la mayor parte de las ocasiones, una añagaza tras la que esconder determinadas simplificaciones o evidentes ineficacias. Sí puede parecer razonable, incluso necesario, seleccionar de la producción literaria general aquellos textos que mejor sintonicen con el gusto, las inquietudes o las capacidades de los lectores catecúmenos o en proceso de maduración, y formar con tales obras colecciones especialmente diseñadas y editadas en función de tales receptores, no lo es tanto pretender que exista un subgénero literario propio que pueda definirse con el apelativo de “infantil y juvenil” (2000:72).” A. Díez Mediavilla

“Hay que replantear lo establecido respecto al trato que se confiere a esta materia y valorarla de un modo distinto. Es un tanto triste comprobar cómo la realidad de la Literatura Infantil y Juvenil, con más de cuatro mil títulos editados, con una población lectora importante y con bastantes colecciones, no tiene la valoración ni la trascendencia social que debería poseer, así como tampoco la correspondencia que debería ser necesaria en el proceso formativo de las personas que un futuro se vayan a dedicar a la docencia, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (2001:82).” Amando López y E. Encabo

❷ Comprobar el grado de convergencia que el tratamiento de la Literatura Juvenil tiene con el tratamiento de los clásicos de la Historia de la Literatura española en la programación didáctica del departamento y extraer algunas conclusiones al respecto indicando aquello que en opinión propia podría o debería mejorar.

❸ En su opinión, y teniendo en cuenta las características de sus alumnos, ¿cuál es o debería ser el orden priorizado de aspectos a tener en cuenta a la hora de seleccionar los títulos de literatura juvenil? Justifique su respuesta.

1. La capacidad de emocionar
2. El interés de la historia
3. La verosimilitud del personaje protagonista
4. Lo adecuado del punto de vista
5. El estilo natural
6. La extensión
7. La originalidad
8. Los valores y los contenidos

❹ Realizar la siguiente encuesta¹ a un grupo de alumnos de entre los que se imparte docencia especificando el nivel y contrastar los datos obtenidos con los criterios seguidos para la selección de lecturas:

¹ Encuesta elaborada por M^a Pilar Núñez Delgado, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

ENCUESTA SOBRE HÁBITOS DE LECTURA

1. ¿A qué dedicas tu tiempo libre? Ordena estas sugerencias: ver la tele, escribir, estar con amigos/as, oír música, leer, hacer deporte, otras cosas.

1. 5.
2. 6.
3. 7.
- 4.

2. ¿Estás leyendo algo ahora? ¿Qué lees?

3. ¿Cuál es el último libro que leíste? ¿Cuándo fue?

4. ¿Cuántos libros calculas que has leído hasta ahora?

5. ¿Cuál te gustó más? ¿Por qué?

6. ¿En qué momento del día prefieres leer?

7. Cuando lees ¿sueles tener la tele o la radio encendida?

8. Ordena el tipo de lectura que prefieres: novela, poesía, teatro, cómic, ciencia ficción, historia, biografía, revistas, otros.

9. Escribe el tiempo aproximado que dedicas semanalmente a cada una de las siguientes actividades:

Televisión

Salir

Estudiar

Deporte

Música

Leer

10. ¿Alguien de tu familia dedica regularmente tiempo a leer? ¿Quién o quiénes? ¿Libros, o revistas y periódicos?

11. ¿Hay en tu casa libros que no sean de texto? ¿Qué tipo de libros? ¿Has pedido alguna vez que te regalen libros?

12. Al coger un libro ¿te sientes obligado a leerlo o te llama la atención porque lo encuentras interesante?

13. ¿Qué es lo que más te gusta y lo que más te aburre de un libro?

14. ¿Qué cosas te influyen al escoger un libro: el tamaño, el tipo de letra, las ilustraciones, lo que te han contado de él, el título,...?

15. ¿Leías en Primaria? Si has dejado de hacerlo, ¿por qué no lees ahora?

16. ¿Con qué personaje de los libros que has leído te has identificado más? ¿Por qué?

17. ¿Has ido alguna vez a una biblioteca? ¿Sueles ir con cierta frecuencia?

18. Si tuvieses que elegir un libro para leer ¿cómo te gustaría que fuese?

19. ¿Qué harías para convencer a un amigo al que no le gusta leer de que leyera un libro?

20. Escribe el nombre de escritores famosos que recuerdes.

21. ¿Crees que está bien que se fijen lecturas obligatorias en algunas asignaturas? ¿Por qué?

22. Tú sabes que hay personas que leen mucho y que no pueden pasar sin leer ¿por qué crees tú que les pasa eso?

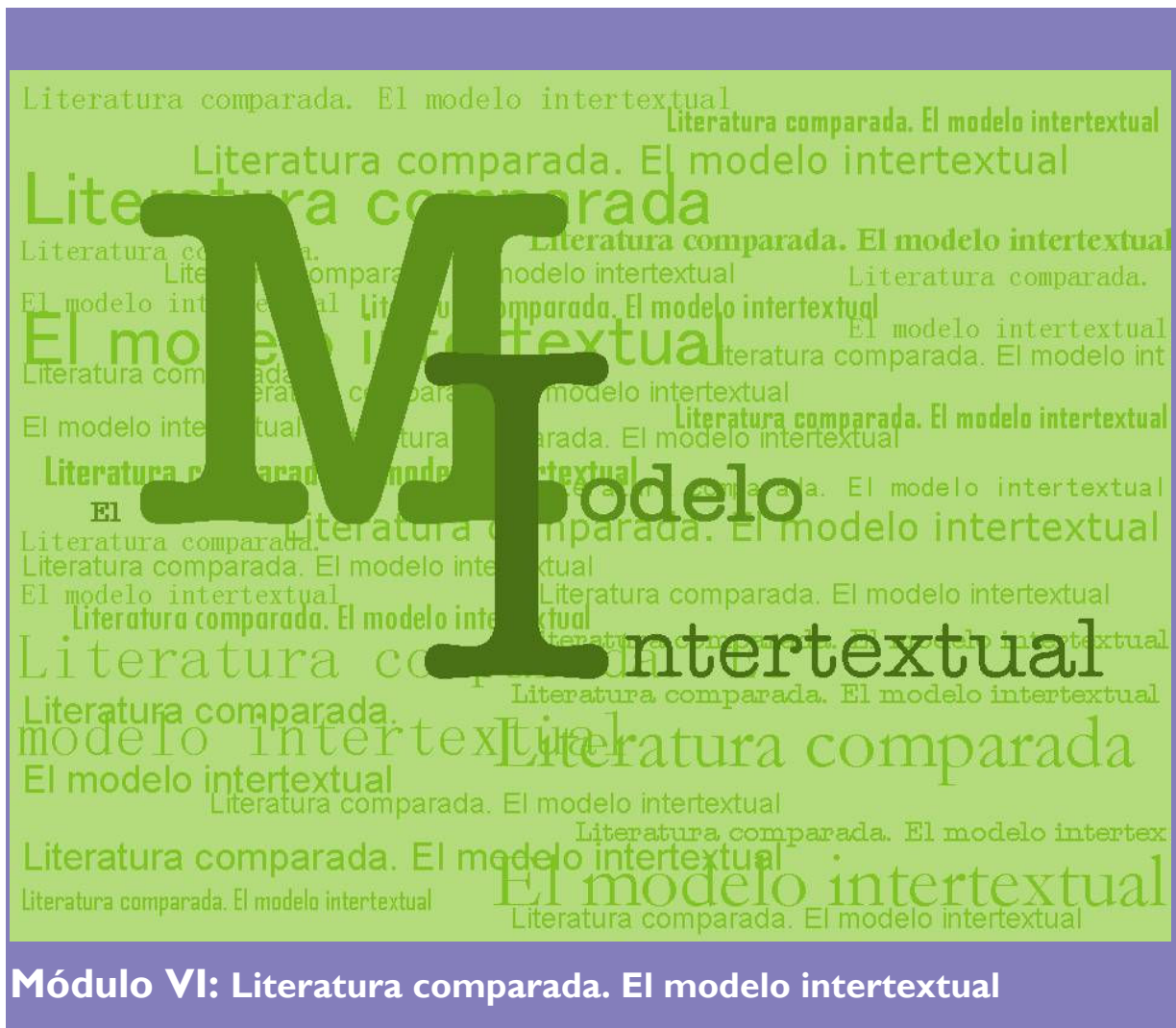
23. ¿Para qué sirve leer libros por gusto?

5 Preparar una actividad para el Aula Plumier que tenga por objeto la exploración de las siguientes páginas web:

⇒ <http://www.libroadicto.com>, para seleccionar lecturas afines a los intereses individuales de los alumnos

⇒ www.cervantesvirtual.com/portal/Platero/presentacion.shtml, para conocer y escuchar a los autores clásicos de la LIJ

6 Se propone como ampliación que pueda ayudar a conformar una opinión propia sobre el tema la lectura del artículo de Teresa Colomer “La necesidad de los libros clásicos” disponible en <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art4.htm#cabeza>



En consonancia con el módulo anterior y enfatizando la necesidad de revisar el objetivo básico de la educación literaria en secundaria para conseguir el tratamiento significativo de la materia en el contexto escolar, el modelo intertextual orientado a consolidar las habilidades de recepción lectora y de construcción socio-cultural se presenta como la alternativa a la concepción tradicional que sigue pretendiendo desarrollar en el alumnado una especialización filológica elemental.

La pragmática de la literatura y la recepción literaria nos conducen hacia la idea básica de que la lectura es un proceso de interacción entre el texto y el lector. Activar la relación de conocimientos que se producen siempre en la lectura es el eje en el que se engranan las unidades presentadas a continuación, bien sea desde los presupuestos teóricos que fundamentan la conveniencia de este objetivo, bien desde la aportación de metodologías y experiencias que ejemplifican su viabilidad en el aula:

- ⊗ Como promotor de las más recientes e innovadoras tendencias en didáctica de la literatura, **Antonio Mendoza Fillola** explica en la **unidad VI.1 “El intertexto lector”**, centrado en “un concepto clave para explicitar los distintos aspectos de la formación literaria desde la perspectiva didáctica, porque la funcionalidad del intertexto lector como activador de conocimientos en el proceso de lectura y en la actividad de reconocimiento textual resulta determinante para la adecuada interpretación de muchos textos”. Leer es poner en juego un conjunto de actividades de recepción. Centrar la tarea en el aula en la reflexión detallada de dichas actividades en el proceso de descodificación semiótica (relacionar, deducir, juzgar a partir de lo ya conocido) permitirá activar el intertexto lector y desarrollar la competencia lecto-literaria de manera funcional y significativa.
- ⊗ El comparativismo con otros códigos artísticos como estrategia para la motivación lectora y re-creación de textos es el núcleo temático abierto por **Pedro Guerrero Ruiz** en la **unidad VI.2 “Literatura y artes**

plásticas”. El objetivo es ofrecer al profesorado didácticas interdisciplinarias que introduzcan metodologías interactivas y significativas en el trabajo diario del aula y ayuden a modificar el enfoque tradicional en la enseñanza de la materia. Literatura y artes plásticas constituyen un binomio adecuado y motivador para procurar la interpretación, y no sólo la comprensión del significado, de los textos literarios y desarrollar la competencia lectora desde la reflexión comparativa que enseña a apreciar la literatura como manifestación estética y cultural.

- ⊗ En la **unidad VI.3 “Literatura y mass media”**, **Pedro A. Vicente Ruiz** abre perspectivas para establecer condiciones prácticas de intervención en el aula acordes con los nuevos tiempos sin que la afirmación y la formación del individuo signifiquen sacrificar la vida en sociedad. Los mass media son aquí protagonistas no tanto por convertirse en motivo de análisis detallado de lenguajes y convenciones signícas como por ser los agentes introductores de la cultura de masas, esas otras formas de la cultura que vienen a enriquecer el canon literario académico para activar el intertexto lector y desarrollar la competencia literaria desde una pedagogía que “atiende a la comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones y deseos como parte del proceso de aprendizaje”. Por otro lado, una programación alternativa como la de “literatura en acción” servirá de modelo para la integración de contenidos y objetivos curriculares diversos en un único proyecto motivador.

Los objetivos de formación esenciales de acuerdo con el Programa de Lengua y Literatura son los siguientes:

1. Favorecer la integración del estudio histórico y genérico de la literatura en una perspectiva comparada e intertextual.
2. Favorecer la activación y el desarrollo del intertexto lector en el alumnado para conseguir su adecuada formación lecto-literaria.
3. Favorecer la aplicación de habilidades para desarrollar el comentario de textos como ejercicio global de comprensión y de interpretación crítica.
4. Dar a conocer técnicas y recursos que favorezcan el aprendizaje significativo gracias al aprovechamiento didáctico del trabajo interdisciplinar.
5. Dar a conocer técnicas y recursos que favorezcan el aprendizaje significativo gracias al aprovechamiento didáctico de la cultura de masas proveniente de los medios de comunicación y más cercana a los jóvenes.

UNIDAD VI.1:

El intertexto lector

Antonio Mendoza Fillola *

1. Educación literaria e intertexto lector
2. Algunos rasgos de la concepción didáctica actual
3. La literatura y el hecho intertextual
4. Algunos ejemplos
5. Qué es el intertexto lector
6. La 'Enseñanza de la literatura' y planteamiento tradicional
7. Los ámbitos del intertexto
8. La perspectiva del receptor
9. Cada lector posee su intertexto lector
10. La recepción como confluencia de intertextos
11. Sobre la valoración didáctica del intertexto lector
12. Un texto para observar cómo se activa el intertexto lector
13. ¿Qué supone la consideración didáctica del intertexto lector?
14. Bibliografía

* Antonio Mendoza Fillola es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

El intertexto lector

Antonio Mendoza Fillola

“El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto.”

J. Kristeva, *Semiotiké*. 1969: 235.

“La intertextualidad es una red de citas donde cada unidad de lectura funciona no por referencia a un contenido fijo, sino por activación de determinados códigos en el lector”

M. Worton & J. Still, *Intertextuality: Theories and practices*. New York.

Manchester University Press. 1991: 20.

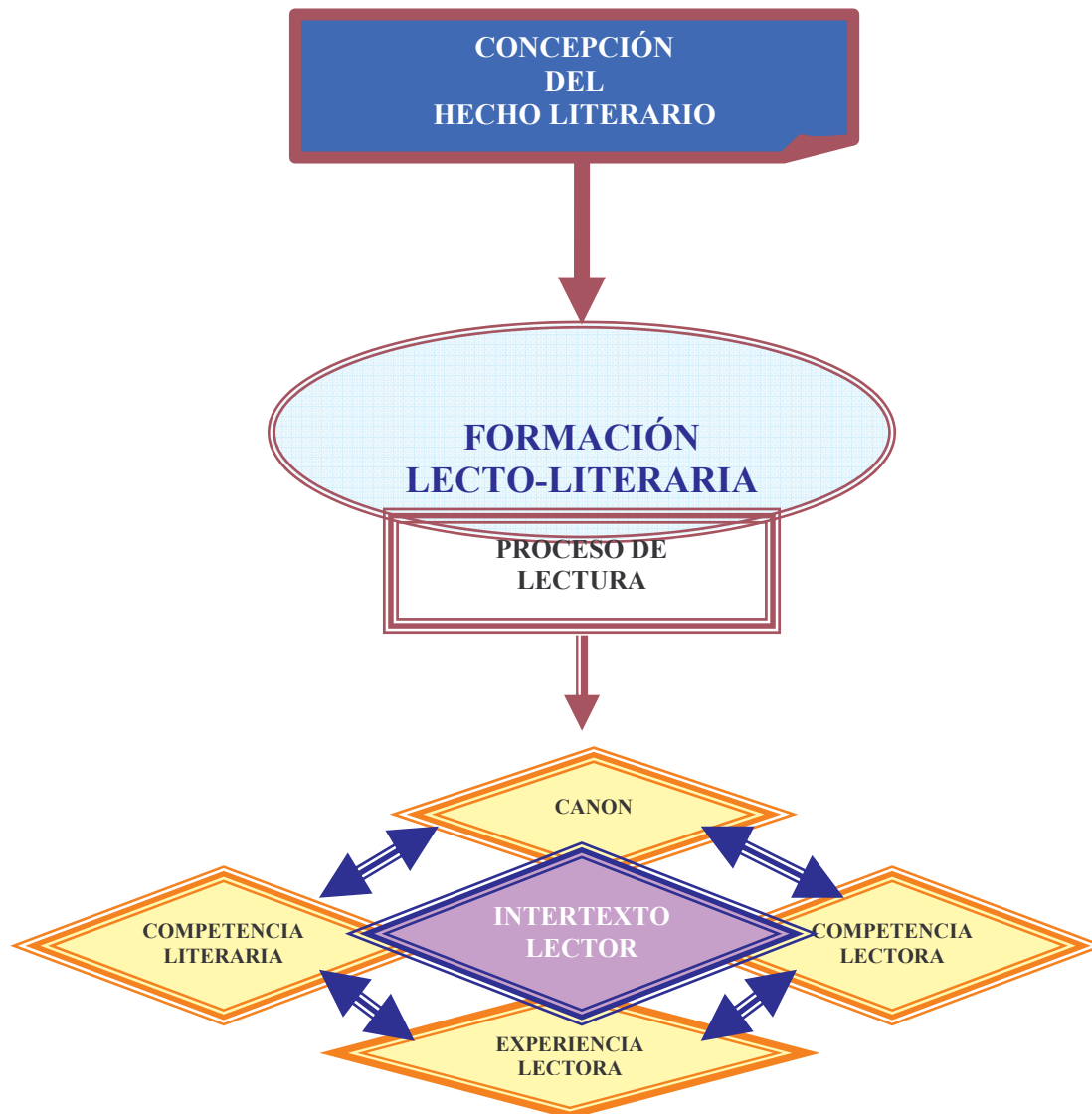
I. Educación literaria e intertexto lector

La educación literaria tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a éste a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias. La concepción didáctica de la educación literaria —teniendo en cuenta las orientaciones cognitivas y la funcionalidad de los conocimientos previos— toma como eje la actividad del lector y los procesos de la recepción. Por ello se desarrolla a través de actividades formativas que favorecen la interconexión de saberes y de contenidos, que desarrollan la habilidad lectora para que el lector sepa establecer su interacción con el texto y de actividades que fomentan la cooperación del lector con el texto, de modo que de ese conjunto de actividades resulte la re-creación de la obra y la construcción de una interpretación coherente y adecuada. La educación lecto-literaria se culmina, en suma, con la consolidación de la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, que son actividades esenciales en el proceso de lectura, y se complementa con la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto. De este modo, el resultado final de ese conjunto de actividades de recepción es la **interpretación del texto**.

La educación literaria hay que entenderla como un proceso que incluye distintas facetas, pero que siempre está muy en dependencia respecto a la formación del lector. La atención didáctica de la formación del lector se ha centrado en la actividad del lector y en los componentes que intervienen en los procesos de la recepción. Y, puesto que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos estéticos, culturales y de criterios artísticos, resulta que la intervención didáctica correspondiente a la educación literaria necesariamente se halla relacionada con la funcionalidad (activación y desarrollo) del intertexto lector.

Para la exposición de nuestro tema, partimos de un modelo de educación literaria —que tiene en primer lugar cuál es la concepción del hecho literario que se quiere transmitir— que parte del núcleo de la formación lecto-literaria (con especial incidencia en las actividades que se desarrollan en el proceso de lectura). Esto se proyecta en el espacio que delimitan las competencias lectora y literaria y la experiencia lectora que tiene como correspondiente el canon, o sea el conjunto de obras que el aprendiz ha leído (ya estén incluidas o no en el currículo escolar). En el centro de ese espacio y, como componente que equilibra y gestiona las aportaciones de los otros componentes, se ubica el intertexto lector.

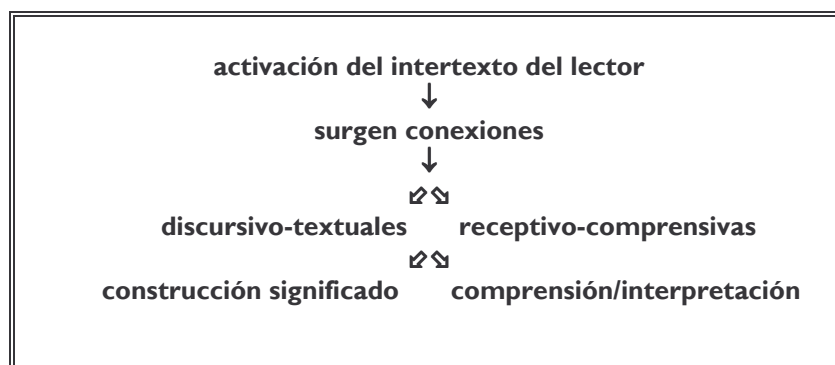
Figura 1



La literatura es un objeto de difícil estudio, porque, en realidad, la literatura se *vive*, se *experimenta*, se *asimila*, se *percibe*, se *lee*, pero sería muy impreciso decir que la literatura se 'enseña', se 'aprende' o se 'estudia'. Se llega a ella a través de cada una de las obras, en un proceso de recepción y de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su (re)conocimiento, lo que constituye una aproximación a las peculiaridades de la creación literaria que en, cierto modo, puede entenderse como una manera de *aprendizaje/conocimiento*. La dimensión fenomenológica de la literatura se hace explícita y comprensible a partir de los supuestos basados en las teorías de la recepción, tomando el proceso de lectura y la participación del lector como esenciales en la identificación de rasgos y de factores textuales y en las aportaciones de la competencia literaria y del intertexto lector.

La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector. Y así se puede afirmar que **“el diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el espacio psíquico del lector”** (C. Guillén, 1985:325). Es decir, la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales. La aproximación hermenéutica a las obras literarias siempre es una búsqueda de *(co)rrelaciones y/o contrastes con otras producciones*: los rasgos intertextuales han de ser detectados para alcanzar el efecto previsto por la obra/autor. Y las actividades de recepción literaria requieren la implicación del lector en la construcción del significado de obras y textos concretos. Cada acto de lectura/recepción activa conoci-

mientos previos y a la vez enriquece la experiencia literario-cultural, es decir activa y amplía el intertexto del lector. Cuando se activan los conocimientos de la competencia literaria, el lector establece las conexiones que requiere el texto y, gracias a ellas accede al significado, es decir a la comprensión e interpretación del texto.



Ahora bien, esta orientación de la educación literaria no ha sido siempre planteada en los términos que se acaban de señalar. Ha sido habitual que el estudio de la literatura se entendiera como el aprendizaje de una serie de bloques o temas desde un esquema historicista y mediante una metodología poco participativa. En síntesis, puede señalarse algunos aspectos de esta problemática:

- el planteamiento historicista determina la programación de un tipo de contenidos conceptuales). Se mantiene un exclusivo planteamiento centrado en la catalogación histórica, en el encuadre de movimientos, escuelas y tendencias literarias y sus correspondientes caracterizaciones esquemáticas y tipificadas;
- la interrelación de los textos literarios con las actividades de estudio gramatical y de aprendizaje lingüístico (como apreciación de los usos lingüísticos);
- la tendencia al estudio y el análisis de textos... el fosilizado esquema de análisis y comentario de textos (como procedimiento de análisis); y
- la práctica de la 'producción creativa' a través de talleres (literarios?). Con este conjunto dispar de factores se dificulta la definición de un proceso de formación literaria y, con frecuencia, se diluye la materia en las contradicciones de las diversas proyecciones metodológicas.

Entre las orientaciones que la didáctica de la literatura ha asumido en los últimos años, se encuentra la amplia base que aportan los supuestos de la teoría de la recepción, así como las interesantes funcionales referencias del planteamiento intertextual. Ambas facetas tienen en cuenta que el estudio y el reconocimiento de la literatura, en cualquiera de sus aspectos de recepción/lectura, están determinados por la puesta en relación de una obra con otras y porque, especialmente, **"desde una perspectiva de la recepción, un hecho literario no es jamás concebido como aislado"** (Chevrel, 1989:205). Efectivamente, el hecho de que en las creaciones literarias haya una constante presencia y reelaboración de modelos y de convenciones —lo que constituiría, en cierto modo, las claves de 'la tradición literaria'— justifica tanto el interés por el análisis del hecho intertextual, cuanto por el modo en que el lector participa en la recepción del hecho literario. Por estas razones, este tema dedicado al intertexto lector ha de tener en cuenta las conexiones intertextuales y el planteamiento didáctico en relación con los supuestos de la teoría de la recepción literaria, para explicitar los aspectos formativos y la funcionalidad didáctica del intertexto lector en el reconocimiento de los intertextos discursivos: "La identificación de un intertexto es un acto de interpretación", señala J. Frow (1990).

2. Algunos rasgos de la concepción didáctica actual

En la evolución de los estudios literarios, ha habido sucesivas ocasiones en las que se ha centrado su atención y sus criterios de valoración en las referencias históricas y estilísticas, en la autoridad de los escritores y en las implicaciones bio-bibliográficas presentes en sus obras; después tuvo su momento el estudio de la obra atendiendo a la *literariedad*, a los rasgos inmanentes que podía presentar el texto literario; más tarde se concedió especial atención a las relaciones socioliterarias, hasta que se llegó a los planteamientos de orden semiótico para después empezar a considerar, en un planteamiento integrador la proyección pragmática del hecho literario.

rio y los condicionantes fenomenológicos de la recepción literaria. A partir de estas últimas orientaciones, se ha establecido la importancia de la participación del lector en la construcción del significado del texto literario. Y actualmente, se afirma que "el texto no pasa de ser una serie de indicaciones dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito" (Eagleton, 1983: 97). En afirmaciones de este tipo se condensa la idea básica de que la lectura es un proceso de interacción y que la obra necesita de esa interacción receptora, en la que entran en juego las aportaciones del texto y las aportaciones del lector, que se necesitan y se condicionan interdependientemente.

Sin embargo, estas orientaciones de la teoría aún no se han consolidado en el ámbito didáctico de la educación literaria. En la actualidad, a pesar de las aportaciones teóricas y de las afirmaciones a favor de la formación para la recepción —que ya empiezan a ser también recogidas en las orientaciones pedagógicas y, parcialmente, en algunas disposiciones oficiales que regulan el diseño curricular—, los docentes aún no cuentan con la eficaz propuesta de un paradigma renovador para la didáctica de la literatura acorde con los referentes del desarrollo de la competencia lecto-literaria y del intertexto lector, que resultan claves en el marco de la innovación referida a la educación literaria. La didáctica de la literatura tiene, en este momento, el reto de establecer una coherente propuesta que ayude a orientar el tratamiento significativo de la materia de literatura en el contexto escolar (Mendoza, 1994, 2001).

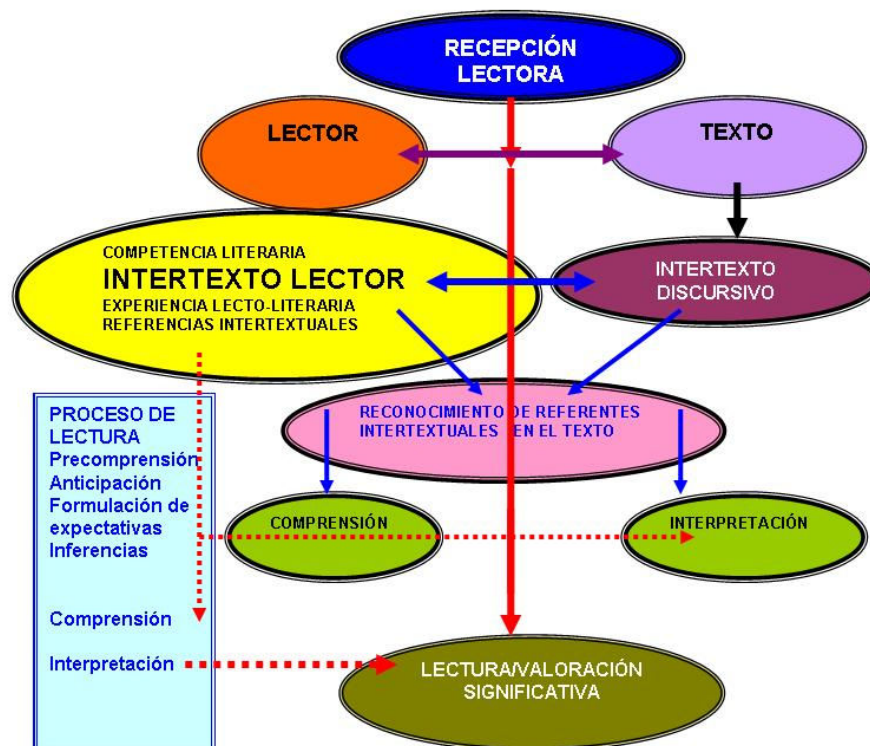
Las recientes tendencias en didáctica de la literatura ponen especial énfasis en los siguientes aspectos:

- La comunicación literaria, que se considera según los supuestos de la pragmática de la literatura, para atender a las relaciones mantenidas entre el emisor y el receptor a través del signo literario.
- La recepción literaria, que es tratada como un complejo proceso de integración de habilidades lingüísticas, de dominios pragmático-comunicativos, de conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales y de saberes derivados de la propia experiencia, todo ello activado desde la competencia literaria.
- El carácter activo y participativo de la lectura que permite la re-creación interpretativa del texto literario.
- El desarrollo de las habilidades lectoras, que se considera objetivo básico de la formación, porque esas habilidades permiten organizar, aplicar y discriminar los diferentes saberes y estrategias que el alumno-lector necesite para establecer los diversos tipos de interconexiones literarias (y, en su caso, multidisciplinares).
- La competencia literaria y el intertexto lector, que determinan (y condicionan) la recepción literaria personal, según los conocimientos y las referencias culturales del individuo, e inciden en la comprensión del texto o de la obra por el lector, según lo que previamente conoce y por la actualización de tales conocimientos durante el proceso de lectura.
- La actividad lectora, que se concibe como un proceso en el que se combinan actividades cognitivas (formulación de expectativas (previsiones) y de inferencias (construcciones parciales de significado) que jalonan el proceso de construcción del significado del texto, en el que la revisión y la reformulación remiten a distintos momentos de recepción y espacios del discurso/texto.
- La metacognición de la actividad lectora adquiere una función destacada, porque permite que, durante todo el proceso, el lector organice e identifique las distintas fases de su lectura (*1. precomprensión; 2. formulación de expectativas, elaboración de inferencias; 3. explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales); 4. rectificaciones/ajustes; 5. comprensión/interpretación*), de modo que el lector proceda a aplicar las específicas estrategias que, por sus características, el texto le suscite.
- La valoración global de la obra literaria, que se concibe como el resultado de la lectura, junto con la comprensión y la interpretación. En la valoración entran en relación las facetas semióticas de los textos con las circunstancias culturales y personales (del autor y del receptor) en las que han sido escritos y son leídos.

A modo de síntesis de estos aspectos, el siguiente esquema (Figura 2) representa las correlaciones entre los distintos componentes que intervienen en la actividad de lectura. Obsérvese la distribución correlativa

de los distintos componentes –del lado del lector o del texto— que hacen posible la interacción y la cooperación del lector.

Figura 2



3. La literatura y el hecho intertextual

El *cruce de textos* genera los intertextos, o sea los espacios discursivos en los que un conjunto de textos entra en relación con un texto concreto, como puntualiza G. Genette: «El texto literario está construido como un cruce de textos, un lugar de cambios que obedece a un modelo particular, el del lenguaje de connotación. En un principio el intertexto se definió como el conjunto de textos que entran en relaciones en un texto dado» (Genette, 1982). *El texto literario se inserta en el conjunto de los textos* (Kristeva, 1969: 235), de modo que la reiterada presencia de modelos y de rasgos discursivos, junto a la inclusión de alusiones o de citas explícitas y literales de otras obras es una justificación, de claro carácter intertextual, de que el propio texto literario (cada texto) es la fuente para la identificación del código literario.

Además, también hay que tener en cuenta que “el fenómeno literario, en todos los casos, es una dialéctica entre el texto y el lector” (Riffaterre, 1990); esta cita de Riffaterre nos sitúa en el espacio de la recepción, del lector, en la dialéctica de la interpretación. Las distintas cuestiones relacionadas con los intertextos no pueden ser planteados sólo como una cuestión específica de la modalidad del discurso, porque todas las facetas del hecho intertextual implican necesariamente la actividad de recepción. Téngase en cuenta que sin los pertinentes reconocimientos por parte del lector-receptor, el fenómeno intertextual carece de funcionalidad. Los conceptos de intertexto del discurso e intertexto del lector –derivados de la clave intertextual— permiten establecer las conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales, porque el intertexto identifica las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido. Una comprobación inicial, a partir de algunos ejemplos, nos permitirá entender el carácter de ambos intertextos.

El hecho intertextual se vincula con los estudios de la recepción; cada hecho intertextual concreto se manifiesta primero en el texto –o sea en la obra de creación, según la intencionalidad del autor— y se aprecia,

especialmente, en la recepción y en el efecto estético y/o cognitivo que produce en el lector que identifica las relaciones intertextuales, es decir que reconoce las conexiones entre distintas obras o que asocia referencias, indicios o peculiaridades que aparecen en distintas obras de las que el lector tiene conocimiento y experiencia.

En las creaciones literarias están muy presentes las referencias a las conexiones intertextuales, casi como uno de los recursos más frecuentes y relevantes; pero hay que tener presente que, también, en otros medios de comunicación está presente. La literatura, según J. Kristeva, es *un mosaico de citas y de referencias intertextuales*, cada obra literaria integra distintas facetas de otras creaciones y con ellas comparte recursos, temas, rasgos de estilo, peculiaridades de género, etc. De modo que, efectivamente, puede afirmarse que el texto literario es el resultado de *un cruce de textos*, como explica G. Genette.

El discurso literario integra esas conexiones intertextuales, que son apreciadas u observadas por lectores competentes. **La lectura siempre es una actividad de relación de conocimientos.** La copresencia de referentes textuales genera una creativa interconexión de referentes y suscita en el lector una estimuladora actividad de identificación de interconexiones.

La combinación de las aportaciones de la competencia literaria, de la competencia lectora (estrategias y experiencias lectoras) y del intertexto lector determina la eficacia de la interacción entre el *texto* y el *lector*. Y es, precisamente, en esa interacción donde se halla el punto de convergencia de las aportaciones del marco teórico (literario y didáctico) desde el que se explicita esta aproximación al análisis del intertexto lector. Pero además, el texto literario (o de otro tipo) resulta ser un sistema combinatorio en el que está previsto y especificado el espacio y el modo para que el receptor concreto establezca las conexiones pertinentes (Iser, 1976); necesariamente, el receptor ha de tener (o al menos se le supone) una determinada dotación de conocimientos intertextuales.

El **intertexto lector** se muestra como un concepto clave para explicitar los distintos aspectos de la formación literaria desde la perspectiva didáctica, porque la funcionalidad del intertexto lector como activador de conocimientos en el proceso de lectura y en la actividad de reconocimiento textual resulta determinante para la adecuada interpretación de muchos textos. El conjunto de reconocimientos e identificaciones de las distintas referencias que componen un discurso literario puede ser considerado como una particularización del estudio del fenómeno amplio de la intertextualidad. El texto más interesante puede resultar incomprensible o de escaso interés, ya no por sus propias cualidades, sino a causa de la incapacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos.

4. Algunos ejemplos

Los ejemplos que siguen pueden mostrarnos que, efectivamente, la interpretación (como síntesis de la comprensión y de la valoración de un texto) depende de los conocimientos que el intertexto pueda activar. He aquí algunas muestras para comprobar, de modo intuitivo, la activación de los conocimientos que en él se incluyen y que hacen posible la implicación participativa.

Los dos primeros textos, uno de Eduardo Mendoza y otro de Augusto Monterroso, son dos ejemplos muy evidentes que permiten apreciar que en el texto literario es un juego de combinatoria de referentes intertextuales; y, además, que en ambos textos está muy patente la intención de que el lector perciba las claves intertextuales, apelando a sus conocimientos y experiencias de recepción de otras obras literarias. Tanto el fragmento de *Sin noticias de Gurb*, como el breve cuento de Monterroso deben su existencia a la existencia de otras creaciones previas; pero, además, su comprensión e interpretación también depende de la existencia en el intertexto de su lector de las referencias básicas de esas otras obras. La literatura, sus creaciones, se nutre de las referencias de su mismo ámbito —o de otras creaciones artísticas— de modo que en muchos casos resulta ser un juego de apelaciones en el que el lector sólo puede *ganar* (esto es, interpretar adecuadamente) si cuenta, efectivamente, con referencias de lecturas previas.

21:30 Decido prescindir (sólo por hoy) de mi lista de lecturas y me meto en la cama con una novela de misterio de una escritora inglesa que goza de gran predicamento entre los seres humanos. El argumento de la novela es harto simple. Un individuo, al que, para simplificar, llamaremos A aparece muerto en la biblioteca. Otro individuo, B, intenta adivinar quién mató a A y por qué. Después de una serie de operaciones carentes de toda lógica (había bastado aplicar la fórmula $3(x-2-r) n _ + 0$ para

solucionar el caso de entrada), B afirma (erróneamente) que el asesino es C. Con esto el libro concluye a satisfacción de todos, incluido C. No sé lo que es un *mayordomo*.”

E. Mendoza, *Sin noticias de Gurb*, 1991.

La cucaracha soñadora

Era una vez una Cucaracha llamada Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha llamada Franz Kafka que soñaba que era un escritor que escribía acerca de un empleado llamado Gregorio Samsa que soñaba que era una Cucaracha.

Augusto Monterroso, *Cuentos fábulas y Lo demás es silencio*. 1996/2003

No será preciso hacer un análisis detallado de las claves y de las apelaciones que incluyen estos breves textos, ya que resultan suficientemente explícitos en sí y, aquí la clave para la identificación de los referentes es suficientemente evidente a causa de la difusión entre los lectores de las obras hipotextuales a que remiten. En el caso del fragmento de *Sin noticias de Gurb*, Eduardo Mendoza parodia todo un género —la novela policíaca al estilo de A. Christie— a través de la mención de una serie de indicios textuales que resultan representativos y caracterizadores de ese tipo de relatos. Por su parte, *La cucaracha soñadora* de Monterroso es una sucinta reelaboración de *toda* una novela completa. En ambos casos, el significado de los textos depende de las aportaciones del lector mediante la activación de los conocimientos de su intertexto. Esquema, quedarían representados los ámbitos de correlación entre los hipotextos y la secuencia concreta donde se halla la presencia del hipotexto de referencia.

Figura 3



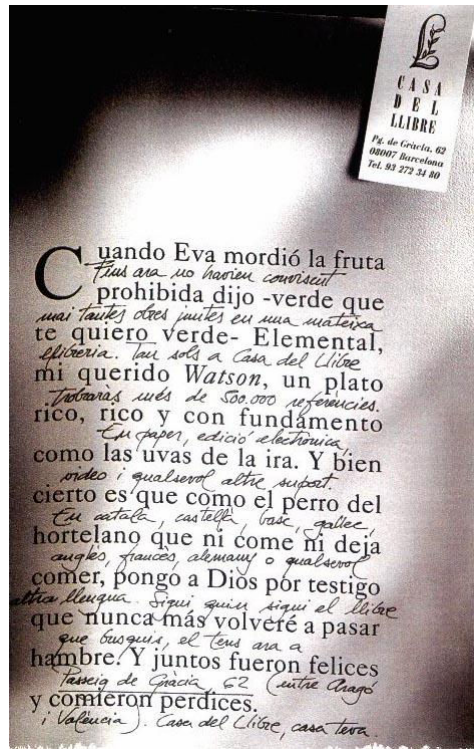
Ante estos ejemplos resulta evidente uno de los principios fundamentales en que se apoya toda la orientación intertextual: “un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en términos de su significación global (como opuesta a significados discretos de sus sucesivas palabras, frases y oraciones)” como ha explicado Riffaterre (1991:56).

Igualmente, estos ejemplos nos indican que “la literatura está hecha de textos. La *literariedad*, por lo tanto ha de ser buscada, y el nivel en el que texto combina o señala por referencias a otros textos más que a los signos inferiores del sistema” (Riffaterre, 1991: 56).

Queda claro, pues que el intertexto (ya sea el del discurso, ya sea el del lector) resulta ser, precisamente, el espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza (Mendoza, 2003).

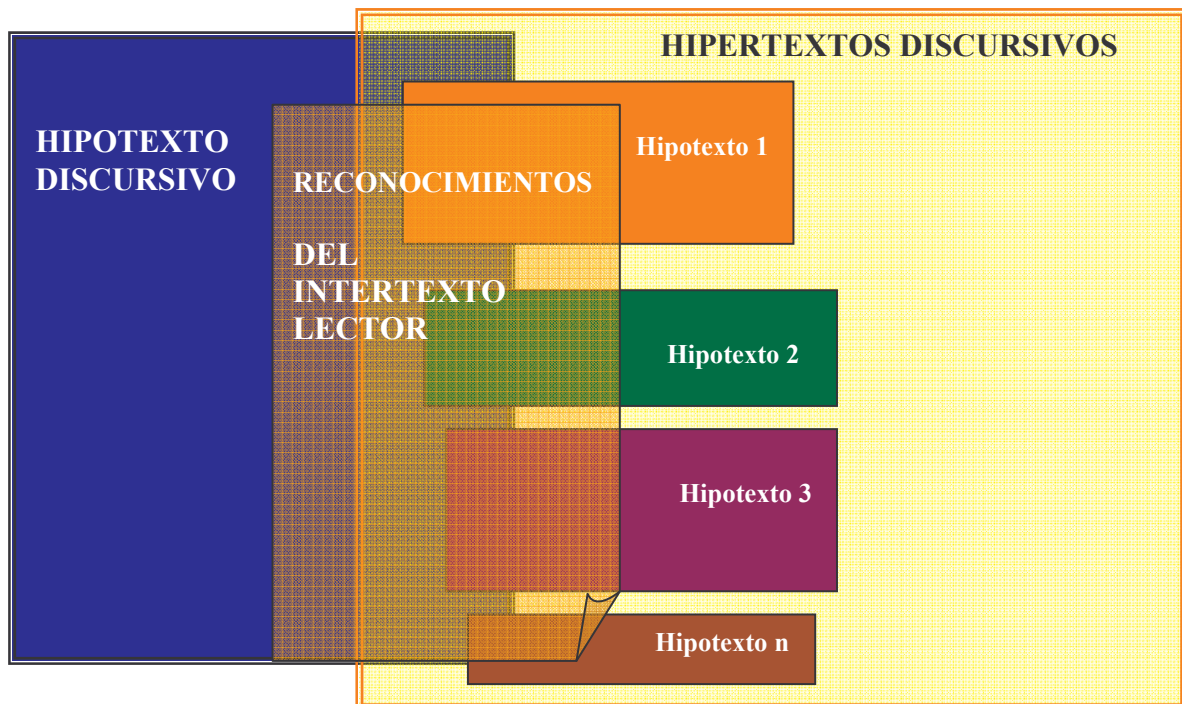
Dos nuevos ejemplos, uno publicitario y tomado de la sección de humor de la prensa, nos muestran la amplitud del fenómeno intertextual. El anuncio de La casa del Libro es un excelente ejemplo de cómo se hacen presentes las distintas apelaciones a las referencias del intertexto del lector. No hará falta enumerar cada una de las referencias que aparecen escuetamente citadas y que sirven para presentar la amplia oferta de secciones de la librería.

Foto 1



En el siguiente esquema quedaría representada la esquematización que podría corresponder a la co-presencia de intertextos, y el espacio donde se unen y cobran sentido para el lector. El espacio central corresponde a la actividad del intertexto lector para seleccionar, identificar y asociar las claves procedentes de distintos hipotextos.

Figura 4



Ante la lectura de los textos anteriores, el lector habrá podido comprobar que gracias a la activación del intertexto lector, le ha sido posible asociar las alusiones de una obra con las evocaciones, citas o alusiones de otros textos u obras, el lector logra la descodificación semiótica del texto que está leyendo. Se ha señalado, según M. Riffaterre (1989), que el intertexto resulta ser la *percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido*. Y resulta evidente que sólo la posible aportación del lector hace 'interpretable' un texto, es decir lo hace comprensible y le atribuye una intencionalidad. Cuando se desconoce la procedencia de las distintas citas o alusiones, la comprensión puede resultar errónea o inadecuada y, en consecuencia, también su interpretación.

Tras estos ejemplos, puede comprobarse que efectivamente la lectura, la recepción es la clave para captar en su esencia la intencionalidad de un texto. Y de este modo se aprecian las distintas facetas que definen el hecho de leer, según se recogen en la síntesis siguiente:

Leer es:

- ≥ Saber avanzar a la par que el texto.
- ≥ Detectar pautas e indicios textuales.
- ≥ Establecer inferencias discursivas, lingüísticas, comunicativas, pragmáticas, argumentales... etc.
- ≥ **Interaccionar con el texto en un proceso** en el que se 'encuentran' las aportaciones del texto con las del lector, es decir, entre los modelos textuales y los saberes del receptor.
- ≥ Integrar las personales aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para comprender.
- ≥ Elaborar la más coherente interpretación que (nos) sugiere o posibilita un texto

Ante las peculiaridades de los textos recogidos en los ejemplos anteriores a modo de exponentes, queda muy patente el hecho de que cada texto literario resulta ser una nueva creación, habitualmente innovadora, incluso en los numerosos casos en que se ha elaborado a partir del recurso de transformación y reelaboración e inclusión o alusión de referentes procedentes de otras creaciones. El tejido literario emplea hilos sutiles que vinculan sus rasgos formales y/o temáticos, sus tramas estructurales, su misma intencionalidad a partir de componentes retomados de otras obras anteriores se entremezclan en la creación renovada.

Estos ejemplos —que no son casos particulares ni raros en el ámbito de la creación literaria— ponen en evidencia que *todo texto es un intertexto*, ya que el texto literario se construye y elabora sobre un ensamblaje de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores. En ese ensamblaje se insertan tanto las peculiaridades de la tipología textual y las marcas convencionales del género, cuanto las citas y las alusiones a otras obras. Resulta muy explícita la mención que R. Barthes ofrece de este hecho ("Théorie du texte", 1968. Citado por C. Guillén, 1985:312):

"Todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura contemporánea o del entorno, todo texto es un tejido nuevo de citas. Pasan al texto, redistribuidos en él trozos de códigos, de fórmulas, de modelos rítmicos, fragmentos de usos sociales, etc. porque siempre hay lenguaje antes del texto y alrededor de él. La intertextualidad, condición de todo texto, sea el que sea, no se reduce evidentemente a un problema de fuentes o de influencias; el intertexto es un campo general de fórmulas anónimas, en cuyo origen raramente se repara, de citas inconscientes o automáticas, dadas sin comillas". R. Barthes (1968).

Los recursos intertextuales en el discurso literario son de amplísima variedad y de constante presencia. Por ello, en un planteamiento innovador del tratamiento didáctico para la formación del lector, es preciso que el hecho intertextual ocupe un amplio espacio, ya que su funcionalidad se proyecta tanto en las facetas discursivas cuanto en las facetas que corresponden a la actividad del lector.

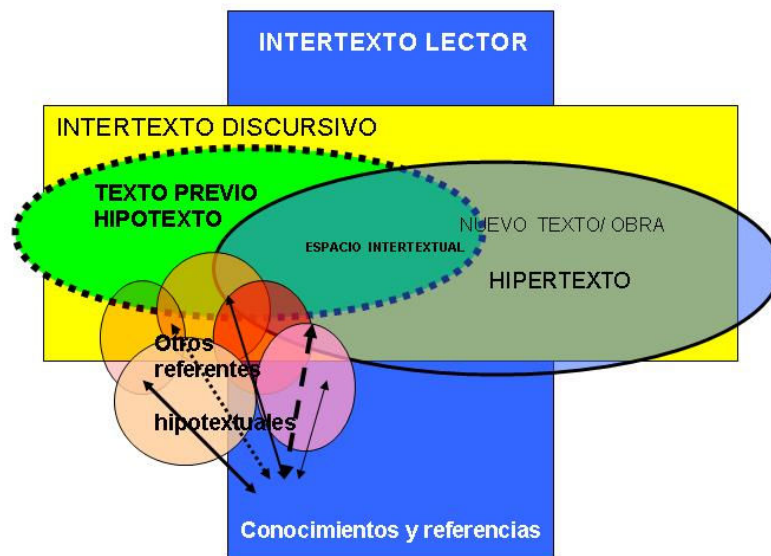
5. Qué es el intertexto lector

A partir de los ejemplos antes presentados, se ha podido comprobar que la intertextualidad es causa y efecto de los reconocimientos textuales. En esa línea entre causa y efecto, se hace evidente la importancia de las referencias del discurso tanto como las aportaciones del lector para la construcción del significado. En el

efecto que produce el texto, la identificación que hace el lector de las referencias en las que se insertan los componentes intertextuales hace que el texto adquiera nuevos valores.

Cuando las aportaciones del lector le permiten identificar las claves (hermenéuticas) que aparecen en el texto, según las ha dispuesto el autor en la elaboración del texto, se tiene acceso al significado de la obra. En una obra puede haber diversas referencias/inclusiones/presencias (no siempre es fácil delimitar el recurso y catalogarlo bajo una de esas denominaciones) de distintas creaciones; cada una de esas co-presencias es una clave intertextual (remite a un hipotexto); el lector puede re-conocer una, varias o todas las referencias (las líneas discontinuas representarían las carencias del intertexto lector respecto a determinadas claves intertextuales):

Figura 5



El esquema anterior podrá servir de muestra para analizar los distintos referentes en distintas actividades de lectura. Incluso puede servir de pauta para que el lector sitúe (en su caso ampliando el número de espacios que corresponderían a otras referencias intertextuales). Con ello se puede hacer un conjunto de actividades que pongan en conexión unos textos con otros, según los referentes que comparten y que hacen suyos a partir de una asimilación intertextual.

El intertexto lector activa y aporta referentes de la competencia y de la experiencia literaria.

El intertexto lector aporta los referentes necesarios para identificar el intertexto discursivo, de la obra; y entonces puede decirse que la actividad de recepción alcanza su meta: las referencias del texto se relacionen con los conocimientos y las experiencias del lector.

Como ya se ha indicado, los textos, de todo tipo, aportan datos y referencias para la progresiva y acumulativa construcción del intertexto —tégase en cuenta que esto sucede desde las primeras experiencias literarias como pueden ser los cuentos populares y de tradición folclórica— según el conjunto de conocimientos y lecturas del receptor.

De igual modo que se considera necesario el desarrollo de la competencia literaria, también resulta precisa la formación del intertexto lector (al cabo se concibe como un componente de esa competencia lector-literaria) para poder hacer efectiva la educación literaria, porque en el intertexto lector se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico.

En la definición del intertexto lector es preciso incluir un conjunto de facetas; por ello, presentamos una definición desglosada.

- ⇒ El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.
- ⇒ El intertexto lector es un componente de la competencia literaria y, desde el espacio que ocupa en ella, regula las actividades de identificación, de asociación y de conexión en el proceso de recepción; se ocupa de activar y seleccionar los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras ante estímulos textuales (Mendoza, 2001).
- ⇒ El intertexto lector enlaza las aportaciones de la competencia lectora con las de la competencia literaria durante la actividad receptora:
 - promueve, con eficacia, los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc.;
 - establece las vinculaciones entre los conocimientos del lector y las peculiaridades discursivas que presenta el texto, necesarias para la pertinente interpretación personal;
 - en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios;
 - activa selectivamente saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso.

Funciones del intertexto lector

El intertexto lector se reconoce por sus efectos. En consecuencia, puede afirmarse que la función del intertexto lector es la de dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora. Si los distintos conocimientos no se dinamizan, no son posibles los reconocimientos ni las asociaciones que, en una situación de lectura y ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector.

Sus funciones son las de:

- a. Orientar y de regular la actividad de asociación que genera el lector.
- b. Conectar activamente las aportaciones de la competencia literaria con las repuestas/reacciones del receptor a los estímulos del discurso literario.
- c. Favorecer la recepción y el desarrollo de la competencia literaria.
- d. Establecer la relación que hay entre el intertexto discursivo o intertexto de la obra X integrado por el conjunto de textos que están presentes en un texto concreto X y el intertexto lector, como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que ésta puede contener.
- e. Potenciar la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones literarias y de signo cultural.

La activación del intertexto lector tiene por objeto:

- a. que el lector establezca asociaciones de diversos tipos (esencialmente de tipo metaliterario e intertextual), durante la recepción literaria.
- b. Que el lector identifique las referencias compartidas entre autor/texto/lector, puesto que los distintos elementos que componen el intertexto lector se activan en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias que aparecen *recreadas* entre textos diversos.
- c. Que el lector observe, constate e identifique la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. entre el texto que se está leyendo y otros textos ya leídos.

Son numerosas las obras literarias que incluyen referencias intertextuales, o sea que apelan a las concretas (aunque sólo supuestas) lecturas previas del receptor. Y entre ellas, la presencia de la literatura infantil y

juvenil también resulta ser un excelente referente de *input* para la ampliación de la competencia lectora y literaria, señalando una vinculación esencial con el desarrollo del intertexto lector.

Para enmarcar la funcionalidad formativa entorno a la consideración escolar del desarrollo del intertexto lector es preciso tener en cuenta un conjunto de consideraciones, todas referidas al espacio en el que se ha de ubicar la educación literaria.

6. La “Enseñanza de la literatura” y planteamiento tradicional

Con frecuencia se habla, con mucha *naturalidad* de ‘enseñanza’ y de ‘aprendizaje’ literario o de la literatura, dando por sentado que lo que se enseña en las aulas es ‘literatura’, sin hacer caso a la evidencia de que lo que se ‘enseña’ es historia de la literatura y algunos conocimientos para acceder —por la vía del análisis estilístico— a la caracterización de las peculiaridades y recursos del discurso literario. Este tipo de conocimientos son de contenido enciclopédico y conceptual y propios del entorno literario, pero por sí mismos no constituyen aportaciones que conduzcan a una eficaz educación para la formación del lector literario. Por el contrario, aún resulta muy poco frecuente que el planteamiento didáctico atienda a lo que, en esencia, debiera ser la formación y la educación literaria.

El peso de la tradición, la ausencia de pautas consolidadas para la innovación en el tratamiento didáctico del hecho literario, la permanencia de una fijación historicista en el diseño curricular y la inercia metodológica que abrumba al profesorado son las causas que determinan la presencia continuada de un desafortunado planteamiento didáctico que resulta ineficaz para lograr la implicación del lector en la recepción, hacer de su formación la clave para que sepa y pueda actuar con la autonomía que le confiera una desarrollada competencia y un amplio intertexto lector dotado de múltiples experiencias lectoras. Se trata, pues, de conseguir un giro en la concepción de la ‘materia’ de literatura, reubicando y, en su caso, sustituyendo los contenidos específicos de formación. Desde la perspectiva de lo que desde *demasiados* decenios se ha denominado ‘enseñanza de la literatura’, el planteamiento historicista ha sido el referente curricular —aún sigue siéndolo—, de modo que los contenidos de estudio y el objeto de aprendizaje ha sido, esencialmente, el conocimiento de ingentes cantidades de datos referidos al panorama la historia de la literatura, de los autores y de sus obras, secuenciados cronológicamente, agrupados en escuelas, movimientos estético-literarios. Con todo ello ha resultado que el estudio de la literatura sólo ha servido para ampliar el *conocimiento enciclopédico*, es decir el conocimiento de datos y de referencias que corresponden a la *catalogación* de hechos culturales. Hay que reconocer que es mayor el conocimiento referido a esas obras que el conocimiento directo de las mismas, el cual depende exclusivamente de la lectura. Pero todos esos conocimientos no han servido para que los estudiantes participen de esas mismas producciones literarias que estudian.

Es cierto que no resulta fácil concretar en qué consiste *enseñar y aprender* Literatura; como también es complejo establecer las propuestas didácticas que logre desarrollar la competencia lecto-literaria (y las subcompetencias que se integran en ésta) y de la que verdaderamente depende la educación literaria. En este sentido, E. Pound hizo una interesante afirmación sobre esta problemática: “Las personas perfectamente sinceras dicen que “no se puede enseñar la literatura” y lo que con eso QUIEREN DECIR es muy probablemente cierto.” (E. Pound, *ABC de la Lectura* 1934/2000: 92); sus palabras siguen siendo de actualidad y mantienen su valor y vigencia. La vinculación de conceptos y términos como *enseñar y literatura* digamos que se *repelen* —aquí habría que tener muy presente la acertada consideración de J. Culler respecto a la imposibilidad de hacer del ‘estudio de la literatura’ una simple materia curricular: “la idea de estudiar la literatura como una disciplina es precisamente la amenaza para desarrollar una sistemática comprensión del mecanismo semiótico de la literatura” (Culler, 1992:117) —. La literatura puede ser objeto (*paciente*) de la aplicación de análisis filológicos, de estudios complejos desde una u otra orientación teórica o crítica y de ello resultan los estudios literarios, propios de los especialistas filológicos —quienes sin duda disponen de amplios conocimientos y habilidades integrados en una competencia literaria especializada para acceder a los fines que corresponden a la profundidad de los estudios que tienen por finalidad—.

Pero hay que advertir que en los niveles educativos de enseñanza secundaria el objetivo de ‘enseñanza’ no es alcanzar una *básica especialización filológica*, sino el de desarrollar y consolidar las habilidades de recepción lectora y el de aportar los conocimientos esenciales (o sea, básicos y fundamentales) para que el alumno sea un lector competente y autónomo.

Las habilidades lectoras se construyen y se consolidan en cada actuación, entiéndase lectura, en la que el lector se implica. Esa participación, pues, se concreta esencialmente en la lectura, en la comprensión y en la interpretación personal de las obras de las que se les habla, poniendo en conexión sus facetas estéticas y culturales.

Según este planteamiento, en realidad, no se trata de 'enseñar literatura', sino de 'enseñar a leer, a acceder y a apreciar la literatura', haciendo que el lector, gracias a la formación que se le aporte, pueda realmente llegar a disfrutar con la obra literaria —objetivo más esencial que el de acumular conocimientos relacionados con una obra literaria—.

En la actualidad —cuando nos planteamos la formación del lector, una vez que se ha establecido la relevancia de su cooperación con el texto y que la actividad y la habilidad lectora se proyectan desde una perspectiva de interacción entre el texto y el lector—, resulta necesario ampliar los márgenes del estudio sobre lo que supone la lectura y la recepción, no sólo de 'textos', sino también de hipertextos.

Con esta ampliación de los márgenes del texto para incluir los otros textos que se hallan 'presentes', *aludidos, citados, reelaborados*, etc. en él, se quiere consolidar una concepción de educación literaria en la que la lectura se proyecta mucho más allá de lo lingüístico, lo verbal y lo discursivo. En el esquema siguiente, aparecen los distintos tipos de conocimientos y de competencias que dan soporte a la educación literaria. Desde el fondo de los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos, el espacio de la competencia lecto-literaria da soporte a la lectura significativa, gracias a la presencia del intertexto lector y de sus funciones.

Figura 6



De este modo, la lectura literaria pasa a entenderse como un amplio conjunto de actividades de reconocimiento, de relación-asociación, y también de razonamiento y de valoración. Estos aspectos ponen de relieve que la recepción literaria es una actividad personal que está encauzada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo receptor.

Vista así, la recepción está en función de los conocimientos que componen su competencia literaria y su intertexto lector y que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos culturales, de los supuestos artísticos y estéticos que el receptor ha asumido. Y, paralelamente, esta consideración de la recepción hace que observemos de otro modo el espacio del discurso literario: el intertexto discursivo.

sivo, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc.

En su proyección didáctica, la consecuencia inmediata es la necesidad de formar y desarrollar el intertexto lector del escolar que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias. En cada texto, la identificación y el reconocimiento dependen de la amplitud del intertexto lector. En cada lectura, el lector relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector (que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal y que es la base de los nuevos conocimientos para su educación estético-literaria). Los lectores competentes aprecian e identifican las (algunas) *piezas del mosaico* de citas y de referencias del discurso literario, según la noción de J. Kristeva.

7. Los ámbitos del intertexto

A partir del concepto de intertextualidad y vinculando el concepto con los efectos que produce tanto en el discurso literario como en el mismo lector-receptor, se pueden diferenciar tres ámbitos en los que interviene el intertexto. **La relación entre ambos intertextos (el de la obra y el del lector) se establece en la lectura;** como W. Iser ha señalado, “la lectura reflejará el proceso por el cual adquirimos experiencia (literaria)” (Iser, 1972:296), porque “la eficacia de un texto literario viene producida por la aparente evocación y posterior negación de lo conocido.(...) Cuando dejamos atrás nuestras ideas preconcebidas y abandonamos el refugio de lo conocido es cuando estamos en condiciones de cosechar nuevas experiencias.”

a) El ámbito del análisis crítico del discurso literario, en el que su presencia permite la observación de la función de los referentes intertextualidad y de la variedad formal de su presencia a través de recursos y modalidades (esto nos llevaría al análisis filológico del intertexto discursivo que articula discurso literario desde la faceta intertextual).

b) En el ámbito de la recepción, donde el intertexto lector interviene para vincular la presencia de las claves de conexión que aparecen en el intertexto discursivo con la activación de los referentes del lector en el proceso de recepción. Su presencia activa y dinamizadora de conocimientos previos permite comprender la actividad del lector ante las distintas apelaciones intertextuales de la obra. El eje de interés de las teorías de la recepción se concreta en:

1. la especial atención que se concede al mismo proceso de lectura (analizado en sus aspectos cognitivos y de meta-lectura) y a las actividades que el receptor realiza durante ese proceso; y
2. en el efecto resultante del acto de tal lectura, es decir, la comprensión y, más específicamente, la interpretación.

c) **El ámbito didáctico de la formación del lector y a la educación literaria.** Obviamente, es este ámbito el que aquí interesa especialmente. El intertexto lector, en función de los conocimientos que activa, regula la formulación de expectativas, inferencias, conexiones para hacer que la actividad lectora resulte significativa. La importancia del intertexto lector en los diversos tipos de reconocimiento y de asociación de referentes (citas, textos, fragmentos de textos, reelaboración de modelos...) en la lectura, permite que el lector

- Detecte e identifique elementos, aspectos o matices expresivos y estéticos y esa identificación sirve para que el lector aprecie la intención estética que resulta del empleo de recursos interdiscursivos e intertextuales.
- Valore lo innovador de una obra o de una creación literaria que rompe o altera las pautas y convenciones más o menos canónicas.
- Aprecie cómo aparecen insertados en el discurso literario una serie de elementos y de referencias, muy diversos en sí y que han sido tomados de otras producciones artísticas, de otros sistemas artísticos o de otras culturas.
- Aprecie las diversas correlaciones que mantiene un texto literario depende de la capacidad del lector y del grado de amplitud de su *intertexto lector*.

- Realice nuevas asociaciones y reconocimientos, que pasan a convertirse en nuevas unidades de referencia de su intertexto lector, con la que enriquece cualitativamente su competencia literaria.

Gracias al reconocimiento de claves y a las conexiones que genera la actividad del intertexto lector, se potencian las habilidades de recepción y de valoración personal. Las perspectivas didácticas que se derivan de los actuales planteamientos de los estudios literarios, sirven de base para la orientación metodológica. El concepto de intertexto lector ha supuesto una sugerente vía de aproximación didáctica a la formación lectora, aunque su estudio hasta ahora haya estado muy poco desarrollado.

8. La perspectiva del receptor

Los estudios teóricos sobre la recepción se han ocupado de explicar el modo cómo el lector accede al texto literario y cómo le atribuye una significación; desde estas tendencias se ha señalado que cuando el texto se entrega a sus potenciales lectores, deja atrás al contexto de producción y se envuelve en los múltiples contextos de los lectores presentes y futuros (Valdés, 1989:75). La lectura hace posible la actualización de un texto; cada lectura, es decir, cada 'actualización' realizada por cada uno de los potenciales lectores, depende de las aportaciones del intertexto de cada uno de esos lectores concretos.

En los apartados anteriores se ha explicado y justificado que el desarrollo del intertexto lector hace más efectiva la actualización (lectura + interpretación) posible de un texto literario. Y, puesto que la obra literaria es el resultado –y como tal se nos ofrece y se nos muestra— del conjunto de diversos tipos de conexiones que mantiene con otras producciones artísticas, la adecuación y coherencia de esas lecturas siempre está condicionada por los conocimientos, las referencias y las experiencias literario-culturales del individuo receptor.

La experiencia lectora (el conjunto de lecturas, esto es la variedad de actos de recepción y la diversidad de obras que el lector conoce) es ineludible para asociar un texto con otro. Esa experiencia es fuente de ampliación y de enriquecimiento del intertexto lector; y, cuando no se posee o es muy limitada, la actividad formativa ha de fomentar su ampliación, es decir ha de poner al lector en contacto con las obras, ha de ejercitarle en la lectura y en la recepción.

Con el fin de establecer las normas de coherencia que permitan hallar una significación al mensaje literario, el lector busca en el texto las correlaciones discursivas y metaliterarias con las que se articulan los distintos componentes textuales; lee condicionado por las características del texto.

La actividad del lector es la base y el objeto de la interpretación de un texto. Para acceder al significado básico, el lector activa sus conocimientos lingüístico-pragmáticos, pero esencialmente el lector habrá de aportar sus conocimientos y sus inferencias, para relacionarlos con las convenciones estéticas y discursivas que aparecen en una obra concreta. Tanto la teoría como la práctica –encauzada a través de las actividades formativas que se realicen en el ámbito escolar— hacen de la formación para la recepción literaria el centro de la atención en un proceso de educación literaria. Y la diversidad de facetas a que atiende el intertexto lector y las facetas que muestra el carácter intertextual del discurso literario atienden a los diversos (y posibles) modos de la participación del lector. La estética de la recepción ha desarrollado una propuesta teórica que estudia el hecho literario desde el espacio y la actividad del lector, tomando la obra como el referente de la interacción del lector, en lugar de analizarla desde la estilística clásica. Atiende a la actividad cognitiva del lector para completar el significado del texto y atribuirle una interpretación.

9. La recepción como confluencia de intertextos

El intertexto lector y el intertexto discursivo confluyen en el proceso de lectura y convergen en la interpretación lectora. Por una parte, la actividad de la lectura literaria se organiza en función de la contigüidad de las relaciones (lingüísticas, discursivas, literarias...) que potencial y realmente mantienen los distintos textos entre sí. Por otra parte, la lectura progresa mediante el establecimiento de las relaciones que el texto suscita entre los contenidos y los componentes de las competencias, experiencias y saberes que posee y activa el receptor de un texto concreto.

A partir de la apreciación de estos dos tipos de relaciones es posible señalar la conexión entre los conocimientos, las habilidades y las estrategias que el lector aporta y aplica; y, en parte, también se observan las actitudes que el lector desarrolla en su implicación ante el hecho literario.

Lo positivo que, para la formación lectora y literaria, tiene el enfoque receptivo se fundamenta en la interdependencia y en la copresencia que mantienen el intertexto del discurso y el intertexto del lector en el proceso de recepción lectora.

- En el proceso, el texto muestra sus conexiones, sus vinculaciones con otros textos y el lector las identifica y así reconstruye el significado del texto.
- En la interpretación, el lector da curso a sus apreciaciones y formula sus valoraciones estético-literarias.
- En la lectura, el tejido textual se entrelaza con los saberes que aporta el lector.
- En todo el proceso de la formación para la recepción literaria y para el desarrollo de las habilidades de lectura, tiene especial relevancia la correlación que mantienen las competencias literaria y lectora con el intertexto lector, que es un componente básico de la competencia literaria.

10. Cada lector posee su intertexto lector

En los apartados anteriores se ha comentado el carácter intertextual del discurso o de la obra literaria. Paralelamente, se ha de señalar que todo lector, cada lector posee un intertexto personal. Es decir, el lector integra en su competencia lecto-literaria un *mosaico* (por utilizar el término metafórico empleado por J. Kristeva) de citas y de referencias —más o menos amplio, según los conocimientos y experiencias que acumula su intertexto lector— que le permiten reconocer las peculiaridades formales, de tipología textual, de recurso expresivos, de connotaciones y de intencionalidad que parcialmente comparten las distintas producciones literarias entre sí. Ese *mosaico o puzzle* está integrado por las aportaciones consolidadas, sedimentadas de sus lecturas previas, de sus experiencias literarias y de sus conocimientos. Además, cuando se reconoce un texto como literario es porque se han activado los saberes de la competencia literaria, del intertexto y de la experiencia lectora, con los que se han identificado y asociado los rasgos de un texto con otros similares de otras obras que ya han quedado recogidas en el saber del lector y que han sido catalogadas como creaciones literarias.

Cada intertexto lector tiene distintas características, porque sus integrantes proceden de los particulares conocimientos y de las específicas lecturas acumuladas por un receptor concreto; este hecho también motiva que cada lector posea un cierto nivel de desarrollo de su competencia literaria y de su intertexto lector.

La atención a las cuestiones referidas a la activación del intertexto lector y a la percepción de rasgos intertextuales nos sitúa en el plano de las conexiones semióticas y culturales, de las referencias (implícitas o explícitas en el discurso) que se integran en una creación literaria y de componentes que pueden estar compartidos tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.) por distintas obras y que, de ese modo, la convierten en una producción/creación cultural a través de la actividad de reconocimiento que ejerce el intertexto lector en la recepción lecto-literaria. Con ello puede establecerse una opción metodológica que pone de manifiesto que tanto el escritor como el lector son creadores y re-creadores del texto, de su significado y de funcionalidad estética.

11. Sobre la valoración didáctica del intertexto lector

“El lector deviene el nombre del lugar donde pueden localizarse los diversos códigos: un lugar virtual. La semiótica intenta hacer explícito el conocimiento implícito que posibilita que los textos tengan significado, y en consecuencia necesita al lector [...] como depositario de los códigos que explican la inteligibilidad del texto” (Culler, 1981: 38).

La formación del lector-literario exige plantear una orientación específica que ponga en evidencia la vitalidad socio-cultural que, implícita o explícitamente, está en el texto literario. Si resulta bien cierto que toda obra literaria sólo adquiere una entidad como obra de creación cultural a partir del momento en que un **lector** desencadena el proceso de comprensión e interpretación del texto al que se enfrenta, entonces resulta totalmente necesario que se cuide el especial objetivo que atiende al desarrollo del intertexto lector.

En el **intertexto lector** está una de las claves que pueden hacer viable la educación literaria a través de un desarrollo de la competencia literaria que ponga en activo los conocimientos y las referencias que acumula, es decir a través del establecimiento de conexiones y relaciones entre las referencias que pueden aparecer en un texto dado y las referencias (conocimientos, experiencias, interpretaciones, etc.) que el lector vaya integrando en su saber literario. Los componentes de la competencia literaria tienen por objeto vincular la actividad de recepción con las peculiaridades del discurso literario, entre las cuales tienen un lugar muy relevante las facetas discursivas de la intertextualidad.

La valoración de las posibilidades formativas del desarrollo del intertexto lector se plantea desde las bases de la recepción; y su interés en el ámbito de la educación literaria puede entenderse, además, desde los supuestos del constructivismo, según los cuales todo tipo de conocimiento solamente se adquiere en y desde una cultura y desde una visión del mundo determinada o particularizada, de la que necesariamente participa cada individuo. La recepción literaria establece las conexiones que siempre están presentes en los textos y que ayudarían a la comprensión de la esencialidad del hecho literario.

Distintos teóricos de la literatura, entre ellos T. Eagleton, han tomado en consideración los supuestos de la teoría de la recepción para señalar que el proceso de lectura es *un proceso de especulación e inferencias* (Eagleton, 1983:97). Es sabido que la percepción del texto no es una recepción pasiva, sino una *creación*, porque requiere del receptor una especie de indagación sobre el tipo de proyección que corresponde a una *forma literaria*, definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la capacidad para formular expectativas, la sensibilidad y la experiencia receptora de quien las percibe. Al cabo, el lector actúa condicionado por las características del texto cuando busca las correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia para hallar *una significación* al texto; en cualquier caso, la apreciación de correspondencias no se limita a coincidencias argumentales o temáticas, sino que, como señala Frow (1990: 46), resulta más interesante aún la identificación de estructuras discursivas:

"Lo que es relevante para una interpretación textual no es, en sí misma, la identificación de una particular fuente intertextual, sino la más general estructura discursiva (género, forma discursiva, ideología) a la que pertenece. Esto tiene implicaciones para señalar la relevancia del tipo de conocimiento que esperaríamos de la lectura de tales textos."

Si se atiende al desarrollo del intertexto lector, las actividades formativas que se realicen en el aula y ante producciones literarias, necesariamente se basarán en una detallada reflexión sobre las distintas actividades que realiza el lector, a fin de activar y de poner en relación sus conocimientos. De este modo, cada actividad de lectura un enriquecimiento intelectual, afectivo y vivencial. Y así, **la apreciación de la interdependencia, la copresencia y la vinculación de claves, indicios y referentes intertextuales** en el discurso literario se convierte en la base de las razones para considerar que este planteamiento —centrado en lo receptivo y en las aportaciones del lector— adquiere un marcado carácter funcional en la educación literaria, porque permite:

- ↳ conectar conocimientos y conceptos de diverso tipo;
- ↳ desarrollar actitudes favorables ante el hecho literario de manera generalizada; y
- ↳ adoptar criterios para valorar diversas producciones literarias, según la contigüidad de relaciones que mantienen y según la perspectiva desde la que se perciben.

12. Un texto para observar cómo se activa el intertexto: “Divertimento”. Poema 'collage' de F. Arrabal

A modo de cierre de este tema, se sugiere la lectura y la valoración didáctica y formativa del intertexto lector a partir de un texto concreto. Se trata sólo de una ejemplificación para comprender que el discurso literario ofrece muchas de las posibilidades que ahora se van a comentar. Partimos de unos principios básicos:

- Todas las actividades que se realizan en el proceso de la lectura tienen una proyección hermenéutica o especulativa.
- El lector formula sus **anticipaciones** respecto a un texto y así pone en marcha los conocimientos y la intuición que señalan el texto concreto le requiere.
- El texto puede presentarse como una *concreción textual*, es decir como una obra particular en el ámbito de la literatura, en la que el lector reconoce una serie de facetas y de rasgos.
- La recepción (lectora/verbal) establece el equilibrio entre el proceso de identificación de marcas o indicadores textuales y el proceso de verificación de las anticipaciones (Foucambert, 1989).
- Así, la elaboración de hipótesis sobre el significado del texto, la formulación de concreciones de comprensión a partir de los implícitos o de los indicadores explícitos del texto, la cobertura de los huecos que puede presentar el texto, el establecimiento de inferencias de significado, de intencionalidad, e incluso la comprobación de los 'intuiciones presentidas' (previsiones, anticipaciones) del lector son señales de la activación de los distintos conocimientos que aporta el lector en respuesta a las apelaciones del texto.
- La activación del intertexto lector pone en evidencia la funcionalidad de los conocimientos de tipo metaliterario y cultural que determinados textos requieren para que sean establecidas las personales (y adecuadas) lecturas.
 - La finalidad formativa del intertexto lector se corresponde con las implicaciones que puedan derivar en las distintas facetas de la recepción lectora en distintas facetas como:
 - × Formar para la recepción, como proceso paralelo al desarrollo del hábito lector.
 - × Estimular la participación receptiva y analítica de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias.
 - × Formar para la apreciación crítica de los valores estéticos (estilísticos, artísticos, culturales...) y de valores culturales, aportando razones y juicios apoyados en conocimientos específicos (histórico-literarios, uso literario del sistema lingüístico, convencionalismos del código literario...).
 - × Desarrollar y consolidar el conocimiento de los saberes de la competencia literaria y también para dar cauce a la creatividad expresiva del individuo.

Teniendo en cuenta las distintas justificaciones y caracterizaciones del intertexto lector que se han apuntado hasta aquí, consideramos que un particular poema de F. Arrabal servirá para mostrar la funcionalidad del intertexto lector y el modo en que éste interviene en la selección y en la activación de los saberes específicos que apuntan hacia el reconocimiento de las distintas (co)presencias / inclusiones y alusiones literarias de que se compone este poema. En su lectura, el receptor comprobará la eficacia de su intertexto, es decir advertirá los saberes que es capaz de activar extrayéndolos de su competencia literaria y de su experiencia lectora. El lector se halla ante un texto que le exige la activación de un conjunto de conocimientos y saberes, de los que, quizá su competencia literaria, su competencia enciclopédica o su experiencia lectora no disponga en su totalidad.

Este *poema 'collage'* de F. Arrabal, como el autor lo subtitula porque en él están unidas y copresentes varias obras de la tradición literaria en explícitas (y literales) menciones intertextuales, no es una excepción ni una muestra extrema del hacer literario, en él se puede apreciar:

- La amplitud y, a la vez, la concreción de los conocimientos que deben ser activados (desde la competencia y el intertexto del lector) para su comprensión y para su interpretación.
- Que este texto literario depende de la creación intertextual, del juego metaliterario de creación poética.
- El modo como el autor intencionadamente parodia unos versos que son bien conocidos en nuestra literatura, a través de varios recursos: a) la explícita literalidad; b) el ensamblaje de los frag-

mentos hipotextuales en un texto-mosaico literario (el poema como hipertexto), en cuyo espacio adquieren una nueva coherencia discursiva.

- El texto resultante que se muestra como un intertexto discursivo, en el que las referencias explícitas a otros textos ponen en clara evidencia los recursos intertextuales que han servido en su elaboración y que, tras su reconocimiento, sirven de pauta a un lector que sea conocedor de los clásicos.
- El empleo del recurso de la parodia (modalidad discursiva que resulta ser un excelente ejemplo de los efectos intertextuales, como ya destacara G. Genette).
- Las indicaciones a modo de clave para advertir al lector: el título 'Divertimiento' y las sucesivas indicaciones '(Tesoros de la España de hoy), <<Collage>>' son menciones indicadoras de la intencionalidad y de los recursos de creación empleados.

Divertimiento

(Tesoros de la España de hoy)
"Collage"

En la España del cajero
poderoso Caballero
es Don Dinero.

Banca, yo al dólar me humillo
él es mi amante y mi amado
pues de puro enamorado
de continuo ando verdillo
pues el cheque, dando brillo,
hace todo cuanto quiero.

Poderoso Caballero
es Don Dinero.

Oigo Patria tu follón
y escucho el rico concierto
que cantan de Bolsa a puerto
las pesetas y el zurrón.

Miré los muros de la Patria mía
si un tiempo fuertes ya desmoronados
de la carrera del caudal cansados
por quien reluce ya su roñería.

Doquiera la mente mía
sus alas rápida lleva
allí un buen Banco se eleva
loando tu fiscalía.

Poderoso Caballero
es Don Dinero.

Los invisibles átomos del aire
en derredor palpitan y se inflaman
el cielo se deshace en rayos de oro
España se estremece alborozada.

Oigo flotando en olas de armonía
rumor de besos y batir de alas,
mis párpados se cierran...) Qué sucede?....
Repta ya la SERPIENTE MONETARIA.

En la España del cajero
poderoso Caballero
es Don Dinero.

Fernando Arrabal, 1990.

Texto publicado en *Quaderns Ex-Libris*, 3, Junio, 1990. p. 21.

Durante la lectura de este poema, un lector competente, es decir un receptor en cuyo intertexto lector haya referencias hipotextuales, conocimientos y experiencias de lectura de las distintas obras que se han tomado para crear la nueva obra —es decir, los hipotextos que se han integrado en esta creación hipertextual— habrá ya establecido, total o parcialmente, los reconocimientos alusivos a otras obras. Es posible que su intertexto no pueda aportar la referencia/experiencia de todos y cada uno de los hipotextos, aunque sin duda un lector medianamente competente habrá advertido la presencia de las referencias más conocidas.

Si el lector analiza la propia actividad de identificación y de asociación que ha realizado en la lectura de este texto, podrá entender cómo su respuesta a los distintos estímulos del texto depende de la reacción activa de su intertexto lector. Las referencias hipotextuales han actuado como estímulos de apelación respecto a la intencionalidad paródica y, ante cada reconocimiento, el intertexto lector habrá activado y seleccionando los conocimientos y las referencias entre los componentes de su competencia literaria y entre las aportaciones de su experiencia lectora) ha sido la clave para establecer la comprensión y la interpretación.

Bernardo López García. Este peculiar poema ha estado presente en las antologías y libros de lectura escolares de la primera mitad de nuestro siglo. Arrabal toma sólo los versos iniciales:

Oigo, Patria, tu aflicción,
y escucho el triste concierto
que forman tocando a muerto
la campana y el cañón.

X Y de nuevo Arrabal combina en 'sus' versos los del muy conocido Salmo XVII, de Quevedo.

Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,
de la carrera de la edad cansados,
por quien caduca ya su valentía.

X Y, en esta fraguada mezcla de alusiones sorprendentes, se cierra el *Divertimento* con la reproducción literal de la Rima X de Bécquer, de la que sólo se ha cambiado el verso final: el verso de la rima becqueriana (*Dime?... (Silencio!... (Es el amor que pasa!* aparece transformado en *Repta ya la SERPIENTE MONETARIA,*

Rima X

Los invisibles átomos del aire
en derredor palpitan y se inflaman;
el cielo se deshace en rayos de oro;
la tierra se estremece alborozada.
Oigo flotando en olas de armonía.
rumor de besos y batir de alas;
mis párpados se cierran...)Qué sucede?
)Dime?... (Silencio!... (Es el amor que pasa!

El último verso aporta la variación formal y temática con la que se enlazan las alusiones al tema central de la letrilla de Quevedo y la intencionalidad de la crítica contemporánea que pretende F. Arrabal.

La lectura de este texto, presentado a modo de ejemplo, posiblemente haya servido para comprender la funcionalidad del intertexto lector y para establecer una valoración didáctica de las posibilidades formativas que se pueden extraer de él, al considerar que el intertexto lector es el espacio clave de la recepción y que tiene incidencia en el desarrollo de las capacidades de asociación y reconocimiento.

A modo de cierre de esta presentación del intertexto lector se ofrecen dos propuestas para que el mismo receptor determine el modo y el número de correlaciones intertextuales que pueden establecerse, así como las actividades didácticas que podrían derivarse de cada uno de ellos.

DIARIO DE ADÁN Y EVA.

Traducción directa del original hecha por Mark Twain.

El Diario de Eva

Sábado.

Tengo casi un día de edad. Llegué ayer. Por lo menos, eso es lo que yo creo. Y seguramente debe ser así, porque si anteayer hubo día, o lo recordaría o no estuve presente (...)

Yo soy un experimento; un experimento en estado puro. Nadie puede percibir tan profundamente como yo ese sentimiento de constituir un simple ensayo. Acerca de esto me siento profundamente segura. Lo afirmo: soy un experimento y nada más. Y si soy un experimento, ¿soy el total de ese experimento? ¿Seré el todo? No; creo que no. [...]

Domingo (tras una semana)

Durante toda la semana estuve rondando el árbol, intentando establecer una relación con el hombre. La verdad es que yo llevé toda la conversación, porque él, tímidamente, se mantenía en silencio.

Parecía que le molestara mi presencia, y yo, por mi parte me esforzaba en usar el sociable "Nosotros", porque se notaba visiblemente que le halagaba sentirse incluido en este pronombre personal.

Miércoles

Nuestras relaciones son fluidas. Cada día nos conocemos mejor. Ya no me huye, eso es buena señal, y no disimula que está contento en mi compañía. Esto me agrada, y yo, por mi parte, intento ser útil en todo lo que sea posible, para que aumente el aprecio que me tiene.

Durante estos últimos dos días he estado ocupada poniéndoles nombres a todas las cosas que tiene cerca, y se nota que lo estoy ayudando, porque le faltan aptitudes lingüísticas. Su gratitud por lo que hago crece cada día. Nunca se le ocurre un nombre apropiado, pero yo finjo que no me doy cuenta de su incapacidad.

Lo siguiente es un extracto del Diario de Adán.

Tal vez debiera tomar en cuenta que ella es muy joven, que es una chiquilla, y que debo tratarla con un poco de paciencia. Todo en ella es curiosidad, deseo, actividad. El mundo se le aparece como un espectáculo encantador, como una maravilla, como un misterio [...] Si fuera posible quedarse quieta y permanecer tranquila por lo menos dos minutos, creo que su rostro me produciría un efecto agradable de serenidad.

M. Twain. *Diario de Adán y Eva*. Errepar. Buenos Aires. 1999.

Un nuevo ejemplo: Presencia de intertextos literarios en el discurso periodístico.

Foto 2

REVISTA 14
LA VANGUARDIA, DOMINGO, 27 JUNIO 1999

NÚMERO: 380
ANTOLOGÍA NACIONAL DE CUENTOS CHINOS

Coordenador: Jaume Collet
Redacción: Toni Corominà, Jaume Boch, Josep Camps y Rafael Wirth García

el burladero

Por fin sale un candidato a lobo en la España de Caperucita

Erased una vez una Caperucita mala que cada año tenía un encuentro con lobos buenos de distinto pelambre en el bosque de los diputados. Primero se las tuvo con el lobo cebolleta, que le daba un miedo atroz porque veía en él a un animal corrupto y asesino. Después, el gremio de lobos convocó unas primarias y ganó un lobito pitagorín al que maltrataban los del aparato. En esas, Caperucita iba a visitar cada día a su abuelita de Convergència, que le zurcía las braguitas, pero que es-

Iba por el bosque a visitar a su abuelita de Convergència, que estaba en cama por enfermedad electoral

taba en cama por enfermedad electoral. "El bosque va bien", musitaba contenta, hasta que resucitó un tercer lobo. "Tú sólo eres un candidato a lobo y ya veremos quién se come a quién", gimió, y el lobo respondió feroz: "Yo sólo he venido a comerme España". Todas estas cosas había una vez, cuando Caperucita soñaba un PSOE al revés. ■



13. ¿Qué supone la consideración didáctica del intertexto lector?

"Un intertexto es uno o más textos que el lector debe conocer para comprender una obra literaria en términos de su significación global (como opuesta a significados discretos de sus sucesivas palabras, frases y oraciones (...)). Esas percepciones, esas respuestas del lector al texto no pueden ser explicadas por las estructuras lingüísticas, sino que han de ser observadas tanto en producciones literarias como en las no literarias. (...) La literatura está hecha de textos. La literariedad, por lo tanto ha de ser buscada, y el nivel en el que texto combina o señala por referencias a otros textos más que a los signos inferiores del sistema" M.Riffaterre (1991: 56).

Según los reconocimientos que cada lector establezca en función de las referencias con que cuenta, el efecto de la recepción y las conclusiones de valoración de estos textos serán muy distintos para cada receptor y resultarán cualitativamente diferenciadas. Resulta obvio que, para trabajar desde premisas de enseñanza/aprendizaje, educación lectora y literaria, desarrollo de la competencia literaria y construcción y ampliación del intertexto lector es preciso atender a la cuestión genérica de los reconocimientos intertextuales.

Como ya se ha expuesto anteriormente, el concepto de intertexto (ya sea el del discurso, ya sea el del lector) resulta ser, precisamente, el espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los conocimientos, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza.

Esto se explica según un razonamiento básico:

- Toda obra artística, *para ser*, necesita de un receptor, de alguien que perciba el significado de su mensaje, de su texto.
- Las obras literarias necesitan ser leídas. Sin un lector, sólo tienen una existencia virtual y no suscitan ningún tipo de efecto estético.
- Cada obra necesita a su lector, para que interactúe con ella, con lo que contiene; pero también para que el lector aporte sus conocimientos, sus concepciones, sus ideas.
- Con las aportaciones de ambos —las del texto de la obra y las que corresponden a los conocimientos, las experiencias lectoras y las referencias literario-culturales del lector— se construye el significado de la obra.
- Se lee una obra buscando su significado, preguntándose sobre la intención y la interpretación que resulte más adecuada a lo sugerido por la expresividad de la obra.
- La habilidad y la experiencia receptoras, en este sentido, son determinantes. De ahí el interés formativo en educar a nuestros alumnos en la recepción-lectura de los textos artísticos, para que adviertan las complejas e interesantes que mantienen entre sí, en un denso y sugerente diálogo cultural.

El desarrollo del intertexto lector amplía el bagaje literario y cultural, de modo que los distintos conocimientos y experiencias se interrelacionan y se transforman en conocimiento disponible para establecer la coherente comprensión que corresponde a las concretas producciones literarias.

! El objetivo formativo de desarrollar el intertexto lector se centra en la necesidad de que el lector construya, advertidamente, los conocimientos literarios y de que asuma un conjunto de referencias, de modo que se integren en su competencia literaria, para que se hallen dispuestos y disponibles ante cualquier requerimiento de una determinada actualización textual. Esencialmente, se pretende que el intertexto lector desarrolle las funciones de:

- Identificación de la copresencia de otros textos
- Observación de la función lúdica y estética de la creación intertextual y de su reconocimiento.
- Reconocimiento del cambio de valores de los distintos fragmentos y establecimiento de su nueva intencionalidad.
- Comprensión del texto e interpretación-valoración del nuevo texto (hipertexto), en relación a otro(s) texto(s) similar(es).

! La ampliación de la experiencia lectora produce un progresivo incremento de datos y de referentes del intertexto del lector. Los conocimientos y las experiencias lecto-literarias modifican las sucesivas percepciones de distintas obras (incluso, de la misma obra en un posterior relectura) y, consecuentemente, mejoran las habilidades lectoras. La lectura y la recepción de múltiples producciones literarias aportan saberes inferidos que se integran en la experiencia lectora.

- ! En el tratamiento didáctico de la literatura, resulta cuestión básica la explicitación de cómo el texto literario adquiere significados diferentes para cada uno de sus potenciales receptores (quienes pueden ser imprevistos por el autor, aunque suscitados por el texto) y cómo se orienta la formulación de la coherencia interpretativa que constituya la base de la que se ha considerado 'arquitectura compartida', que interviene como el criterio base para la valoración.

Y por último se ofrece una cita sobre la teoría de recepción para su consideración. La síntesis que ofrece M. V. Cirlot (1996:163), consideramos que es una acertada valoración de la funcionalidad de la teoría de la **recepción**:

"La teoría de la recepción que aborda el texto desde el lector histórico intenta destruir la lectura filológica para restaurar el placer estético. Instalada en la lógica hermenéutica de pregunta y respuesta, asume que, en nuestra historicidad, el texto del pasado se queda irremediadamente mudo. El gran hallazgo de la teoría de la recepción ha consistido en construir un argumento teórico de recuperación de los textos de nuestro pasado histórico. Para hacerlo ha partido de dos presuposiciones: que no hay sentidos intemporales ni valores eternos, y que cada época tiene un horizonte de expectativas (*Erwartungshorizont*). El texto sólo tiene el sentido que le concede el lector histórico, tanto si es crítico como autor, y cada texto llena o modifica un horizonte de expectativa forjado en su propia época."

14. Bibliografía

- ❖ ALDERSON, J. & SHORT, M. (1989): "Reading Literature", en Short, M. (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*. Longman. Londres.
- ❖ ACOSTA, L.A. (1989): *El lector y la obra*. Gredos. Madrid.
- ❖ AGUIAR E SILVA, V. (1980): *Competencia Lingüística y Competencia Literaria*. Gredos. Madrid.
- ❖ BALLESTER, J. y J.R. INSA, 2000 "La formación de la competencia literaria en la educación", en *Didáctica da Lingua e da Literatura*, vol II, pp. 825-839.
- ❖ BARTHES, R. (1973): *Le plaisir du texte*. Seuil. Paris.
- ❖ BARTHES, R. (1975): "Littérature/Enseignement". *Pratiques*, 5, 62-74.
- ❖ BAUMANN, J. (1992): *La comprensión de la lectura*. Visor. Madrid.
- ❖ BORDA, M. I. "Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles", en *Lenguaje y textos*, 15, pp. 51-59.
- ❖ BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (1993): *Literatura comparada, Catalana i Castellana*. Empúries. Barcelona.
- ❖ CERRILLO, (1996): "Qué leer y en qué momento", en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 47-58.
- ❖ CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ❖ COLOMER, T. (1994): "L'adquisició de la competència literària", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, pp. 37-50
- ❖ COLOMER, T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcanova. Barcelona.
- ❖ COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor Madrid.
- ❖ CULLER, J. (1974): *Poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona.
- ❖ CULLER, J. (1992). "In defence of overinterpretation". En *Interpretation and overinterpretation*. S Collini (ed). New York: Cambridge University Press. 109-124.
- ❖ ECO, U. (1987): "Notes sur la sémiotique de la réception", *Actes Sémiotiques (Documents)*, IX, 81, pp 5-27.
- ❖ ECO, U. (1992). *Interpretation and overinterpretation*. New York: Cambridge University Press.
- ❖ ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Bompiani. Milán (*Lector in fábula. Lumen. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. 1981.)
- ❖ FISH, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística efectiva", en WARNING, R. (ed.) (1989): *Estética de la Recepción*. Visor. Madrid. pp. 111-132.
- ❖ FOUCAMBERT, J (1989): *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona.
- ❖ FROW, J. (1991): "Intertextuality and ontology". En M. Worton & J. Still (eds.)
- ❖ GARCÍA PADRINO, J. (1996): "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate", en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 119-124.
- ❖ GARCÍA BERRIO, A. (1989): *Teoría literaria*. Cátedra. Madrid.

- ❖ GENETTE,G.(1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- ❖ GENETTE, G. (1983): "Intertextualité :intertexte, autotexte, intratexte". *Texte*, 2, 136-169.
- ❖ GUERRA, O. (2000): "Las poéticas de la lectura en la enseñanza literaria", en *Didáctica da Lingua e da Literatura*, vol II, pp. 1240-1251.
- ❖ GUILLÉN, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona: Crítica.
- ❖ ISER, W, (1989) : "El papel del lector en Joseph Andrews y Tom Jones, de Fielding", en R: Warning, loc. cit.pp. 277-296.
- ❖ ISER, W. (1976). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.) (Trad.*El acto de leer* . Madrid:Taurus .Madrid. 1987.
- ❖ ISER, W. (1974): *The Implied Reader: Patterns in Communication in Prose Fiction from Bunyam to Beckett*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- ❖ ISER,W. (1975) : "El proceso de lectura", en R.Warning *Estética de la Recepción*, pp. 149-164.
- ❖ JAUSS, H.R. (1978): *Pour une esthétique de la Réception* Gallimard. Paris
- ❖ JAUSS, H.R. (1978): *Experiencia estética y hermenéutica literarias*. Taurus. Madrid.
- ❖ JAUSS,H.R.(1975) : "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura" *Poética*, 7) en Mayoral (1987) ,pp.ì 59-86.
- ❖ JOHNSTON, P.M. (1989): "Relación entre lectura y conocimiento previo". En *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor, Madrid. 31-37.
- ❖ KRISTEVA, J. (1969). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- ❖ LÁZARO CARRETER, F. (1980/1987): "La literatura como fenómeno comunicativo", en J. A. MAYORAL, (ed.) (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid. pp. 151-170.
- ❖ MAYORAL, J.A. (ed.) (1987a). *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid.
- ❖ MAYORAL, J.A. (ed.) (1987b): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- ❖ MEEK, M. (1988): *How Texts Teach What Readers Learns*. Thimble Press. South Woodchester-Glos.
- ❖ MENDOZA, A. (1994a). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La muralla.
- ❖ MENDOZA, A. (1997):"El cuento y sus aportaciones al intertexto del lector", en *Contos e Lendas de Espanha e Portugal*. Évora y Universidad de Extremadura. Mérida. pp. 129.-140.
- ❖ MENDOZA, A. (1998): "Intertextualitat i recepció: el conte tradicional", en *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 14, monográfico "Intertextualitat" coordinado por A. Mendoza, T. Colomer y A. Camps, pp. 13-32.
- ❖ MENDOZA, A. (1998): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Octaedro. Barcelona.
- ❖ MENDOZA, A. (1999): "Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria", en P. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*. Eds. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. pp. 11-54.
- ❖ MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla. Madrid.
- ❖ MENDOZA, A. (1998): "El proceso de recepción lectora", en A. Mendoza (coord.) (1998b): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona. pp. 169-190.
- ❖ MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ❖ MENDOZA, A. (2003): "El canon formativo y la educación lecto-literaria", en A. Mendoza (Coord.) *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Prentice Hall. Madrid. Pp. 349-378.
- ❖ MENDOZA, A. y LÓPEZ VALERO, A. (1997): "Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad", *CLJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90 pp. 7-18.
- ❖ MEYER, B. (1984). <<Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom>>. En *Promoting Reading Comprehension*. J. Flood. Newark. Delaware: Interantional Reading Association. (1984),113-138.
- ❖ OTTEN, M. (1987):"Sémiologie de la lecture ",en M.Delcroix y F. Hallyn, *Introduction aux tudes littéraires* . Duculot. Paris. pp.340-350.
- ❖ PUENTE, A. (1996): "Cómo formar buenos lectores", en CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO, *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. pp. 21-46.
- ❖ PUENTE, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide/Fundación GSR. Madrid.
- ❖ PISANTY, V. (1995): *Cómo se lee un cuento popular*. Paidós. Barcelona.
- ❖ RASERO, J. y E. BARCIA, 2000: "Los cuentos de tradición oral como dinamizadores del acto didáctico", en *Didáctica da Lingua e da Literatura*, vol II, pp. 815-824.
- ❖ REYZÁBAL, M0 V. y Tenorio, (1992): *El aprendizaje significativo de la literatura*. La Muralla. Madrid.
- ❖ RIFFATERRE, M. (1991): "Compulsory reader response: the intertextual drive", en M.Worton y J. Still.pp 56-78.

- ❖ SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003): "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en A. Mendoza (Coord.) *Didáctica de la lengua y la Literatura*. Prentice Hall. Madrid. Pp. 319-348.
- ❖ SENABRE, R. (1993) "Las condiciones del lector", en *Actas III Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas: Lingüística del texto y Pragmática*. Cáceres.
- ❖ SHORT, M. (ed.) (1988). *Reading, Analysing & Teaching Literature*. New York: Logman.
- ❖ SMITH, F. (1973): *Psycholinguistics and Reading*. Holt. Londres
- ❖ SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Visor . Madrid.
- ❖ SOLE, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- ❖ SOMVILLE, L. (1987). "Intertextualité". En En M. Delcroix y F. Hallyn. 113-131.
- ❖ VALDÉS, M.J. (1989). <<Teoría de la hermenéutica fenomenológica>>. En *Teorías literarias en la actualidad*. G. Reyes. Madrid: Arquero. 1989, 167-184.
- ❖ VEGA, M., et al. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- ❖ WARNING, R. (1989): "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura". En *Estética de la recepción*. R. Warning (ed). Madrid: Visor.pp. 13-34 .
- ❖ WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- ❖ WORTON, M. y STILL, J. (1991). *Intertextuality: Theories and practices*. New York. Manchester University Press.

UNIDAD VI.1: El intertexto lector

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Según el autor, la dimensión fenomenológica de la literatura se hace explícita y comprensible:
 - a. Tomando como esenciales el esclarecimiento del sentido literal del texto y el conocimiento de la biografía del autor.
 - b. Tomando como esenciales el proceso de la lectura y la participación del lector.
 - c. Tomando como esenciales el análisis de las figuras retóricas y el uso especial del lenguaje.
 - d. Ninguna de las consideraciones anteriores.

- 2) Según el autor, la orientación de la educación literaria debería entenderse:
 - a. Desde un planteamiento historicista basado en el aprendizaje de una serie de bloques o temas.
 - b. Desde un planteamiento centrado en la interrelación de los textos literarios con las actividades de estudio gramatical y de aprendizaje lingüístico.
 - c. Desde un planteamiento centrado en la actividad del lector y en los componentes que intervienen en los procesos de la recepción.
 - d. Desde un planteamiento centrado en un fosilizado esquema de análisis y comentario de textos.

- 3) Señalar entre las que siguen la afirmación que no conviene al hecho intertextual:
 - a. Sin los reconocimientos por parte del lector-receptor, el fenómeno intertextual carece de funcionalidad.
 - b. La clave intertextual permite establecer las conexiones entre la actividad receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales.
 - c. Las conexiones intertextuales están presentes en las creaciones literarias, pero no en otros medios de comunicación.
 - d. El texto literario es el resultado de un cruce de textos.

- 4) Cada clave intertextual identificada en un texto remite siempre a un:
 - a. Hipotexto.
 - b. Hipertexto.
 - c. Architexto.
 - d. Co-texto.

- 5) El autor define el intertexto lector como:
 - a. El desconocimiento que posee el lector sobre las citas o alusiones de un texto y que es necesario explicar.
 - b. Aquello que hace incomprendible un texto por parte de quienes lo reciben.
 - c. El nivel en el que el texto combina o señala por referencias a otros textos.
 - d. El espacio de encuentro en el que interactúan las aportaciones del texto con los saberes, habilidades y estrategias del lector que lo actualiza.

- 6) La activación del intertexto lector tiene por objeto:
 - a. Que el lector establezca asociaciones de diversos tipos durante la recepción literaria.
 - b. Que el lector identifique las referencias compartidas entre autor/texto/lector.
 - c. Que el lector observe, constate e identifique la presencia de las relaciones entre el texto que se está leyendo y otros textos ya leídos.
 - d. Lo expresado en a, en b y en c son objetivos complementarios.

- 7) Entre las funciones del intertexto lector no se encuentra la de:
- Orientar y regular la actividad de asociación que genera el lector.
 - Establecer la relación que hay entre el intertexto discursivo y el intertexto lector como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que ésta pueda contener.
 - Potenciar la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones literarias y de signo cultural.
 - Potenciar el conocimiento referido a las obras de la historia de la literatura más que al conocimiento directo de las mismas.
- 8) Señalar la afirmación que no conviene a una definición adecuada del hecho de leer según lo argumentado en el tema:
- Leer es saber avanzar a la par que el texto detectando pautas e indicios textuales.
 - Leer es interaccionar con el texto dejando a un lado las aportaciones personales.
 - Leer es establecer todo tipo de inferencias para elaborar la interpretación más coherente que sugiere o posibilita un texto.
 - Leer es poner en juego un conjunto de actividades de recepción.
- 9) El objetivo formativo de desarrollar el intertexto lector se centra en:
- La necesidad de que el lector construya inadvertidamente los conocimientos literarios.
 - La necesidad de que el lector asuma un conjunto de referencias de modo que se integren en su competencia literaria.
 - La necesidad de que el lector construya, advertidamente, los conocimientos literarios y de que asuma un conjunto de referencias de modo que se integren en su competencia literaria.
 - Lo expresado en a y en b conjuntamente.
- 10) Se pretende que el intertexto lector desarrolle las funciones de:
- Identificación de la copresencia de otros textos y el reconocimiento del cambio de valores de los distintos fragmentos y establecimiento de su nueva intencionalidad.
 - La observación y reconocimiento de la función lúdica y estética de la creación intertextual.
 - Comprensión del texto e interpretación-valoración del nuevo texto en relación con otros similares.
 - Lo expresado en a, en b y en c conjuntamente.

UNIDAD VI.1: El intertexto lector

PRÁCTICAS FORMATIVAS

1 Reflexionar a partir de la siguiente cita extraída del tema y aportar un punto de vista propio sobre el modo de entender la educación literaria en Secundaria:

La literatura puede ser objeto (“paciente”) de la aplicación de análisis filológicos, de estudios complejos desde una u otra orientación teórica o crítica y de ello resultan los estudios literarios, propios de los especialistas filológicos –quienes sin duda disponen de amplios conocimientos y habilidades integrados en una competencia literaria especializada para acceder a los fines que corresponden a la profundidad de los estudios que tienen por finalidad–.

Pero hay que advertir que en los niveles educativos de enseñanza secundaria el objetivo de ‘enseñanza’ no es alcanzar una básica especialización filológica, sino el de desarrollar y consolidar las habilidades de recepción lectora y el de aportar los conocimientos esenciales (o sea, básicos y fundamentales) para que el alumno sea un lector competente y autónomo.

2 Analizar la orientación seguida en el departamento didáctico del que se forma parte y en la práctica docente individual para la educación literaria de los alumnos y reflexionar sobre aquellos aspectos que según la opinión expresada en la cuestión anterior sería conveniente modificar. Pueden servir como punto de partida los siguientes indicadores:

- a. Se fundamenta en la transmisión de contenidos sobre los autores canónicos y las obras de la historia de la literatura.
- b. Se fundamenta en la práctica del comentario de textos como herramienta para explorar la función poética del lenguaje literario y para crear actitudes de aprecio hacia las obras literarias.
- c. Favorece la adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el aprendizaje de las actitudes de aprecio de los textos literarios y el estímulo de la escritura de intención literaria.

3 Describir de la manera más detallada posible los problemas con los que se encuentra o se encontraría a la hora de introducir cambios innovadores en la orientación didáctica y metodológica de la educación literaria de sus alumnos.

4 Aportar y comentar alguna actividad, extraída o no del libro de texto, aplicada en el aula de ESO o Bachillerato que ejemplifique la conveniencia didáctica del análisis intertextual.

5 Un espacio idóneo para trabajar la competencia literaria activando el intertexto lector es aquel que pone en relación la literatura con otras formas de ficción como el cine, las series televisivas, el cómic, el vídeo o la publicidad. Se propone la lectura del artículo de José A. Oliver Marroig y M^a Magdalena Capó Juan, 2002, “Calvin y Hobbes, un ejemplo de intertextualidad en el cómic” en *Revista electrónica de estudios filológicos* <http://www.um.es/tonosdigital/znum4/estudios/cyhinter.htm> como estímulo para crear una actividad destinada a los alumnos de Secundaria Obligatoria.

⑥ Se propone la lectura de los siguientes comentarios intertextuales como apoyo para la preparación de una actividad orientada a la etapa de Bachillerato:

⇒ Jorge Aladro-Font y Ricardo Ramos Tremolada, 1996: "Ausencia y Presencia de Garcilaso en el *Quijote*", disponible en

<http://www.h-net.org/~cervantes/csa/articf96/aladro.htm>

⇒ M^a Elena Barroso Villar, 2004: "Intertextualidad y enseñanza de la comunicación literaria: a propósito de los *Cuentos en prosa* de Rubén Darío", en *Mundo Posible. Literatura y Comunicación. Enseñanza*, I, Sevilla.

<http://www.hum550.net/revista/index12.html>

UNIDAD VI.2:

Literatura y artes plásticas

Pedro Guerrero Ruiz *

1. **Introducción**
2. **Teoría y educación literaria**
3. **Intertextualidad**
4. **Competencia lectora**
5. **Relevancia didáctica del modelo**
6. **Análisis del modelo**
7. **Bibliografía**

* Pedro Guerrero Ruiz es catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Literatura y artes plásticas

Pedro Guerrero Ruiz

I. Introducción

La interdisciplinariedad (como enfoque de categoría globalizadora) y la intertextualidad (“relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro”, Genette, 1982, de ruptura con las fronteras en los ámbitos metacríticos de las artes, que también se comportan como metacategorías globalizadoras) abogan por un mejor y más completo entendimiento educativo de áreas o disciplinas afines y, en el mismo sentido, las relaciones de la literatura con las artes, el comparativismo ekfrástico (la ékfrasis es la descripción literaria de una obra de arte) ayudan al proceso de aprendizaje y fomentan la lectura, al mismo tiempo que sistematizan aspectos investigados en las aulas y proponen una nueva mirada de educación literaria, ofreciendo estrategias de solución a demandas sobre y desde la acción educativa.

Consideramos la relación ekfrástica como una interdisciplinariedad comparativa de extraordinaria importancia para la formación integral del individuo ya que mejora la creatividad, el conocimiento de la lengua culta, la fantasía y la imaginación (entre una semántica del arte y una poética del imaginario visual), la inferencia y la interpretación artística, la libre expresión, el gozo estético que supone, en ocasiones, la transgresión¹ y, sobre todo, porque acerca al alumnado a la lectura de textos literarios a través de la imaginación icónica, de esa trastienda imaginaria de las estructuras objetivo-materiales del texto y las subjetivo-comunicativas, pragmáticas del “acontecimiento” lecto-artístico, así como de la búsqueda de referentes en textos que sean referentes descriptivo-visuales, desde una interpretación imaginaria, en el caso de las metáforas ekfrásticas, de los símbolos plásticos.

Pero todo está en el texto, es el texto el que ofrece sentido a los estilemas individuales y en el texto existe, de alguna manera, un universo de representación plástica. La simbiosis intertextual es, además, un elemento cultural de primer orden y aporta técnicas muy útiles para trabajar otras disciplinas mediante metodologías que señalen al intertexto lector como el modelo de su propia interpretación en relación con la teoría de la recepción. En este sentido, hay que señalar que la interpretación es un acto más complejo que la comprensión, a la que previamente implica en su realización. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Comprender el significado puede limitarse a un reconocimiento lingüístico y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, mientras que comprender el sentido es una actividad que requiere de los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor.

Al proponer un modelo intertextual en el aula queríamos significar al alumnado como eje que aglutine las estrategias en las que se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de favorecer el proceso de construcción de su conocimiento, en el que el profesorado realiza la investigación de su propia práctica educativa (el alumnado aprende investigando y el profesorado enseña, reflexiona, analiza e investiga su propia práctica educativa).

En España se han realizado ya varios estudios sobre los hábitos lectores de la población. Todos ellos han llegado a similares conclusiones: los españoles leen poco y su afición disminuye con la edad, siendo la ado-

¹ Dice Widdowson (1998: 256) que “la lectura de poemas tiene un importante papel educativo que desempeñar. Pues la apreciación de significados que no están restringidos por la costumbre, agarrados, por decir así, en el acto de leer, es una subversión de las conformidades. Libera la conciencia individual de los límites de lo que es convenientemente comunicable y del mandato de autoridad. Es éste un mundo que por naturaleza no puede ser explicado. Sólo puede ser experimentado. Y es tarea de la educación crear las condiciones para que esto suceda. De esto se sigue que el valor educativo de la poesía depende de un enfoque de su enseñanza que fomente la interpretación, y no de uno que simplemente dé interpretaciones”.

lescencia un momento crítico. El estudio del año 2001, encargado por la Federación de Gremios de Editores de España a la consultora Precisa, con la ayuda del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, que ha tomado una muestra de 2002 individuos a quienes se les ha realizado una entrevista personal en relación con los hábitos de lectura arroja, entre otros, el siguiente dato:

El 54% de los encuestados son lectores, mientras que el 46% no lee nunca o casi nunca (este último dato ha aumentado, ya que en el año 2000 era del 42% de personas que no leen nunca).

Una estrategia para abordar el problema de hábitos de lectura es la de motivar y hacer interesantes los análisis textuales, implicando al agente lector que es, en definitiva, quien construye el significado de los textos y quien re-crea la lectura. En este sentido, creemos que es de enorme interés construir esos significados, operativizando en la actividad didáctica la relación de las artes con la literatura en la formación de lectores, en la formación del profesorado y del alumnado, y ello por la importancia de la iconicidad, la imagen, las referencias visuales, en el interés de las personas en general.

La realidad que hemos podido constatar es que el profesorado busca para su formación el incremento de estas didácticas interdisciplinarias y comparativistas, experimentales y heurísticas, como la de la poesía en relación con las artes (en nuestro caso *pictura - poesis*) que introduzcan metodologías interactivas y significativas en la cotidianidad del aula, para ayudar y poner de alguna manera remedio, desde nuevas estrategias de motivación lectora, a uno de los problemas más importantes de la educación en todos los niveles: el alumnado no tiene suficientes hábitos de lectura, o lee muy poco, porque su aprendizaje lector ha sido deficiente o por falta de una verdadera motivación lectora, sobre todo en los inicios.

La propuesta de este modelo se fundamentaba también en la intención de establecer una vinculación de, al menos, dos áreas que están catalogadamente separadas y cuya integración ofrecería muchas posibilidades de aprovechamiento tal y como se demuestra en el propio planteamiento de un enfoque sistemático que, apelando a los conceptos de la Literatura Comparada, permita abordar la enseñanza de la Literatura, modificando el enfoque tradicional, tanto en las propuestas teóricas como en la realidad áulica.

2. Teoría y educación literaria

Un texto se sitúa en relación con otros textos que constituyen sus matrices parciales; es decir, es posible integrar un texto en una tradición y, por tanto, en la historia de donde procede, sea arte, música, cine..., o influencia (en alusión, que no en plagio) de cualquier otro texto que no tiene que ser del mismo código. Los enunciados procedentes de otros textos o discursos anteriores cobran nueva función y cambian de significado a partir de su integración en el nuevo discurso sincrónico constituido por el texto literario.

La Pragmática Literaria forma parte de la Semiótica textual literaria encargada de definir la “comunicación literaria” como tipo específico de relación entre emisor y receptor. Su punto de partida no es precisamente el de la negación de la literariedad, reducida al plano textual-verbal, sino el de su reafirmación dentro de los rasgos que afectan a la emisión-recepción y al modo concreto que el signo adopta en función de tal situación comunicativa. ¿De dónde si no podríamos deducir la literariedad, en un componente didáctico, sin una comunicación, sin una relación de sentido comunicativo emisor-receptor, en ese encuentro pedagógico-lingüístico-literario?

Una de las cuestiones más problemáticas de la educación literaria es saber distinguir los estímulos que hacen reaccionar en las personas hacia el gusto por el hecho literario, por la literatura. Por eso no podemos hablar de enseñar literatura, sino más bien de lograr unas estrategias de formación para que se lleguen a “apreciar” las obras literarias. Si la estética de la percepción conlleva estímulos personales en los que participa la recepción lectora y el lector es el principal implicado en la construcción de la valoración literaria ¿qué tipo de alternativas se pueden proponer para lograr una educación literaria y, cómo desarrollar habilidades lectoras que vayan consolidando experiencias lectoras y ampliando la competencia literaria? Nuestra tarea debiera consistir en motivar la formación de lectores competentes que puedan acceder a los significados de los textos, preparar al lector para la capacitación receptora y para el interés estético.

En este sentido, el componente de integrar saberes, estrategias y recursos para activar la lectura literaria es el intertexto lector, porque comprender un texto es interpretarlo y la interpretación depende de la competencia lectora y esta del intertexto del lector. Abogamos, por tanto, por innovaciones curriculares que promuevan modelos de pedagogía heurística y significativa coincidentes en activar en el alumnado mecanismos de búsqueda de recursos, de habilidades que potencien su intertexto lector, en una escuela activa que experimente estrategias comparativas como estudios reflexivos que enseñan a apreciar la literatura.

Mendoza (1998: 182) enumera desde la didáctica de la literatura todo aquello que puede merecer la atención del profesorado, o tener como objetivo para desarrollar la competencia literaria del alumnado. En este sentido, destaca:

- ↔ Los conocimientos textuales y discursivos
- ↔ Los saberes lingüísticos
- ↔ Los saberes pragmáticos
- ↔ Los saberes metatextuales

Entre los componentes de la competencia lectora, se deben desarrollar:

- ↔ Conocimientos de las microestructuras retóricas
- ↔ Conocimiento de usos especialmente expresivos
- ↔ Saberes semióticos
- ↔ Saberes relativos a estrategias
- ↔ Saberes intertextuales

En relación con la importancia de nuestro modelo en educación literaria señalamos los siguientes objetivos:

1. Despertar actitudes reflexivo-críticas en relación con la lectura de textos literarios.
2. Valorar las aportaciones del conocimiento en relación con la cultura, a través de los modelos del comparativismo ekfrástico, y despertando una mejora del aprendizaje que, lógicamente, incidirá en la conexión de creaciones artístico-culturales compartidas.
3. Conocer y asimilar las implicaciones educativo-prácticas que estimulen una enseñanza comprensiva que proporcione nuevas estrategias lectoras basadas en propuestas de organización de secuencias curriculares, vinculando obras literarias relacionadas por el género, el tema o el autor.
4. Analizar y contrastar opiniones en un aprendizaje interactivo.
5. Favorecer un bagaje de conocimientos, destrezas y habilidades básicas en relación con la educación literaria y la investigación educativa, favoreciendo promoviendo y realizando actividades motivadoras y heurísticas que consoliden el hábito lector, fomentando desde la literatura una educación estética personal.
6. Añadir una cualificación teórica y metodológica de la aproximación al hecho literario, así como al conocimiento de diferentes aspectos culturales.

Los principales contenidos para resolver nuestro modelo de educación literaria se estructuraron en concreciones curriculares de la siguiente manera:

1. Conocimiento científico y paradigmas de la investigación educativa, elaborando propuestas y tareas que pongan de manifiesto las múltiples relaciones que existen entre la literatura y las artes.
2. El modelo de participación debe atender las expectativas del alumnado sobre el hecho literario (con carácter general, mejora la comprensión de la lectura por parte del alumnado) y haciendo que el mismo también descubra la valoración de que cada participante es un intérprete receptivo de cualquier obra concreta.
3. Estrategias de diseño, análisis y resultados concretos que conexasen fórmulas contractuales de obras diversas, de códigos culturales distintos, observando los recursos expresivos que se producen en las obras.

4. Metodología, procedimientos e instrumentos de la investigación educativa del comparativismo ekfrástico basados en la interacción de habilidades lecto-receptivas literarias desde las referencias y competencias culturales que posee el alumnado, que interpreta textos basándose en los conocimientos (interculturales, enciclopédicos...) que ya coexisten en los textos motivo de análisis.

3. Intertextualidad ⁵

Ya hemos comentado con anterioridad que la literatura y su relación con el arte, también con la iconicidad en la recepción estética, pensada como estrategia para la motivación lectora y re-creación de textos, es un aspecto del conocimiento que no está suficientemente investigado, pero interesa señalar algunos estudios y debates que tienen su mejor encardinación en el modelo presente. Para ello, conviene describir algunos enfoques y algunas teorías ya existentes que pueden incidir en el estudio proyectado.

George Steiner (1995) nos recuerda: "Cada acto de recepción de una forma significativa en el lenguaje, en el arte, en la música, es comparativo. Conocimiento es re-conocimiento, tanto en el sentido platónico del recuerdo de verdades anteriores como en el de la psicología. Intentamos comprender, 'colocar' el objeto ante nosotros –el texto, el cuadro, la sonata– otorgándole el contexto inteligible y conformador de una experiencia previa con la que está relacionado (...) En el caso de una innovación radical, de una estructura poética, representacional o musical, que nos afecta de forma original, el proceso de respuesta es un complejo movimiento hacia la incorporación de lo nuevo en lo conocido. Incluso la originalidad extrema comienza, en tanto comenzamos un diálogo inquisitivo con él, a hablarnos de los orígenes".

Bakhtine (1975-1989) en los años veinte habló de "dialogismo" para referirse a la relación que los diferentes enunciados literarios tienen entre sí. Estas relaciones las denomina intertextuales o dialógicas. La noción de intertextualidad fue difundida por Genette (1982) y Kristeva (1969) al defender la idea de que ningún texto se justifica por sí sólo, comienza y acaba en sí mismo, sino que es más bien el eslabón de una larga cadena de textos que le precedieron a los que debe su existencia y que a la vez será el origen de otros que le han de suceder. Genette (1982: 7) lo define como "relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro", y en Kristeva (1969:235) se hace la siguiente observancia:

El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se describe en el texto.

Riffaterre (1980) define el intertexto como "percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido". El lector pone en juego todo su poder de interpretación y sus saberes no sólo literarios, sino de otros códigos artísticos como pueden ser la pintura, la música, la escultura etc., para comprender de la manera más amplia posible un texto. Esta comprensión dependerá de sus conocimientos previos que ha de actualizar en el momento de la lectura, como una compleja red de asociaciones paradigmáticas que se entrecruzan y confluyen en el texto.

El enfoque intertextual o comparativo del comentario didáctico de textos se perfila como una vía hacia esa formación integral del alumnado; una de las más sugeridas, porque pone en juego un proceso cognitivo de relacionar, deducir y juzgar, a partir de lo ya conocido (intertexto de alumnado) y este es el modo más seguro para fijar conocimientos. Además, es el más creativo ya que el lector colabora en la interpretación creando a su vez a partir de las interpretaciones de su intertexto. Estamos, por tanto, recibiendo y produciendo literatura. Riffaterre (1980: 61) asegura que "percibir el texto como la transformación de un intertexto es percibirlo como el sumum de los juegos del lenguaje, es decir, como un texto literario".

⁵ Al comenzar la noticia sobre este apartado se desea significar que para conocer con más precisión y detalle las caracterizaciones de los cinco tipos de relaciones transtextuales, así como la complejidad de términos como transgresión o carnavalesización, dialogismo, angustia de las influencias, convención sincrónica o tradición diacrónica, etc., proponemos como manual de estudio y trabajo el de J. E. Martínez (2001), así como los textos de Bakhtin, Kristeva, Todorov y Genette que constan en nuestro apartado bibliográfico.

4. Competencia lectora

La competencia literaria deviene de la competencia lectora y, en nuestro caso, hablamos de la competencia lectora en el desarrollo de lecturas literarias y procedimientos de lectura que se articulan en las líneas de innovación didáctica que se van operativizando en el aula. En este sentido, la lectura debe poner el énfasis en el alumnado, para atender a sus gustos y a sus necesidades formativas, le hace partícipe y coautor del texto en tanto que descodifica, desde la propia experiencia vital y cultural –desde el propio intertexto–; el lector construye un texto nuevo a partir del que está leyendo. De ello se deduce que el acceso directo al texto implica nuevos modos didácticos, exige una tarea previa de selección de textos, tarea que se habrá de llevar a cabo en acuerdo y compartido sobre la base prioritaria de la motivación.

Se justifica la competencia lectora en la lectura de textos y en la educación literaria porque en el análisis comparativo de producciones literarias y artísticas es necesario combinar metodología investigadora con actividad de aprendizaje: ¿qué hacemos cuando leemos un texto, o un cuadro?, ¿qué podemos hacer para ir observando el proceso de la investigación?, ¿cuáles son los pasos de esa “lectura” ekfrástica? En el caso de las propuestas de nuestro modelo de comparativismo ekfrástico que justifique un enfoque hacia la educación literaria se tienen que conocer las distintas estrategias para la lectura de un texto literario y para la lectura de un texto artístico. En este sentido describimos las fases de ambas “lecturas”, recogiendo, resumidamente, lo descrito por Mendoza Fillola en *Lecturas de Museo* (2000: 22-29):

Lectura de un texto:

0. **Descodificación:** La descodificación no es, propiamente, una fase del proceso de lectura sino una actividad de carácter mecánico, paralela al proceso de recepción-lectura. La actividad descodificadora consiste en la identificación de unidades primarias de un texto (grafías, palabras, referentes denotativos...); permite la primera aproximación al contenido.
1. **Precomprensión:** Es, verdaderamente, la primera fase del proceso de recepción. El lector descubre las orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto ofrece. Estimula la participación interactiva del lector, reclama su atención y genera expectativas, elaborándose así las primeras inferencias: microestructuras retóricas, usos estéticos y expresivos... que relaciona con los saberes de su competencia literaria: tipología textual, género, estilo...); también se implica en el proceso receptor: colabora y aporta al texto sus conocimientos conceptuales y sus saberes estratégicos para (re)construir el significado textual.
 - 1.1. **Expectativas:** Previsiones que formula a partir de datos iniciales y de los sucesivos que haya en la lectura del texto. Se enlazan los datos primarios de la descodificación con al actividad cognitiva de comprender para generar un conocimiento coherente. Las expectativas sobre el contenido (estructura general del texto, peculiaridades estilísticas, especificidad de la época...) sobre la intencionalidad, funcionalidad y sobre la forma (estilo, género, tipología textual...).
 - 1.2. **Inferencias:** Concreciones de conocimiento, actos fundamentales de comprensión, que atribuyen significado a los enunciados, completan partes de ausencia textual... Las inferencias son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica: la explicitación es la confirmación que aporta el texto sobre determinadas expectativas y de las inferencias generadas. En este sentido:
 - El lector comprueba la verdad de sus previsiones y expectativas y sistematiza los datos percibidos y observados para enlazar sus saberes (competencias) con el sistema del texto a leer.
 - Consolida las macroproposiciones (previsiones) iniciales y confirma sus expectativas.
 - Decide sobre la validez (para que se puedan transferir los resultados obtenidos a otros trabajos similares), limitación o inadecuación de sus expectativas e inferencias provisionales –para lo que busca interconexiones entre lo expuesto, observado o intuitivo con sus conocimientos y modelos previos–.
 - Llega a una comprensión e interpretación coherentes porque su lectura es una recreación del texto.

2. **La comprensión:** Efecto de la (re)construcción del significado. Surge de la conformación de los supuestos (semánticos, globales y particulares) que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones. Las expectativas e inferencias que han marcado el avance del proceso receptor. Constituye el establecimiento de un significado coherente y justificable en los límites de los componentes textuales.
 - 2.1. El lector activa sus conocimientos (enciclopédicos, metaliterarios, históricos, biográficos...), conduce la interacción en el proceso lector y crea sus propios modelos de significado, según sus referencias previas.
3. **La interpretación:** Resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones..., que el texto le presenta. Culmina la interacción, al incluir los datos y las valoraciones procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del texto.
 - 3.1. El lector construye el significado según los datos verificados y formula sus valoraciones en equilibrio con lo que supondría una arquitectura en sus aspectos básicos (adecuación entre expectativas y modelos).

Lectura de un cuadro:

1. **Descodificación:** De carácter mecánico. Observar un objeto de arte: un cuadro, por ejemplo.
2. **Interacción texto-lector:** Como la obra plástica puede ser abarcada visualmente de manera inmediata y global, se supone que las anticipaciones y las expectativas se producen al mismo tiempo, a diferencia del texto literario que requiere del orden del discurso.
 - 2.1. Revisión-reformulación de expectativas: El receptor se interroga sobre algunos elementos ya observados, y va descubriendo los nuevos que ya había “mirado” pero no “visto”. Trata de captar pautas de referencias para la comprensión.
3. **Inferencias:** Como resultado de la anticipación receptora, los elementos vistos actúan como sucesivos estímulos que configuran significaciones parciales. Globalmente se puede observar una superposición creativa, e indicios de aspectos pre-recreativos del cuadro. El receptor comprueba que la comprensión se inicia a partir de la identificación de lo que nos propone la obra, porque reconoce la “macroestructura” (formal y semiótica) de la obra.
4. **Comprensión-Interpretación:** Después de reconocer e identificar los componentes, la interpretación significativa (semiótica) de la obra requiere nuestra implicación en la valoración de la intencionalidad, del procedimiento creativo, de la técnica utilizada e, incluso, de nuestros conocimientos y de nuestros gustos. Tanto la comprensión como la interpretación exigen la activación de recepciones previas para identificar el marco semántico global (macroestructura) y para reconocer los elementos particulares (microestructuras). El proceso de lectura y de observación sirve para evidenciar que el efecto de la obra en su conjunto depende de la capacidad y habilidad del lector en interactuar —es decir, relacionar significativamente— con todos los componentes que el autor ha ofrecido.

En este sentido, un lector competente entenderá que la lectura (de un texto literario o de un cuadro) es un acto de interpretación coherente y significativa por el que se aplican y activan conocimientos previos y experiencias lectoras anteriores en las que intervienen, también, las variables personales. Por otra parte, el profesorado debe conocer que las aplicaciones de actividades y estrategias de comprensión e interpretación son necesarias para la activación de un mejor intertexto lector, ya que la experiencia lectora desarrolla la competencia literaria, en el sentido de que aquella se apoya en una acumulación de inferencias metadiscursivas y metaliterarias que se activan en una nueva lectura.

Resumiendo las fases sobre descodificación podemos decir que se entiende como un proceso en el que se identifica el texto (en nuestro caso comparativo y ekfrástico) a partir de los conocimientos previos; se relacionan los elementos con otros saberes; desde aquí, se pueden comprender los nuevos conocimientos adquiridos para interpretar personalmente el texto original y leído por primera vez. Es decir, la suma de observaciones, identificaciones y relaciones (estas dos últimas del proceso de descodificación) activan, realmente, la interpretación, como un acto de re-creación. La competencia literaria sobre un texto la produce el intertexto

lector a través de su interpretación previa una identificación, relación y comprensión textual (se activan los saberes: lo que sabe el lector actúa como inspección en la obra), y ejecuta la interpretación.

5. Relevancia didáctica del modelo

Cualquier registro de metodología que incluya el comparativismo, sea del tipo que sea (vease Mendoza, 1994: 54 y 55) se deduce formalmente de los objetivos y de la tarea del profesorado como mediador. Se trata de una metodología activa en la que se mezclan las actividades de observación, sistematización, comparación y juicio estimativo, la recepción personal y la puesta en común en el grupo-clase así como el reflejo de las conclusiones, de la credibilidad. Para una guía didáctica más detallada, remitiríamos a Mendoza (*Lecturas de Museo.*), sabiendo, de antemano, que la inicial idea del proceso lector y relacionado con la construcción de la lectura desde el intertexto, desde la competencia fundamentada en la precomprensión, explicitación, comprensión e interpretación, es un hecho personal que nos lleva a la idea de que la motivación juega aquí un papel importantísimo.

Cuando el alumnado llega a comprender que para conseguir el significado del texto debe activar las estrategias, y que éstas le ayudarán a obtener lo que persigue, éste lector iniciará el costoso camino de una lectura dirigida y estratégica. En cambio, si el alumnado no relaciona los resultados con la aplicación de la estrategia, con el esfuerzo realizado, éste lector atribuirá a otras razones la mayor pericia lectora, basada en un concepto global y estable de inteligencia que dificultará mantener un grado de esfuerzo.

6. Análisis del modelo

En las etapas que contiene la práctica de un modelo, el diagnóstico, como etapa, es uno de los pasos que no pueden obviarse si se quiere contar con todos los ingredientes para manejar después los resultados del modelo. En este sentido, necesitamos analizar los conceptos teóricos fundamentales correspondientes a la Literatura Comparada y Educación Literaria, así como analizar y adaptar los currícula desde los criterios de intertextualidad ekfrástica (literatura y artes plásticas).

Con posterioridad se pone en marcha el modelo ekfrástico en el aula de Lengua y Literatura de acuerdo con los siguientes

Objetivos:

- ✚ Conocer las diversas estrategias de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura.
- ✚ Educar para una recepción literaria eficaz.
- ✚ Analizar desde la interdisciplinariedad, el comparativismo literario y la intertextualidad ekfrástica como modelos semióticos de recepción, competencia, creatividad y motivación lectora.

- ✚ Reflexionar sobre textos intertextuales en el aula.
- ✚ Practicar actividades de interpretación intertextual literatura-arte.

Contenidos:

- ✚ Interacción texto-lector (descodificación, inferencia, comprensión e interpretación en la lectura literaria como habilidad que integra diversos saberes).
- ✚ Adaptar el currículo para la realización de actividades sobre las unidades didácticas de educación literaria.
- ✚ Interdisciplinariedad e intertextualidad como modelos de recepción y motivación lectora.
- ✚ Actividades de comparativismo, ékfrasis, metáfora, sinestesia y juegos poéticos.
- ✚ La intertextualidad en textos literarios y/o de intención literaria.
- ✚ Investigaciones literarias y enfoque didáctico.
- ✚ Propuestas didácticas del modelo:

Lo que en la aplicación del modelo se hace, tanto en una primera fase de desarrollo de conocimientos previos, como en una segunda, de análisis (fase de comparativismo ekfrástico), es lo siguiente:

- Debate sobre algunos textos y análisis por grupos. Finalmente, utilizando el Phillips 6/6, se llegará a algunos resultados intergrupales (con posterioridad en el gran grupo) en relación con interpretación intertextual. Previamente, en desarrollo de la primera fase, se harán por grupos, monografías de investigación sobre el escritor de referencia y su relación con la pintura.

Sobre el modelo, los datos que se recogen y los procedimientos se refieren a los siguientes:

Procedimientos y técnicas:

- Observación directa.
- Inventario de recogida de datos interpretativos.
- Diario de notas (notas de campos para la observación).
- Unidades de análisis.
- Grupo de discusión.
- Técnicas de grupo.
- Acuerdo dialógico (sintetizado en los resúmenes de discurso).

En los registros acumulativos de las distintas tareas se observa el importante grado de implicación, sobre todo en la recogida de datos, a través de distintos registros y medios audiovisuales.

Medios audiovisuales:

- Vídeo.
- Fotografía.
- Magnetofón.
- Diapositivas.
- Registro en portafolio específico.

En este sentido las distintas tareas y procedimientos realizados en el trabajo de re-creación y de interpretación requieren, para un mejor desenvolvimiento de la información, de ambos sistemas recogida de datos y su posterior análisis (observación, participación, motivación, expresiones, opiniones, croquis... para conocer el intertexto lector, el grado de implicación en la aprehensión, la comprensión del fenómeno investigado, la interpretación.

¿Por qué el modelo ekfrástico en las aulas? Porque creemos que dicho modelo actúa sobre la motivación lectora, la creatividad y la operatividad heurística y cooperativa. Para lograr la investigación-acción-reflexiva con nuestro alumnado se trabaja en la búsqueda de fórmulas interdisciplinares abiertas y flexibles para el alumnado, la interacción texto-lector en el proceso de lectura y la importancia de la lectura como integradora de saberes diversos. También se descubren las ventajas del trabajo cooperativo en el aula, del trabajo grupal y de la eficacia de la investigación en el aula.

También se puede trabajar en talleres, porque estos tienen diferentes y variadas ventajas, en relación con los materiales y desde una perspectiva didáctica:

- Materiales:
 - ≧ Aprovechamiento del espacio.
 - ≧ Multiplicación del material.
 - ≧ Mejor reparto de recursos.
 - ≧ Fácil acceso a los materiales.
 - ≧ Reestructuración del material común.
- Didácticas:
 - ≧ Beneficio para todos sobre las implicaciones colectivas.

- Interacción (educar en la cooperación).
 - Enriquecimiento sobre la tolerancia y la solidaridad en el trabajo.
 - Autonomía colectiva.
 - Actitud heurística investigadora.
 - Aumento de la motivación.
 - Valor y fomento investigador.

Es así, que la búsqueda de nuevos modelos de análisis, de educación literaria en el aula, como la que proponemos desde la intertextualidad literatura y artes plásticas, incardinado en la ékfrasis, obtiene, no sólo una nueva manera de interpretar investigando, motivadoramente, sino que entra de lleno en la literatura como aporte cultural y su engranaje en otras disciplinas.

7. Bibliografía

- ❖ AA.VV. (1985): *L'occhio si salta il muro*. Madrid. Comune Regio Emilia y Comunidad de Madrid.
- ❖ AUERBACH, E. (1975): *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ❖ AUSUBEL (1976, cast.,1986): *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México. Trillas (ed. en castellano).
- ❖ BAJTIN, M.; MEDVEDEV, P.N. (1985): *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press, citado en M. Nystrand (1989): op. Cit
- ❖ BAJTIN, M. (1979): *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI, 1982
- ❖ BARTHES, R. (1973): *Le plaisir du texte*. Paris: De Seuil.
- ❖ BRONCKART, J.P. (1978): *adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo. La génesis del lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- ❖ BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje. ¿Un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO.
- ❖ BRONCKART, J.P. (1980): *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- ❖ BRUNER, J. (1997): *La Educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid
- ❖ DÍAZ-PLAJA, A. y MENDOZA FILLOLA, A. (1985): "Aproximación didáctica a la Literatura Comparada". En *Palenque*, 5, pp. 133-153. Universidad de Valladolid.
- ❖ ECO, U. (1984): *La obra abierta*. Barcelona. Planeta-Agostini.
- ❖ ----- (1987): "El extraño caso de la intención lectoris. El arte de leer", en *Revista de Occidente*, 69. pp. 5-28.
- ❖ ----- (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Ed. Lumen.
- ❖ ----- (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. New York: Cambridge University Press.
- ❖ FOUCAULT, M. (1996): *De lenguaje y literatura*. Barcelona. Paidós.
- ❖ GARCÍA BERRIO A. y HERNÁNDEZ T. (1988): *Ut poesis pictura. Poética del arte visual*. Madrid: Tecnos.
- ❖ GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degree*. París: Seuil. Editado española (1989, *Palimpsestes. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y DEAN-THACKER, V. (1998): *Federico García Lorca. El color de la poesía*. Murcia: Fundación Federico García Lorca, Transylvania University y Universidad de Murcia.
- ❖ ----- (1989): *Rafael Alberti. Poema del color y la línea*. Murcia: Ediciones Myrtia.
- ❖ ----- (1991): *Rafael Alberti. Arte y poesía de vanguardia*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ❖ ----- (1997): "La poética de la pintura. Hacia una Didáctica Intertextual", en *Lengua, literatura y arte. Aspectos didácticos*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 63-72
- ❖ ----- (2002): "Didáctica poética de la pintura en y Alberti", en *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 1379-1391.
- ❖ GUERRRO RUIZ, P. y PERCIVAL, A. (2001): "Arte y novela: *La Tempestad*, de Juan Manuel de Prada", en el Monográfico sobre Juan Manuel de Prada. Madrid: Verbum, pp. 58-79.
- ❖ ----- (2001): "Literatura de Literaturas. *El Club Dumas: Intertextualidad y Culturalismo*", en *Lengua y Cultura. Enfoques Didácticos*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 333-342.
- ❖ ----- (2000): "Secuenciaciones didácticas de las relaciones entre Literatura y Arte", en *Lecturas de Museo (Orientaciones sobre la Recepción entre Literatura y Artes)*, A. Mendoza Fillola (coord.). Barcelona: Universidades de Barcelona, Santiago de Compostela, Huelva y Museo Ramón Gaya.
- ❖ ----- (2000): "La crisis del color en un Poeta en Nueva York", en *Didáctica da lingua e da literatura*, vol. II. Coimbra: Almedina, pp.1293-1304.

- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y PERVIVAL, A. (2002): "Picasso Aggrandized in Alberti's Ekfrastic Poetry". En *Scripta Mediterránea*, XXII. Toronto University and Canadian Institute for Mediterranean Studies, pp. 85-99.
- ❖ ----- (2001): "Ékfrasis en el poema "Tablas", de Federico García Lorca", en *ALDEEU*, Revista de la Asociación de Licenciados y Doctores Españoles de USA, The City University of New York, pp. 93-102.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y PERCIVAL, A. (2002): "An Intertextual Reading of Federico García Lorca's Poetry", Louisiana: *Colloquium Helveticum* (Revista de Literatura General y Comparada), pp. 23-32.
- ❖ ----- (1999): "Los recuerdos del Prado en Rafael Alberti", en el monográfico *Rafael Alberti: Homenaje a un escritor del siglo* (Nigel Dennis, coord). Canadá: *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*. Universidad de Alberta, pp.171-191.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y DEAN-THACKER, V. (1997): "Poetic Mystery in García Lorca's drawings and visual poetry". Toronto: *Scripta Mediterranea*. Canadian Institute for Mediterranean Studies and University of Toronto, pp. 73-86.
- ❖ ----- (1994): "Poetizar lo pintado: escritores que pintan", Astorga: *ECO*, 14. Rev. Del CEP de Astorga, pp. 64-69.
- ❖ ----- (1993): "Imagen, obra y mirada: tratadismo plástico-poético". Las Palmas de Gran Canaria: Publicaciones Universidad de Las Palmas, pp. 359-364.
- ❖ ----- (1990): "La poesía ensalza al signo (análisis retórico del Discurso de Ingreso en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando del pintor y poeta Rafael Alberti)": Murcia: *Anales de Filología Hispánica*, 5, pp. 137-144.
- ❖ ----- (1989): "Vivacidad cromática en la poesía visiva albertiana". Murcia: *Estudios Románicos*, 4. Monográfico "Homenaje al Catedrático Luis Rubio", pp. 547-555.
- ❖ ----- (Coord.) (2002): *Rafael Alberti*. Alicante: Editorial AGUACLARA.
- ❖ ----- (1998): *Federico García Lorca en el espejo del tiempo*. Alicante: Aguacleara.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y S. VASQUEZ, M. (Editores) (2002): *Rafael Alberti. Nada hay solitario en la tierra*. Monográfico sobre Rafael Alberti en el Centenario de su nacimiento. Davidson (USA): *Letras Peninsulares*.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. y PERCIVAL, A. (2002): *Estudios sobre la vida y la obra de Rafael Alberti*. Monográfico sobre Rafael Alberti en el Centenario de su Nacimiento. Toronto: Revista *Scripta Mediterranea*. Volume XXII. Canadian Institute for Mediterranean Studies and University of Toronto.
- ❖ ISER, W. (1975): "The reading process: a phenomenological approach". *New Literary History*, 3, pp. 279-299. Traducido en Mayoral (1997), pp. 216-243, y en R. Warning (1989), pp. 149-164.
- ❖ ----- (1987): "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en MAYORAL, J.A.: *Estética de la recepción*. Madrid. Arco/Libros.
- ❖ ----- (1987): *El acto de leer*. Madrid. Taurus.
- ❖ KRISTEVA, J. (1986): *The Kristeva Reader*, ed. Toril Moi Oxford: Blackwell, , p. 37
- ❖ LEE, R. W. (1974): *Ut pictura poesis. La teoría umanística della pintura*. Florencia: Sansón.
- ❖ MARCO, A. (1997) (ed): *Lingua, Literatura e Arte*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago.
- ❖ MARTÍNEZ FERNÁNDEZ J.E. (2001): *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- ❖ MENDOZA FILLOLA A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- ❖ ----- (1994): "El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural". En *Actas del Simposio de la SEDLL*, pp. 333.343. A Coruña: Universidade da Coruña.
- ❖ ----- (1998): *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- ❖ ----- (coord.) (2000): *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ❖ ----- (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- ❖ ----- (1998): «El proceso de recepción lectora», en A. Mendoza (coord.): En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL./ICE. Barcelona: Universitat de Barcelona-Horsori.
- ❖ PRAZ, M. (1979): *Mnemosyne. El paralelismo entre literatura y las artes visuales*. Madrid: Taurus.
- ❖ RIFATERRE, M. (1980): *Semiotics of Poetry*. London: Methuen.
- ❖ TODOROV, T. (1974): *Literatura y significación*, Barcelona. Planeta,
- ❖ ----- (1974): "Las categorías del relato literario" en AA. VV. (1974).
- ❖ WIDDOWSON, H.G. (1998): "La comunicación literaria". En J.A. Mayoral (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- ❖ ----- (1998): "Aspectos de la enseñanza de la lengua". En CANTERO, F., MENDOZA, A. y ROMEA, C. (ed.) *Didáctica de la lengua y la cultura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Unhiversitat de Barcelona.

UNIDAD VI.2: Literatura y artes plásticas

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Según el autor, las alternativas para lograr una educación literaria y desarrollar habilidades lectoras pasan por:
 - a. Un enfoque de enseñanza que fundamentalmente ofrezca interpretaciones del hecho literario.
 - b. Un enfoque innovador que experimente estrategias comparativas que enseñen a apreciar la literatura.
 - c. Un enfoque de enseñanza que reduzca la concepción de la literariedad al plano textual-verbal.
 - d. Un enfoque de enseñanza que tenga como punto de partida la negación de la literariedad.

- 2) Señalar cuál de los siguientes objetivos no conviene al modelo de educación literaria propuesto por el autor:
 - a. Analizar y contrastar opiniones en un aprendizaje interactivo.
 - b. Favorecer un bagaje de conocimientos, destrezas y habilidades realizando actividades motivadoras y heurísticas que consoliden el hábito lector.
 - c. Desechar toda cualificación teórica y metodológica de la aproximación al hecho literario.
 - d. Valorar las aportaciones del conocimiento en relación con la cultura, a través de los modelos del comparativismo ekfrástico.

- 3) Con el modelo de comparativismo ekfrástico se pretende:
 - a. La activación de procedimientos basados en la interacción de habilidades lecto-receptivas literarias desde las referencias y competencias culturales que posee el alumnado.
 - b. Estrategias de diseño, análisis y resultados que conexas los recursos expresivos que se producen en una obra.
 - c. La activación de procedimientos de análisis comparativos basados en la autoridad que hagan descubrir al alumnado la interpretación única de los textos literarios.
 - d. Lo expresado en b y en c conjuntamente.

- 4) En el proceso de lectura de un texto literario, el lector decide sobre la validez, limitación o inadecuación de sus expectativas e inferencias provisionales en la fase de:
 - a. La comprensión.
 - b. La decodificación.
 - c. La precomprensión.
 - d. La interpretación.

- 5) En el proceso de lectura de un cuadro el orden de las fases es:
 - a. Interacción texto-lector., decodificación, inferencias, revisión-reformulación de expectativas, comprensión-interpretación.
 - b. Decodificación, interacción texto-lector, inferencias, revisión-reformulación de expectativas, comprensión-interpretación.
 - c. Interacción texto-lector, inferencias, revisión-reformulación de expectativas, comprensión-interpretación, decodificación.

- d. Descodificación, interacción texto-lector, revisión-reformulación de expectativas, inferencias, comprensión-interpretación.
- 6) Señalar cuál de las afirmaciones siguientes no conviene a una metodología que incluya el comparativismo:
- a. Metodología activa en la que se mezclan actividades de observación, sistematización, comparación y juicio estimativo.
 - b. La recepción personal se conjuga con la puesta en común en el grupo-clase.
 - c. La motivación adquiere un papel secundario.
 - d. El papel del profesorado se convierte en el de mediador.
- 7) En las etapas que contiene la práctica de un modelo como el propuesto no es cierto que:
- a. Se deben analizar los conceptos teóricos fundamentales correspondientes a la Literatura Comparada y Educación Literaria.
 - b. Se debe obviar el diagnóstico previo.
 - c. Se deben adaptar los currícula desde los criterios de intertextualidad ekfrástica.
 - d. Se deben analizar los resultados con el fin de mejorar el modelo.
- 8) El debate sobre algunos textos y el análisis por grupos sólo es conveniente para la fase de comparativismo ekfrástico:
- a. Falso, el debate y el análisis por grupos es una estrategia didáctica que se debe aplicar tanto en la fase de desarrollo de conocimientos previos como en la fase de análisis.
 - b. Falso, el debate es una estrategia didáctica que se debe aplicar solamente en la fase de desarrollo de conocimientos previos.
 - c. Verdadero, para el desarrollo de los conocimientos previos conviene más realizar monografías de investigación individual.
 - d. Verdadero, sólo se pueden debatir los resultados intergrupales del ejercicio de comparación intertextual.
- 9) La observación directa no es un procedimiento adecuado en un modelo que pretende educar para una recepción eficaz:
- a. Verdadero, para analizar desde el comparativismo literario es más adecuado el acuerdo dialógico.
 - b. Verdadero, nunca se debe recurrir a la técnica del diario de notas.
 - c. Falso, la observación directa es uno de los procedimientos adecuados para llevar a cabo la recogida de datos.
 - d. Falso, la observación directa es el único procedimiento adecuado para llevar a cabo la recogida de datos.
- 10) ¿Por qué el modelo ekfrástico en las aulas?
- a. Porque dicho modelo entra de lleno en la literatura como aporte cultural en sí misma sin tener en cuenta otras disciplinas.
 - b. Porque dicho modelo actúa sobre la motivación lectora, la creatividad y la operatividad heurística y cooperativa.
 - c. Porque dicho modelo permite utilizar medios audiovisuales para explicar los contenidos curriculares de la historia de la literatura.
 - d. Lo expresado en a y en c conjuntamente.

UNIDAD VI.2: Literatura y artes plásticas

PRÁCTICAS FORMATIVAS

1 Reflexionar a propósito de la siguiente cita extraída del tema sobre la conveniencia de aplicar metodologías activas basadas en la interacción texto-lector para mejorar la competencia, creatividad y motivación lectora.

Cuando el alumnado llega a comprender que para conseguir el significado del texto debe activar las estrategias, y que éstas le ayudarán a obtener lo que persigue, éste lector iniciará el costoso camino de una lectura dirigida y estratégica. En cambio, si el alumnado no relaciona los resultados con la aplicación de la estrategia, con el esfuerzo realizado, éste lector atribuirá a otras razones la mayor pericia lectora, basada en un concepto global y estable de inteligencia que dificultará mantener un grado de esfuerzo.

2 Teniendo en cuenta los contenidos del tema y las reflexiones anteriores, señalar aquellos aspectos que sería conveniente revisar o modificar por lo que respecta a los materiales didácticos con los que habitualmente se trabaja en el aula para aplicar coherentemente una propuesta de currículo abierto como la expuesta. Pueden servir como guía para el análisis los siguientes indicadores con los que Carlos Lomas mueve al profesorado a la reflexión en *Cómo hacer cosas con las palabras*, Vol. II, Barcelona, Paidós, 2001, pp. 349-350:

Los materiales didácticos son

- a. Cualquier tipo de recurso didáctico (el libro de texto, un método para el comentario de textos, un anuncio de televisión, una obra literaria...) susceptible de ser utilizado en clase.
- b. Una ayuda de carácter exclusivamente técnico en la que aparecen, debidamente seleccionados, los contenidos del área y los ejercicios que sobre esos contenidos deben realizar los alumnos y las alumnas a lo largo de un curso.
- c. Una serie de instrumentos didácticos cuya finalidad es ayudar al profesorado en la gestión cotidiana de su práctica educativa y favorecer el aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, los materiales didácticos también son

- a. La expresión de una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje, de una determinada concepción del papel del profesorado en las tareas docentes y, en el caso de los materiales de lengua y literatura, de una concepción del lenguaje y de la educación lingüística y literaria.
- b. Una herramienta de carácter exclusivamente técnico, en la que se recogen contenidos y actividades, pero que nunca condiciona el modo de trabajar y la libertad de cátedra de cada profesor o profesora.
- c. Un apoyo de carácter práctico que deja absoluta libertad al profesorado para que interprete y adapte sus contenidos a los alumnos y a las alumnas en función de su experiencia docente y de su estilo didáctico. Por tanto, en última instancia, los materiales didácticos no son ni buenos ni malos en sí mismos sino que todo depende del uso que haga el profesor de ellos.

A la hora de clasificar los diversos tipos de materiales didácticos, conviene distinguir

- a. Entre libros de texto –que abarcan un curso o un ciclo– y otros recursos de menor duración y utilidad, como textos de apoyo, unidades didácticas, vídeos, diccionarios...
- b. Entre materiales ajenos rígidamente estructurados (la mayoría de los libros de texto), materiales ajenos abiertos (algunos libros de texto y otros materiales editados por las

diversas administraciones educativas) y materiales de elaboración propia (unidades didácticas creadas por cada profesor y profesora).

- c. Entre materiales para el alumnado y materiales para el profesorado.

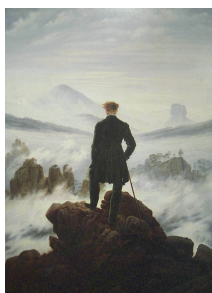
A la hora de seleccionar y de analizar materiales didácticos conviene

- a. Dejarse guiar por la intuición y la experiencia de cada profesor y de cada profesora ya que es el profesorado quien mejor sabe qué tipo de material didáctico se adapta mejor a sus saberes y a sus preferencias.
- b. Escoger el de mayor uso y difusión entre el profesorado ya que el prestigio de la editorial y su aceptación mayoritaria entre el resto de los colegas es un aval de la calidad científica de los materiales.
- c. Evaluar con precisión cuál es el enfoque lingüístico y didáctico de los materiales, así como indagar acerca de los criterios con los que se han seleccionado los objetivos, contenidos y actividades en cada lección o unidad didáctica.

3 Señalar a continuación las dificultades que en opinión propia conllevarían dichos cambios teniendo en cuenta todos los aspectos del contexto de trabajo.

4 Aplicar en el aula de ESO o de Bachillerato las actividades que se proponen a continuación¹ y comentar posteriormente los resultados obtenidos en relación con la actitud del alumnado, los objetivos logrados, los contenidos abordados, el proceso seguido.

I. El concepto romántico de la naturaleza:



C.D. Friedrich. *Caminante sobre un mar de nubes*. 1819

Imagen disponible en

<http://bloc.balearweb.net/get/55/EI%20caminante%20sobre%20el%20mar%20de%20niebla%20Friedrich.jpg>

Naturaleza y arte

Naturaleza y arte parecen regirse
pero se encuentran antes de que lo pensemos;
también en mí se ha desvaído el antagonismo
y ambos parecen atraerme igualmente.

¡Quizá sólo es válido el esfuerzo honrado!
Si en determinadas horas nos vinculamos
al arte en cuerpo y alma, quizá
libre, en el corazón, vuelve a encenderse.

Así con la cultura se desarrolla:
espíritus alertados se esfuerzan en vano
hacia las cumbres puras de la perfección.

Quien desea lo grande, se ha de esforzar.
Sólo en la limitación se revela el genio
y sólo la ley puede darnos libertad.

J. W. Goethe

¹ Propuestas que ofrecen A. Marco y A. Mendoza Fillola en el capítulo “Diversas propuestas de relación intertextual” en *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*, 2000, Universidad de Barcelona y Universidad de Santiago de Compostela.

- ⇒ Identificar los elementos que asocian la libertad con la naturaleza tanto en el poema como en la pintura.
- ⇒ Comparar la actitud del personaje del cuadro con la del yo poético del texto.
- ⇒ Debatir las relaciones entre arte y naturaleza a partir de la pintura y del poema y relacionarlo con el concepto romántico sobre las dos cosas.

2. Un cuadro para que el lector cree su hipotexto narrativo



R. Magritte. *El asesino amenazado*. 1926.

Imagen disponible en <http://www2.udec.cl/~mariasmo/pintores/magritte/presentacion%20magritte.htm>

- ⇒ A partir del conjunto de estímulos ofrecidos al lector para que se implique en la recepción, elaborar una propuesta de argumento y de contenido narrativo basada en la actividad de relación de cada uno de los elementos que aparecen en la escena.

- 5 Esbozar a partir del esquema siguiente la programación de una secuencia didáctica sobre “El amor en la literatura” teniendo en cuenta los principios metodológicos del comparativismo ekfrástico e intertextual:

Guía para una SECUENCIA DIDÁCTICA: El amor en la literatura

- a. Toma de decisiones:**
 - i. Determinación del nivel educativo al que va dirigida
 - ii. Actividad de enseñanza y aprendizaje que se pretende: selección de movimientos histórico-literarios preferentes según el nivel
- b. Matización de objetivos y contenidos**
 - i. Objetivo funcional-comunicativo y objetivos de enseñanza aprendizaje
 - ii. Contenidos procesuales y conceptos, valores y normas
- c. Aportación de materiales y ordenación de los mismos**
 - i. Organizadores previos (fichas de trabajo que organizan los contenidos conceptuales)
 - ii. Modelos textuales y artísticos (textos para el análisis, la interpretación, la manipulación, etc.)
 - iii. Naturaleza de los materiales utilizados
- d. Argumentación de las estrategias de trabajo en el aula**
 - i. Ideas previas (conexión con los conocimientos previos de los alumnos)
 - ii. Orden de organizadores y modelos textuales
 - iii. Proceso de lectura desde un enfoque intertextual
 - iv. Proceso de producción creativa
- e. Secuenciación temporal de las actividades**
 - i. Actividades de observación, sistematización, comparación y juicio estimativo en la recepción
 - ii. Actividades de puesta en común en el grupo clase y reflejo de las conclusiones
 - iii. Actividades de creación: del texto a la imagen, de la imagen al texto
- f. Planificación de la evaluación formativa**

Algunos documentos de apoyo:

- ⇒ *Lecturas de Museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes* de Antonio Mendoza Fillola y otros, Universidad de Barcelona y Universidad de Santiago de Compostela, 2000.
- ⇒ “El amor en la Literatura española contemporánea”, de Montserrat Escarpín Gual, Cervantes nº 2, Marzo 2002 disponible en
<http://roma.cervantes.es/Cultura/pdf/EIAmor.pdf>
- ⇒ *El amor y la literatura: la mirada del escritor*, de Martín Casariego Córdoba, Madrid, Anaya, 1999
- ⇒ “El amor en la literatura: de las jarchas a nuestros días”, de David Pérez Rodríguez, Imaginando, Abril de 2005 disponible en
<http://www.imaginando.com/literatura/archivos/000158.html>
- ⇒ Canciones de amor de Joan Manuel Serrat
<http://www.jmserrat.com/index2.html>
- ⇒ Museos en Internet

Museo del Louvre	http://www.smartweb.fr./louvre
Museo del Prado	http://www.museoprado.mcu
Fundació Joan Miró	http://www.bcn.fjmiro.es
Museo Thyssen-Bornemisza	http://www.offcampus.es/muse.thyssen-bornemisza
Centro de Arte Moderno Reina Sofía	http://www.museoreinasofia.mcu.es
Museo Guggenheim	http://www.guggenheim.org
Gaudí	http://www.wnet.es/gaudi
Casa Museo Rembrandt	http://www.rembrandthuis.nl
Rijksmuseum	http://www.inform.nl/rijksmus
National Gallery, Londres	http://www.nationalgallery.org.uk
Tate Gallery, Londres	http://www.tate.org.uk
British Museum	http://www.british-museum.ac.uk
Centre Georges Pompidou	http://www.cnac-gp.fr
National Gallery, Washington	http://www.nga.gov
Museo de Arte Moderno, Nueva York	http://www.moma.org
Metropolitan Museum of New York	http://www.metmuseum.org
Galería de los Uffizi	http://www.uffizi.firenze.it
Ermitage, San Petersburgo	http://www.ermitage.ru

6 Se proponen las siguientes visitas en Internet para ampliación y selección de recursos

- ⇒ *Trans[T]extualidad*, Una bitácora sobre las relaciones entre textos
<http://textos.bloxus.com/categorias/Letra%20e%20imagen>
- ⇒ Josep M. Català Domènech, “Ut poiesis pictura”, *Anàlisi* 25, 2000 disponible en
<http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p109.pdf>
- ⇒ Sonia Madrid Cánovas, “Adversus Cernuda”, “Cernuda y las artes plásticas”, *Tonos*, Revista Electrónica de Estudios Filológicos, nº7, junio 2004 disponible en
<http://www.um.es/tonosdigital/znum7/portada/monotonos/cernuda3.htm>
- ⇒ Weblog de Manuel cerezo Arriaza
http://manuel.cerezo.name/archives/2004_04.html
- ⇒ *Arte y Literatura*, sitio creado y mantenido por Steven Wagschal, Departamento de español y portugués, Indiana University, Bloomington
<http://www.indiana.edu/~ekfrasis/arteyliteratura.html>

UNIDAD VI.3:

Literatura y mass media

Pedro Andrés Vicente Ruiz *

1. **Introducción**
2. **La canción. Análisis semiótico e incorporación al canon literario comprensivo**
3. **El monólogo de humor. Experiencia pedagógica en el canon literario productivo**
4. **El “sketch” audiovisual. Una práctica docente para la literatura en acción**
5. **Objetivos y contenidos a propósito de una “literatura en acción”**
6. **Bibliografía**

* Pedro Andrés Vicente Ruiz es catedrático de Lengua y Literatura en el IES *Llano de Brujas*, de Llano de Brujas, Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Literatura y mass media

Pedro Andrés Vicente Ruiz

“Todo acto cultural vive, de manera esencial, en las fronteras:
en esto reside su seriedad y su importancia”.
M. Bajtín, *Teoría y estética de la novela*.

I. Introducción

Empieza a ser cada vez más urgente que la democrática idea bajtiniana que alienta e inscribe esta *otra* propuesta didáctica deje de ser puramente suscitante y acabe por despojarse de intenciones y emociones antiguas, para habitarse de otras nuevas y poder arraigar definitivamente en la práctica docente actual de la literatura.

Porque, queramos o no, aquel ilustrado bachillerato que algunos profesores críticos e intelectuales mediáticos suelen echar tanto de menos no es ya más que una falacia de la memoria de un siglo pasado. Precisamente, dos grandes renovadores docentes literarios de las últimas décadas del siglo XX, Sánchez Enciso y Rincón, advertían sin recelo alguno que a finales de los años 70 habían llegado a la democrática enseñanza secundaria también los que “estaban tradicionalmente excluidos. Y han entrado –observaban Enciso y Rincón– con su realidad, sus registros culturales y sus hábitos de lenguaje, reclamando una cultura que parta de ellos para poder desembocar en ellos”¹. Una cultura que nada tiene ver con la cultura hipercodificada de las formas más elevadas del arte literario.

Huelga decir que, en estos momentos, a nadie se le ocurre pensar que la cultura en las aulas sea un oasis ilustrado y libresco para minorías selectas. Y menos aún obviar el hastío de esos adolescentes que todas las mañanas llegan a clase, ocupan su pupitre monoplaza y a los doce minutos aproximadamente de tu comprometido y abierto discurso ya están bostezando o, en el mejor de los casos, simplemente cambiando de canal, ventana o portal, como auténticos *depredadores audiovisuales* que son.

En este sentido, la visión apocalíptica y nostálgicamente anclada en modelos de excelencia enciclopedista ha de ser remplazada por una dimensión pedagógica integradora y esperanzada que cuente con *la otra cultura*. No olvidemos, como nos recuerda Chomsky, que “no hay que ver a los estudiantes como un simple auditorio, sino como un elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar *a*, sino hablar *con*. Eso es ya instintivo de los buenos maestros”².

Y esa *otredad* cultural en la didáctica de la literatura no se enfrenta “per se” al canon escolar literario. Garcilaso, por ejemplo, puede convivir en la frontera con Bob Dylan, Sabina, Calamaro o Estopa. Probablemente, ello impida que el clásico se convierta en arrogante y acaso despreciable.

Se trata, por tanto, no de contraponer prácticas culturales sino de amplificar y enriquecer el canon literario académico, incorporando al aula *las otras literaturas*, los textos de ficción de la cultura mediática juvenil, las formas más mundanas del lenguaje y del discurso, las formas de los medios de comunicación de masas, entre los que destacan la canción, el videoclip, el monólogo televisivo de humor, las comedias televisivas o el “sketch” audiovisual. Textos, como señala Carlos Lomas, “devotamente consumidos por la inmensa mayoría de las personas en nuestras sociedades”³. *Otros textos*, en fin, que están reclamando su lugar en un nuevo canon escolar. Y seguramente, de la misma manera que los propios sujetos que están siendo “formados en las destrezas para

¹ Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. *Enseñar literatura*, Editorial Laia, Barcelona, 1987, p.8.

² La idea chomskyana es reseñada por Macedo en el prólogo a Noam Chomsky, *La (des) educación*, Barcelona, Crítica, 2001, p. 29.

³ Lomas, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, v. II, Barcelona, Paidós, 1999, p. 150.

la apropiación de medios masivos y culturas juveniles están interpelando a la escuela –en medio de su reconocible crisis de objetivos– para que tome cartas en el asunto”⁴.

Con tan sólo echar un vistazo encontraríamos demandas socioculturales sorprendentes en esos otros textos. Un tal Nach Scratch, cantante de hip-hop alicantino, escribe un rap repleto de paradojas alternativas a un mundo desigual y aberrante. En “Cambiando el mundo”, ese es el título de la canción, también se nombra a la escuela. Merece la pena transcribir un fragmento de esas rimas para entender la alusión en su contexto y valorar si se puede creer en el poder de acción de la palabra, como ha manifestado creer su autor:

“Que el toro estoque al matador, que el preso encierre al guardián, que el sultán deje el trono al patán... que hable el mudo y que todos los charlatanes tengan en la boca un nudo... que el vagabundo visite el banco del parque y el banquero duerma en el banco del parque, que sólo sean de cerveza los tanques... que se rompan las cruces y se abran las jaulas, *que se eduque en la calle y se rompan las aulas*, que mueran los vividores, que vivan los moribundos, de la N hasta la S... ¡Cambiando el mundo!... desde el cero al infinito ¡Cambiando el mundo!”

La demanda del rapero alicantino deviene en una propuesta espontáneamente fronteriza con el planteamiento que el sociólogo Rafael Feito ha realizado en un trabajo reciente sobre enseñanza y estructura de clases. Feito, al contrastar los métodos que emplean en sus investigaciones sociolingüísticas Bernstein y Labov, señala que mientras Bernstein recurre a técnicas propias de laboratorio para diagnosticar el código restringido de las clases bajas, “Labov se toma unos refrescos en las aceras de Nueva York con niños de doce años”. Para Feito, “la escuela actual es el laboratorio de Bernstein y debiera convertirse en las aceras de Labov”⁵.

Es cierto que mensajes como los del cantante de hip-hop y otros⁶ tantos más no pueden considerarse libros; hay razones obvias. En cambio, estas prácticas culturales comparten con los libros aquella exigencia juvenil kafkiana que Jorge Larrosa nos recuerda en sus estudios sobre literatura y formación: “un libro –escribía Kafka, a los veinte años– debe ser como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro”⁷. En efecto, como si de libros atomizados se tratara, muy frecuentemente, las letras de las canciones ponen en cuestión lo que somos, vulneran nuestro ser. La impresión anímica de desestabilización interior, de salida de sí mismo, es indefectiblemente reconocible cuando Juan Luis Giménez, uno de los letristas del grupo Presuntos Implicados, escribe en la primera canción de *Postales* (2005) la frase:

“Tenemos que hablar... de cómo tú y yo vemos que *la vida va tejiendo su traición*.”

La versión extendida de esta misma canción es otro rap, ahora de Antonio “Gitano Antón” y Juan Manuel Montilla “Langui”, cuyos versos finales también quieren afectar al centro mismo de nuestra identidad, a lo más íntimo de nuestro ser:

“Y estos tiempos sí / bastante locos ya / un pocos extraños, raros / son muchos años al lado / y si comprendo claro / que las postales que guardaste como gestos se han borrado y la rutina no perdona y dirías ¿por qué? / porque *siempre nombro a mi madre en momentos clave de mi vida, fácil... / porque junto a mi padre / los culpables que me mueva sin ayuda de una silla*.

Y es que las canciones, cuando parece que van de verdad, desarrollan en las aulas de secundaria una pedagogía que no se limita a la mera transferencia de conocimiento adquirido, sino una pedagogía que, como

⁴ Carlos Lomas sustenta sus afirmaciones en la revisión crítica que Gustavo Bombini hace del canon escolar literario y su propuesta acerca de la necesidad de convocar en la enseñanza de la literatura otras prácticas culturales no convencionales. Bombini, G., “Otras literaturas / otras culturas: un problema pedagógico”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 9, Barcelona, Graó, 1996, p. 11.

⁵ Feito, R., “Sistemas de enseñanza y estratificación social”, en Fernández Palomares, F. (coord.), *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson Educación, 2003, p. 162.

⁶ Entendamos en sentido amplio el concepto de *otredad*, porque, como afirma Puig, ese “Otro” que se sitúa frente a “un Uno” es “otro que no es homogéneo sino que asume en sí mismo cierto sentido de diversidad, de diferencia de interculturalidad” (Puig, G., “Interculturalidad, lengua y escuela”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 6, Barcelona, Graó, 1995, pp. 49-61).

⁷ Larrosa recurre esta cita kafkiana para intentar describir y explicar qué es leer en *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Alertes, 1996, p. 64.

diría Giroux, “presupone que los estudiantes se mueven por sus pasiones y se motivan, en parte por las inversiones afectivas que aportan al proceso de aprendizaje”⁸.

Además, el hecho de que una canción pop se haya ensanchado hacia el mundo del hip-hop, a través de un rap cantado por un gitano, aviva la esperanza de que la periferia pueda intervenir en la cultura del centro haciendo verdad la llamada *interculturalidad*. Y la escuela no puede permitirse llegar tarde también al cruce cultural irreversible que está teniendo lugar fuera de ella.

Por ello, esta *alteridad literaria* que venimos defendiendo implica de manera simétrica una *alteridad pedagógica* que ensaye, investigue y descubra itinerarios posibles para ir aproximando la experiencia de la lectura a quienes aún no se ha decidido por ella.

Esto es, precisamente, lo que en nuestra propuesta planteamos: alteridad crítico-literaria y, al mismo tiempo, alteridad didáctica. Y ello con la intención de poder colaborar en la eterna finalidad de todos los que, sin victimismo alguno, han pretendido que la literatura sea declarada patrimonio de la historia de un país, pero sobre todo, una construcción cultural de interés formativo para *unos y otros*.

2. La canción. Análisis semiótico e incorporación al canon literario comprensivo

Como se sugiere en la introducción, la canción, en tanto que género de ficción y objeto cultural de consumo masivo aún no canonizado, merece un análisis semiótico que ayude a reflexionar sobre sus posibilidades pedagógicas. Pero ese análisis sería miope si sólo lo planteáramos desde el ámbito de la recepción y sus consecuencias socioculturales. En nuestra opinión, es mucho más enriquecedor proponerlo desde el lado imprescindible de todo acto comunicativo: el lugar de la emisión o la creación⁹.

Allí, el letrista de una canción, el artista si se quiere, sobre la base de un esquema musical, generalmente previo, que incluye el diseño de la melodía, la fórmula rítmica y la medida del compás, pone en marcha el proceso dinámico de potencial expresión significativa en el que el lenguaje se ve abocado a una batalla ineludible contra sí mismo: la lucha por la destrucción de su ley, la volatilización del orden sistemático de la lengua y sus convenciones, de modo que el receptor, pero también el propio creador, puedan sentir no sólo el cuestionamiento de ese sistema organizado sino también, y quizás lo más importante, la desautomatización cultural que el arte provoca.

El litigio por la expresión desautomatizadora se resuelve en una secuencia sígnica en la que operan intensamente dos actitudes estéticas distintas:

I. Una actitud primaria o esencial que corresponde al deseo del autor por expresar su visión de la realidad, su configuración individual del mundo y hasta su lugar en el universo semiótico desde donde mantener su particular diálogo cultural. El desarrollo artístico de esta actitud propicia que al texto arriben otros textos anteriores que son considerados como la *reminiscencia literal* o *transformada* que subyace en la nueva creación.

Hablamos de *reminiscencia literal* en el sentido en el que Gerard Genette¹⁰ cataloga las relaciones más explícitas entre textos:

- La flagrante intertextualidad del *plagio* que se advierte en la relación que mantienen estos dos fragmentos:

⁸ Giroux defiende, citando a su amigo Paulo Freire (*Pedagogy of Freedom*), una pedagogía que quiera atender a una “comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones y deseos como parte del proceso de aprendizaje”. Giroux, H. A., *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2001, p. 99. Edición castellana revisada por Ramón Flecha.

⁹ Así lo defiende en “Buenos tiempos para la lírica”, en *Literatura y jóvenes: amores y odios*, CPR Murcia II, 2003, p.83 y ss. alentado por interesantes trabajos sobre “La canción” como el de Hodge, R., en Dijk, T. A. van (editor), *Discurso y Literatura. Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios*, Madrid, Visor, 1999. En esta línea de investigación destaca igualmente Zamora, E. C., *Juglares del siglo XX: la canción amorosa pop, rock y de cantautor*, Sevilla, Universidad, 2000.

¹⁰ Genette, en *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, 1989.

“¡Dios mío! dime cuál es la forma
de diferenciar
cuándo el orgullo es orgullo
o simplemente dignidad.”

Saravá de Gabinete Caligari.

“¡Lástima que el Amor un diccionario
no tenga donde hallar
cuándo el orgullo es simplemente orgullo
y cuándo es dignidad!”

Rima XXXIII de Bécquer.

- La *cita*, obligada en el crítico literario, el historiador o el ensayista, es voluntaria en la creación de canciones de grupos de rock como Extremoduro que en su disco “Agíla” (1996) emplea versos de varios poetas (Antonio Machado, Pablo Neruda o Miguel Hernández) que sirven de pretexto para una escritura cotextual de discurso compartido que a la postre, le concede el reconocimiento cultural que su subversiva, radical y provocadora expresión le suele negar con mucha frecuencia.

Sirva como ejemplo de este tipo de reminiscencia, la *cita* machadiana, los versos alejandrinos que Robe Iniasta intertextualiza en *Buscando una luna*:

“Salgo a pasear por dentro de mí,
veo paisajes que de un libro de memoria aprendí:
Llanuras bélicas y páramos de asceta
-no fue por estos campos el bíblico jardín-;
son tierras para el águila, un trozo de planeta
por donde cruza errante la sombra de Caín
Bajé las escaleras, sí, de dos en dos,
perdí al bajar el norte y la respiración”.

Mucho más creativa es, sin embargo, la que hemos denominado *reminiscencia transformada*, pues la conciencia del artista, en un deliberado abandono de la vida en pos de la inspiración, puebla, como afirmaría y exigiría Mijail Bajtín, de nuevo las palabras, despojándolas de intenciones anteriores para hacerlas suyas.

En este caso, la intertextualidad no es una relación tan explícita, pero aún es perceptible, como ocurre en la conocida *alusión* del clásico de Góngora *Mientras por competir con tu cabello* al soneto renacentista de Garcilaso *En tanto que de rosa y azucena*. El poeta barroco transforma el hipotexto renacentista, probablemente lo supere, pero nunca lo abandona.

Más allá de la *alusión*, se vislumbra la existencia de una cuarta relación intertextual que podríamos denominar *intuición*, producida cuando el sustrato literario del lector-escritor se intuye, se adivina en el nuevo texto, el nuevo ser. Ya no se imita, ni se cita; ni siquiera se alude de manera perceptible y plenamente consciente. La *intuición* intertextual es la captación, muchas veces sincrética, de otros hipotextos que exige un esfuerzo heurístico comparable al esfuerzo visual que una poderosa pupila vigilante realiza cuando desea advertir mensajes camuflados o comunicaciones inadvertidas en imágenes que han desautomatizado estéticamente al receptor habitual.

Así sucede con la primera estrofa del texto (*Malos tiempos para la lírica*, de Germán Coppini), donde intuimos la presencia efectiva de varios textos-huella transfigurados por la conciencia de un nuevo autor:

(hipertexto)

“El azul del mar inunda mis ojos,
el aroma de las flores me envuelve,
contra las rocas se estrellan mis enojos
y así toda esperanza me devuelve”

(hipotextos)

☞ “Tu pupila es **azul** [...] que en el **mar** se refleja.”

☞ “Cuando miro el **azul** horizonte...”

“¡Qué hermoso es tras la lluvia ☞ del triste Otoño en la azulada tarde de las húmedas **flores** el **perfume** beber hasta saciarse!”

Se podrían aducir más huellas becquerianas – ¡casi siempre Bécquer para escribir el desamor! –. En efecto, hay en el hipertexto *Malos tiempos para la lírica* algunas reminiscencias de versos y sentimientos de referencia a ámbitos genuinamente románticos y situaciones líricas que evocan al poeta de las *Rimas*: “Cuando en la noche te **envuelven**...”, “Tú eras el océano y yo la enhiesta / **roca** que firme aguarda su vaivén”... Pero, menos despreciable resulta señalar como verificación de esa *intuición* creativa que eleva al texto sobre el sustrato literario, los versos de la rima XII que más sutilmente pobló Germán Coppini de intenciones nuevas. El habitante gallego, que prefirió las **rocas** para el abatimiento, extrapoló la geografía vecina (Cantabria) en un acto de identificación afectiva que tiene como anfitrión a Bécquer, el poeta esencial:

[...] “tus **ojos** [...] / parecen, si **enojada** / tus pupilas centellean, / las olas del **mar** que rompen / en las cantábricas **peñas**”.

Como proyección textual específica o concreción de esa conciencia artística suele tener lugar en el poema o en la canción lo que en el momento de la lectura estética determinamos como metáfora, muchas veces simbólica (“rocas, flores, mar”), o procedimiento de semántica trasladada que la escritura lírica propone como anomalía expresiva al intelecto del lector para que brote la conexión afectiva entre emisor y receptor.

La metáfora, mecanismo nuclear de la poesía, tiene su origen en esta actitud creativa esencial por dos causas fundamentales imbricadas en su justificación. Por un lado, el corpus de tópicos que ha ido generando la propia literatura ha sistematizado la lexicalización de decenas de metáforas (amor = religión, locura, fuego..., mar = alma, soledad...) probablemente ineludibles en el momento inminente de la creación de cualquier poeta que se precie de tal cualidad, como le ocurre a la voz lírica que se levanta sobre el arraigado tópico amoroso que se explicita en los conocidos versos de Cernuda: “Libertad no conozco sino la libertad de estar preso / en alguien / cuyo nombre no puedo oír sin escalofrío”. Y por otro lado, no olvidemos que el poeta posee, como todo ser humano, un conjunto de sentimientos y pensamientos que se ponen en contacto con el mundo real, en un proceso de intimación en el que la expresión poética relaciona por semejanza los elementos de ese mundo real con los contenidos sentimentales e intelectuales del ser poético, produciendo así el hecho más característico de la poesía: la metáfora.

II. El otro elemento constitutivo de la poesía, el factor rítmico generado en la iteración sintagmática y sonora de las palabras, esa pulsión que pretende el orden del dinamismo expresivo de la lengua poética obedece, sin embargo, a una actitud no esencial, una conducta estética secundaria. En mi opinión, se trata de una intervención textual complementaria que suele devenir, en el peor de los casos, en una orquestación normativizada cuando el referente rítmico es el orden de la tradición métrica que fija de antemano los acentos. Sólo cuando el referente es el mundo interno del poeta, el fluir desde dentro, se modifica lo previsto, lo anunciado y lo esquematizado, ensanchando, reduciendo, acelerando o ralentizando el movimiento expresivo dictado por la conciencia afectiva del yo. El orden, en este caso, no es más que el orden de la expresión anímica.

La canción de consumo pop-rock, en una significativa suerte de péndulo, se muestra inocentemente atraída por los esquemas convencionales al mismo tiempo que los desborda. De esta manera se muestra en su aspecto formal la canción *Tu calorro* (Estopa), cuyo análisis textual bien nos pudiera servir desde un punto de vista didáctico para poder decir que, veinte años después de aquél texto de Coppini, éstos sean *Buenos tiempos para la lírica*.

La canción *Tu calorro*, como tantas otras, se ha tejido de líneas que casi son versos, dada su tendencia a la rima y al isosilabismo popular octosílabo que desaparece en mitad del estribillo alternado con varias estrofas a lo largo del texto. Si a estas peculiaridades sonoras sumamos otras sintagmáticas como los recursos morfosintácticos basados en la repetición (“Tú me vestiste los ojos / yo te quitaba la ropa”), es fácil evidenciar la configuración de una organización textual que se percibe como un patrón o impulso rítmico global equiparable a la estructura externa propia de los poemas. Así, la canción se aproxima a la poesía en tanto que ofrece una característica fundamental de ésta: la recurrencia, que posibilita la recordabilidad del texto en sus propios términos.

No obstante, como se ha afirmado anteriormente, el factor rítmico no es más que una intervención complementaria, eficaz, pero no esencial en el ámbito de la creación artística. Es más relevante y sugerente observar la presencia de imágenes metafóricas desautomatizadas de connotaciones erótico-sensuales como “Vi que te crecían amapolas en lo alto de tu pecho”. Así mismo, como reflejo de una actitud esencial compartida por el poder imaginativo que indiscriminadamente se alberga en el talento de los creadores, advertimos en este

otro relato homodiegético la presencia de una literatura en segundo grado, como la veladura del pergamino que deja ver por transparencia otros textos, el *palimpsesto* del que habla Genette. La intertextualidad que rezuma esta creación de cultura para las masas desacraliza los textos literarios acaso más elevados para que el receptor actual pueda reverberar la tradición artística mediante los tópicos poéticos y amar dos textos a la vez, el mundano y el divino:

- **El sueño feliz:**

“soñando que aún no te has ido,
soñando que aún me tocas”.

- Romance *El enamorado y la muerte* (s. XV):

“Un sueño soñaba anoche,
soñito del alma mía,
soñaba con mis amores,
que en mis brazos los tenía”.

- *La Celestina*, acto VI:

Celestina.-¿Qué la has tocado dices? ¡Mucho me espantas!

Calisto.-Entre sueños, digo.

Celestina.-¿En sueños?

Calisto.-En sueños la veo tantas noches, que temo [...]

- Soneto de Quevedo (s. XVII):

“¡Ay Floralba!, soñé que te...¿Dirélo?
sí, pues que sueño fue: que te gozaba.
[...]
Mas desperté del dulce desconcierto;
vi que estuve vivo con la muerte,
y vi que con la vida estaba muerto.”

- **Amor como fuego:**

“¡Échale leña a la hoguera,
la hoguera del sentimiento,
que arde si estoy a tu vera”.

La Celestina, acto XIV:

Calisto (a Melibea).-[...] Nadando por este fuego de mi deseo toda mi vida
¿no quieres que me arrime al dulce puerto, a descansar de mis pesados
trabajos?

Soneto de Quevedo:

“Pero mi corazón arde admirado,
porque en tus llamas, Lisi, está encendido,” [...]

- **Amor como locura:**

“porque es la droga que vuelve mi
cabeza loca”.

“Triunfo de los pecados,
destierro de la razón,
ceguedad de los cegados
infierno de enamorados,
olvido de devoción”.

Anónimo (s. XV?)

- **Amor como veneno:**

“Tu perfume es el veneno
que contamina el aire”.

Soneto de Góngora:

“La dulce boca que a gustar convida
un humor entre perlas destilado,
y a no envidiar aquel licor sagrado
que a Júpiter ministra el garzón de Ida,

amantes, no toquéis, si queréis vida,
porque, entre un labio y otro colorado,
Amor está, de su veneno armado,
cual entre flor y flor sierpe escondida. [...]

- **La naturaleza se humaniza: es testigo o participa del estado de ánimo del poeta:**

“Y el sol se va sonrojando
 porque la noche le va cayendo,
 los pájaros van llegando,
 los árboles tienen sueño,
 sus hojas ya se han cansado
 de aguantar tanto el invierno
 y yo sigo aquí a tu lado
 hasta que me lleve el viento”.

En una égloga de Garcilaso:

“Con mi llorar las piedras enternecen
 su natural dureza y la quebrantan,
 los árboles parece que se inclinan;
 las aves que me escuchan, cuando cantan,
 con diferente voz se condolecen
 y mi morir cantando me adivinan;
 las fieras que reclinan
 su cuerpo fatigado
 dejan el sosegado
 sueño por escuchar mi llanto triste”.

- **Divinización de la belleza de la amada** (“descriptio puellae” a lo divino o “donna angelicata”):

“Tu pecho hecho en la gloria”

Calisto dirá de Melibea en el acto XIV:

“¡Oh, angélica imagen! ¡Oh, preciosa perla ante quien el mundo es feo!

El hipertexto es de un reciente ex-obrero industrial, un tal David Muñoz, un joven que acaba de llegar a otra industria más fascinante, la discográfica. Sus letras han sido tachadas de impertinentes y hasta macarras, su talento aún no.

Llegados a este punto, la incorporación de la canción al canon literario comprensivo que enunciamos en el título de esta sección es una interpelación que encuentra una respuesta idónea en la fase programática del área de literatura en la que, una vez abordados los contenidos referidos al acto de la comunicación (elementos y funciones) así como la caracterización de la lengua literaria (recursos, connotación y desautomatización), nos disponemos a iniciar a los alumnos y las alumnas en el comentario de textos literarios. Y estoy pensando en cualquiera de los cursos del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, pero también en las recién estrenadas sesiones lectivas del primer curso de bachillerato, esas sesiones iniciales que tanto tienen de premonitorias y situaciones estresantes anunciadas.

Empezar con la letra de la canción *Tu calorro* de Estopa para andar un camino que irrenunciablemente debe orientarse hacia la interpretación de la literatura es una propuesta que, alejada de esnobismos, pretende, fundamentalmente, atraer la periferia cultural hacia el centro del canon literario.

Recordemos además que esta metáfora a la que aluden los actuales estudios culturales es igualmente perceptible en espacios más reducidos, más cerrados, como las aulas donde damos clase. Los que ocupan sus pupitres, lo decíamos en el planteamiento preliminar, también se encuentran en la periferia respecto al centro de nuestras explicaciones, nuestros conocimientos y los objetivos que nos fijamos cada vez que empieza un curso.

Así que esta primera actividad de comentario guiado debería servir para ir abriendo espacio a esas otras propuestas que más adelante veremos.

“TU CALORRO”

Fui a la orilla del río
y vi que estabas muy sola,
vi que te habías dormido,
vi que te crecían amapolas
en lo alto de tu pecho,
tu pecho hecho en la gloria,
yo me fui “pa” ti derecho
y así entraste en mi memoria.

Tú me vestiste los ojos,
yo te quitaba la ropa,
todas las palomas que cojo
vuelan a la pata coja.
Tú ibas abriendo las alas,
yo iba cerrando la boca,
tú eras flor desarropada
y yo el calorro que te arropa.

Tu perfume es el veneno
que contamina el aire
que tu pelo corta,
que me corta hasta el habla y el entendimiento
porque es la droga que vuelve mi cabeza loca.

Después me quedo dormido
en una cama más dura que una roca,
soñando que aún no te has ido,
soñando que aún me tocas.

Y el sol se va sonrojando
porque la noche le va cayendo,
los pájaros van llegando,
los árboles tienen sueño,
sus hojas ya se han cansado
de aguantar tanto el invierno
y yo sigo aquí a tu lado
hasta que me lleve el viento.

De luto se pone el cielo
que viene con nubes negras,
será porque tiene celos
de que esta noche te tenga
¡Qué oscuro se está haciendo!
Échale leña a la hoguera,
la hoguera del sentimiento
que arde si estoy a tu vera.

INICIACIÓN AL COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS

Los alumnos redactan “su comentario” con una serie de pautas y sugerencias o pistas que les indicamos:

1. Contextualización muy breve:

- Nombre del disco en el que se incluye el texto que analizamos.
- Formación y procedencia del grupo.
- Impresión global del tipo de canciones (letras y música).

2. Análisis del texto:

2.1. Funciones del lenguaje predominantes -poética, expresiva y apelativa- :

2.1.1. Justificación teórica basada en la definición que de cada una de ellas manejamos en el libro de texto correspondiente o los materiales de clase, indicando el centro de interés comunicativo y el ejemplo del texto que mejor ilustra la función correspondiente.

2.1.2. Identificación de las formas idiomáticas más representativas de:

a) La función poética:

- Recursos literarios de:
 - a. Carácter fónico: paronomasia → juego de palabras.
 - b. Carácter morfosintáctico:
 - c. anáfora y paralelismo (expresión del ritmo).
 - d. Carácter semántico:
 - e. hipérbole (intensificación de la realidad),
 - f. personificación (humanización del paisaje) y
 - g. metáfora (valor connotativo).

b) La función expresiva:

- Oraciones exclamativas.
- Adjetivación valorativa.
- Expresión redundante de la primera persona verbal = ¿egocentrismo en el lenguaje?

c) La función apelativa:

- Oraciones exhortativas en el contexto representado: emisor y receptor ficticios (yo-tú poéticos).

2.2. Formas de elocución:

- Exposición de pensamientos y/o sentimientos.
- Narración: espacio, tiempo, acción y personajes.
- Descripción: ¿objetiva/subjetiva? ¿dinámica/estática?

2.3. Estructura externa:

- Líneas, que casi son versos por su tendencia al isosilabismo (¿número de sílabas?) y a la rima, generalmente ¿consonante o asonante?
- Varias estrofas alternan con un estribillo.

* Todos estos elementos configuran una organización textual que se percibe como un patrón rítmico global.

2.4. Estructura interna: organización temática o división en partes explicada.

2.5. Determinación del tema principal y los temas complementarios.

Una vez identificados los núcleos temáticos que entretujan el contenido del texto que ocupa nuestro análisis, podemos concluir el comentario reflexionando sobre la idea de que si la letra de una canción como ésta puede ser considerada un texto artístico, no sólo por ese patrón rítmico que indicábamos más arriba o ese “tono poético” que percibe nuestra sensibilidad cuando escucha o lee insistentes estructuras paralelísticas, algunas veces ingeniosas (“Tú me me vestiste los ojos / yo te quitaba la ropa”), o se encuentra con frases metafóricas tan eficaces y sugerentes como “Vi que te crecían amapolas en lo alto de tu pecho”, sino también porque el texto, aunque con algunas impurezas, nos ofrece temas que pueden ser considerados como reverberaciones de tópicos literarios de la mejor de nuestra literatura castellana tradicional y clásica.

- En efecto, el encuentro amoroso es un motivo poético que ya aparece en la lírica española más antigua, la denominada lírica tradicional medieval (vd. libro de texto empleado habitualmente). Al final de la Edad Media, en el siglo XV, el encuentro entre los amantes vuelve a ser un motivo de inspiración de gran relevancia en la obra maestra de Fernando de Rojas *La Celestina*. Aquí, Calisto, dominado por una pasión irrefrenable contrata los servicios de una astuta y vieja alcahueta para que le procure el ansiado encuentro nocturno.

- Los temas complementarios, por su parte, podríamos decir que son versiones o recreaciones actuales de motivos o tópicos que han ido apareciendo en la historia de nuestra literatura. Las correspondencias intertextuales de los tópicos literarios que hemos establecido anteriormente se presentarían como nuestro primer viaje por la literatura lírica que durante el curso vamos a estudiar.

3. El monólogo de humor. Experiencia pedagógica en el canon literario productivo

Descubrí la rentabilidad pedagógica del monólogo de humor en pleno desarrollo de un proyecto de creación literaria en secundaria como homenaje al nacimiento del poeta sevillano Luis Cernuda. El proyecto culminó con la publicación de un libro escrito por adolescentes estudiantes de instituto: *Donde habite Cernuda*.

Un año después, el grupo de trabajo profesoral que coordinó el proyecto tuvo la oportunidad de publicar *La experiencia pedagógica en "Donde habite Cernuda"*. Mi aportación a la reflexión fue intencionadamente tan personal que ahora no podría quebrantarla sin que la dimensión experiencial se viera reducida. He optado, pues, por ofrecer una redacción revisada de la práctica docente que pretendió amplificar el canon literario, invitando a la producción creativa.

La "red-acción" tiene presente el método que ya habíamos ensayado con profundidad e intensidad en proyectos anteriores del mismo corte pedagógico. Un método de construcción creativa que atiende, en esencia, a:

- Las ideas previas.
- Los modelos textuales de inspiración.
- Los modelos textuales o géneros de imitación.
- La propuesta de escritura creativa y la valoración de los resultados.

<< Por el difícil y solitario carácter que tantas veces mostrara Luis Cernuda, bien podría parecer que la amistad no hubiera sido la verdad más luminosa de su existencia.

Es cierto que el niño pensativo y encerrado en sí mismo será un adolescente cruelmente burlado por leer poesía en clase con la voz emocionada. Lo que hizo acentuar su soledad compañera. También es verdad que su lamentada timidez juvenil¹¹ retrasó el contacto con Pedro Salinas, su maestro primero. Pero, no menos cierto es que la estrecha relación de amistad de Luis con el poeta madrileño es aún una deuda para la poesía del siglo XX. Amistad que hizo llegar otra también decisiva, la que se iniciaría con la publicación de *Perfil del aire* que otros dos jóvenes poetas le proporcionaron al ilusionado Luis. Me refiero a Emilio Prados y Manuel Altolaguirre, quienes dirigían por entonces la emblemática revista *Litoral* en Málaga. Sólo un poco más tarde, se conocerían en la ciudad de la luz y del mar anhelados. Como escribe Eloy Sánchez Rosillo, aquellos días en Málaga, fueron "días de libertad y de camaradería, de ocio y de alegría despreocupada, que habrían de dejar, a pesar de su brevedad, profunda huella en el poeta"¹². Pero, a quien conocería Luis Cernuda para siempre fue a Vicente Aleixandre. Uno de sus primeros deseos al llegar a Madrid, en uno de aquellos también primeros viajes a la capital, fue conocer al ser humano en el que había de encontrar la amistad más profunda. Así lo recuerda Cernuda:

"En Aleixandre, hallé entonces –se refiere ya el poeta a 1931- la amistad, la camaradería casi completas que antes no hallara en nadie. Las tardes que pasábamos juntos eran uno de los pocos momentos de agrado y distensión con que contaba. Y no sólo era la compañía de Aleixandre; a Federico García Lorca, que sólo había visto una vez en Sevilla, en 1927, le volví a encontrar en casa de Aleixandre, de regreso de su viaje, durante un año, por Estados Unidos y Cuba. Como ocurre siempre, cuando la única escapada es a través de la conversación, terminada la visita salía yo excitado y descontento"¹³.

Como vemos, todos los amigos aquí nombrados son, como él, poetas. Todos ellos miembros de la generación del 27, grupo que, inicialmente identificado con las corrientes vanguardistas, mantuvo una concepción estética que Ortega y Gasset llamó *arte deshumanizado*. Como características de esa deshumanización, se han señalado, entre otras, el afán por la originalidad y el surrealismo que el mismo Cernuda define como una manera de protestar contra la grotesca sociedad civilizada que envanece a los hombres. El superrealismo, defendía el poeta, "no fue sólo una moda literaria, sino además algo muy distinto: una corriente espiritual en la juventud de una época, ante la cual yo no pude, ni quise, permanecer indiferente"¹⁴. Efectivamente, los libros que presiden esta actividad, *Un río, un amor* y *Los placeres prohibidos*, son los libros surrealistas con los que Cernuda, el artista, pretende la rebelión personal y social, al tiempo que renueva de la tradición precedente el malditismo simbolista.

¹¹ Este es un hecho afectivo que el propio poeta reconocería más tarde. "En mi primer año de estudios universitarios había sido yo alumno de Pedro Salinas, como catedrático que él era, en Sevilla, de Historia de la Lengua y Literatura Españolas. Mas por una incapacidad típica mía, la de serme difícil, en el trato con los demás, exteriorizar lo que llevo dentro, es decir, entrar en comunicación con los otros, aunque algunas veces lo desee, durante el curso no fui para Salinas sino un alumno más". Vd. Luis Cernuda, "Historial de un libro", en *Prosas completas*, pp. 899-900.

¹² Sánchez Rosillo, E., p. 44.

¹³ "Historial de un libro", pp.911-912.

¹⁴ "Historial de un libro", p. 909.

Así las cosas, seleccionar de estos poetas amigos unos cuantos versos deliberadamente desgajados de su unidad poemática resultó, cuando menos, chocante, aunque configuraran posiblemente un mismo campo semántico que les daría la unidad perdida, una estructura de conjunto referencial que se desrealiza en la intencionalización textual lírica de un grupo de animales. Veamos los fragmentos¹⁵:

1. De “El pájaro” (en el libro *Confianza*) de Pedro Salinas:

“¿El pájaro? ¿Los pájaros?
¿Hay sólo un pájaro en el mundo
que vuela con mil alas, y que canta
con incontables trinos, siempre solo?”

2. De “Ciudad sin dueño. Nocturno del Brooklyn Bridge” (*Poeta en Nueva York*) de Federico García Lorca:

“Un día
los caballos vivirán en las tabernas
y las hormigas furiosas
atacarán los cielos que se refugian en los ojos de las vacas.
Otro día
veremos la resurrección de las mariposas disecadas”.

3. De “Soy el destino” (*La destrucción o el amor*) de V. Aleixandre:

“Soy el caballo que enciende su crin contra el pelado
viento,
la gacela que teme al río indiferente,
el avasallador tigre que despuebla la selva,
el diminuto escarabajo que también brilla en el día”.

4. De “Alba rápida” (*Cuerpo perseguido*) de Emilio Prados:

“¡Qué caballos de blancura
mi sangre en el cielo vierte!
Ya van por el viento, suben,
saltan por la luz, se pierden
sobre las aguas...
Sujetadme el cuerpo, ¡pronto!
¡que se me va! ¡que se pierde
su reino entre mis caballos!”

5. De “El egoísta” (*Escarmiento*) de Manuel Altolaguirre:

“Era dueño de sí, era dueño de nada.
Como no era de Dios ni de los hombres,
nunca jinete fue de la blancura,
ni nadador, ni águila”.

Ni que decir tiene que la lectura de estos modelos textuales de inspiración dejó perplejos a los alumnos. Sus pupilas se tornaban aún más vigilantes y furtivas, al mismo tiempo. En sus caras, los ojos eran los ojos que Aleixandre vio en la primera visita de Luis Cernuda, “tan pronto fijos, tan pronto vagos y renunciadores”¹⁶.

Claro que pensé en nadar en la verdad del sueño poético que, casi imperceptiblemente, separa la actividad intuitiva del lector crítico de esa otra actividad pedagógica que casi rozaría la enajenación mental en el intento de convicción. Pero, por pura sensatez, lo rechacé. Imperaba, por el contrario, la necesidad de hallar un modelo textual para la creación.

¹⁵ Gaos, V., *Antología del grupo poético de 1927*, Madrid, Cátedra, pp. 71, 129, 191, 224-225 y 234.

¹⁶ Aleixandre, V., “Luis Cernuda deja Sevilla”, en *Los encuentros. Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1968, p.1223.

Podría haber recurrido al género lírico con el que Luis Cernuda consigue distanciarse de manera abismal ya no sólo de su época surrealista, sino también de las maneras neobecquerianas que encontramos en *Donde habite el olvido*. Me refiero al monólogo dramático que, en *Las nubes*, ensancha la ensimismada personalidad del poeta, en virtud de una técnica consistente en que la voz del poeta cede su tesitura y su intensidad a otros seres que monologan sobre su propia existencia. No habría sido inútil ser la voz de un pájaro, un caballo, un tigre, una gacela o un escarabajo, para escribir la amistad de estos compañeros de generación. Sin embargo, ese barrunto monológico me llevó a considerar la posibilidad de explotar desde este lado de la didáctica creativa otro tipo de género radicalmente menos grave, deliberadamente más mundano, indiscutiblemente más cercano al entorno comunicativo de nuestros estudiantes: el monólogo de humor, surgido de la convivencia de los cauces de comunicación tradicionales, especialmente la narración y la actuación dramática, con las nuevas formas de expresión que han generado los medios de comunicación de masas, y en particular, la televisión.

Un género que también explotan conocidos espectáculos televisivos que aglutinan secuencialmente música instrumental en directo, interpretación cómica de actores profesionales, unos, espontáneos, otros, y todo ello, en el espacio más directo de la ficción: un teatro convencional. Para muchos de nuestros alumnos, éstos, como las series de entretenimiento, son sus programas favoritos. Algunos, dos o tres en cada grupo, tenían en casa las ediciones impresas que las productoras televisivas han lanzado al mercado.

Buscando modelos textuales de imitación que se adaptaran a la intención que nos guiaba, encontré algunos “gags” especialmente vinculados con nuestra materia, que traduzco aquí por su validez pedagógica en el estudio específico del registro coloquial del lenguaje:

“Por la muletilla que usan también se reconoce a los pijos. Por la muletilla y porque parece que estén saliendo del dentista. La muletilla favorita del pijo es «para nada... te lo juro»:

- ¿Has visto a Pepota?
- Para nada...
- ¿Te gusta el funky?
- Para nada...
- ¿Vales para algo?
- Para nada... te lo juro.

Los políticos, como no tienen nada que decir, son los que más muletillas utilizan: «Puedo prometer y prometo...» «Por consiguiente...».

Y el mejor es Aznar, que consigue alargar los discursos doblando sus propias muletillas:

- ¡Somos una nación moderna! ¡¡Una nación moderna!!
- Que es para decirle:
- ¡Ya te hemos entendido! ¡¡Te hemos entendido!!

Claro, así duran los discursos lo que duran, que les tienen que poner un himno para que se vayan¹⁷.

Ahora bien, era necesario contar un modelo textual completo, ya que la propuesta de la actividad no era contar ingeniosamente un chiste, sino articular un texto-guion para un actor o una actriz frente a un hipotético público durante unos cuantos minutos de interpretación.

Quizás no el más cómico de todos los monólogos compilados, pero sí el que mejor se ajustaba a la idea de ir comentando cada uno de los fragmentos poéticos del 27 era, a mi juicio, “Canciones de nuestra vida”.

En él, como en todos, la apertura que rompe después en directo el silencio inicial es una brevísima introducción en la que, al modo medieval de los *exemplos* narrativos, se plantea el asunto del que se va a hablar y no pedir consejo, sino complicidad a fuerza de persuasivos golpes de humor inteligente. La sucesión discursiva resulta del encadenamiento de las unidades mínimas de situación que son relatadas con apoyo, en ocasiones, de desdoblamiento de la voz del monologuista que juega con la interacción comunicativa teatral del yo-tú. El texto se enriquece así de perspectivas que luego, en escena, crean ese pacto imaginativo de la verosimilitud literaria que guionista, intérprete y público firman obedeciendo el dictado de una quimera que les regala el placer de la risa. El final, casi siempre, es una conclusión muy rápida que no pretende aleccionar moralmente a nadie.

¹⁷ El Club de la comedia, *Ventajas de ser un incompetente y otros monólogos*, Madrid, Alfaguara, 2001, pp. 196-198.

Un recurso muy empleado en estos monólogos, aunque no en “Canciones de nuestra vida”, es la repetición de un elemento de la situación anterior para rematar la nueva situación cómica en la que el texto se encuentra. Es como una anáfora deíctica o un “leit-motiv” muy eficaz.

Igualmente eficaz es la utilización de un lenguaje filial con la aportación generacional del hablante joven con el que se guiña en los estereotipos para llevarlos al absurdo; un lenguaje sincrético, es decir, más o menos culto, más o menos coloquial, más o menos vulgar, nunca rutilante, nunca mediocre, nunca rústico del todo.

“Canciones de nuestra vida”

Casi todos los momentos importantes de nuestra vida tienen una banda sonora, unas canciones. Y sean las que sean, las cantamos con entusiasmo y sin pensar en lo que decimos. Por eso yo creo que los autores de las canciones deberían tener más cuidado con las cosas que escriben, y no poner lo primero que se les pasa por la cabeza, porque luego la gente lo está repitiendo toda la vida. Mi abuelo lleva cuarenta años cantándole a mi abuela aquello de: “Me voy a hacer un rosario con tus dientes de marfil”, que se lo debe de haber hecho ya, porque mi abuela hace ya tiempo que sólo come purés. Y es que, si te fijas, las letras de las canciones están llenas de barbaridades.

No se escapa ni Manolo Escobar, que en la canción más famosa que tiene dice: “Por eso se oye este refrán... que viva España...”. Vamos a ver, Manolo, yo no quiero entrar en polémicas, contigo, pero “Que viva España” no es un refrán. Te pongas como te pongas. Y luego dice: “La gente canta con ardor...”. Será con ardor de estómago, porque esta canción sólo se canta cuando uno va hasta arriba de vino.

Otra barbaridad de las canciones es que las desgracias se cuentan con mucha alegría: “Huérfano, huérfano no soy, yo soy el huerfanito...”. Pero, ¿por qué está tan contento? ¡A éste lo adoptan y le hacen una putada!

Y cuanto peor sea lo que te pase, más alegría: “Si te ha pillao la vaca, jódete, jódete. Si te ha pillao la vaca, jódete...”. ¡Eso es, jodido pero contento!

En las canciones puede haber hasta acoso sexual, pero la gente las canta tan feliz: “Yo soy aquel que cada noche te persigue...”. ¿Se imaginan a Raphael persiguiéndoles todas las noches? ¿Con los gritos que pega? ¿Con los ojos desorbitados y esa boca que pone?

¿Y Perales? ¿Qué le pasa a Perales? Que le están poniendo los cuernos y no se le ocurre otra cosa que preguntarle a ella: “¿Y cómo es él? ¿A qué dedica el tiempo libre?”. ¿A qué dedica el tiempo libre? ¿A pescar no! A qué lo va a dedicar, pues a tu mujer, imbécil. Y luego dice: “¿De dónde es?”. ¿Pero qué más dará? ¿Es que si es de Soria le duelen menos los cuernos?: “Ah, es de Soria. ¡Haberlo dicho, mujer!”.

Pero no se crean, que cuando Perales se pone romántico, aún es más peligroso: “Me hueles a merengue y a bolero, a caña y a café...”. Hasta ahí, vale, pero luego sigue: “Me hueles a corrido mexicano”. ¿A corrido mexicano? ¡Esto es una guarrería!

Y es que en las canciones la gente no se comporta de forma normal, ni siquiera para ligar. Por ejemplo, Bertín Osborne cuando tiene una cita acaba enseguida: “Buenas noches, señora, buenas noches, señora... hasta la vista”. ¡Y ya está!

Hay otros que no se van ni con pan caliente, como Sabina: “Y nos dieron las diez, y las once, y las doce, y la una, y las dos y las tres...”. Vamos a ver: ¿no podía haber dicho directamente: “Y nos dieron las tres”?

En cambio, a algunos, se les ven claramente las intenciones: “Basta ya de tanta tontería, hoy voy a ir al grano, te voy a meter mano...” Pues también es verdad, tanto ir al cine y tanto cenar... ¡Una ha quedado para lo que ha quedado!

Y es que los que más desbarran son los modernos. Ahí está Mónica Naranjo: “Desátame o apriétame más fuerte...” Pero chica, si te aprietan más vas a reventar, que llevas la ropa tan ceñida que pareces una morcilla.

Y ahora os reto a que descubráis el mensaje de esta canción: “Arde la calle al sol de poniente, hay tribus ocultas cerca del río. Esperando que caiga la noche estoy... Hace falta valor, hace falta valor, ven a la escuela de calor...” ¡Hale, a traducirla!

Una de las características didácticas más relevantes de estos textos es que interesan, se entienden y hasta divierten. Posiblemente no sean formas elevadas del arte literario, pero, no debemos olvidar, como ha advertido Van Dijk, la destacada y “creciente atención que se ha venido prestando a formas más «mundanas» del lenguaje y del discurso, tales como las que aparecen en los medios de comunicación. El nombre de Barthes estuvo especialmente vinculado a este planteamiento”¹⁸. Ya lo hizo Umberto Eco en la década de los sesenta, época en la que las fronteras clásicas entre lo que se consideraba género literario o no dejan de respetarse.

Desde esta perspectiva, se hace la propuesta de creación literaria: la escritura de un monólogo que se atreva a “intranscender” la poesía de los amigos de Cernuda. Y dejo abierta la posibilidad de que no se imite el modelo textual ofrecido en lo que se refiere al comentario jocoso sucesivo de letras de canciones, en nuestro caso, versos de los fragmentos. Se podía escoger uno de ellos y desarrollar, a partir de su contenido, una situa-

¹⁸ Dijk, T. A. Van, (editor), *Discurso y literatura. Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios*, Madrid, Visor, 1999, p. 14.

ción narrativa cómica. También se propone como asunto el campo semántico de los animales y sus acciones que parece entrelazar los modelos de inspiración.

Esperé con verdadera inquietud los trabajos de los alumnos. Algunos de éstos, conscientes de la dificultad de mantener su ingenio para los “gags” a lo largo de todo el texto, apostaron por presentar monólogos de autoría compartida con otro compañero con quien mantenían esa complicidad que genera el dislate jocoso más oportuno e intencionado. Otros, sin embargo, prefirieron hacerlo individualmente. En un caso como en otro, la sonrisa compulsiva e incluso la carcajada se han conseguido sin recurrir, en exceso, a mecanismos del lenguaje vulgar más fácil.

Que la irreverencia les ha sido placentera a todos queda manifiesto en finales como el que escriben dos compañeros de 2º de Bachillerato, Pedro Lorenzo Puerta y Sandra Ballester Esparza:

“En fin, a la conclusión a la que llego es que estos poetas encontraban la inspiración como Shakespeare ¡¡¡porrito de maría e imaginación al poder!!!

¡Hale a inspirarse!”¹⁹

O Laura Ballester Delgado y Susana Hernández Baño, de 3º de E.S.O:

“Y si no, Pedro Salinas: «¿El pájaro? ¿Los pájaros?» Éste se nota que aprendió bien el capítulo de Barrio Sésamo de los plurales y después, seguro que inventó el logotipo del PP”²⁰.

Pero, lo más relevante ha sido constatar el impulso creador que este género ha despertado en estos otros autores:

“Su colega Federico García Lorca un día se puso tan ciego, tan ciego, que acabó pensando que el dueño del bar era un caballo. Sí, sí... y que los típicos niños impertinentes de las mesas de al lado, esos que se acercan de pronto a tu mesa y beben de tu vaso o te quitan el último muslito de pollo, el que te has reservado para el final, ya sabéis... sí, sí... o esos niños que lloran como descosidos en los brazos de sus madres eran, pensó Federico, «hormigas furiosas refugiadas en los ojos de las vacas»... La verdad es que no iba mal encaminado”.

Ana Isabel Gómez Bastida²¹.

“...«Ni nadador»... ¿pero cómo va a ser nadador en pleno invierno como estamos? «Ni águila».. ¿y por qué águila y no salmonete? Sigue siendo un animal, pero al menos va por el agua como el nadador... Aparte, no entiendo por qué tiene que ser algo especial este hombre. ¿Es que no se conforma con ser un ser humano? Intenten imaginar a un salmonete llevando una empresa, ¡si es que todo a la vez no puede ser!”

Pilar María Jiménez Alcaraz²².

“En fin, que cualquier persona que escriba algo que se salga de lo normal ya es extraordinario. Por eso, yo me he inventado lo siguiente:

Un día,
cuando yo
ya me haya muerto,
estarán las tortugas
volando por el Sahara,
perdiéndose en el horizonte
del bosque.

Bueno, para los autógrafos hay que ponerse en fila”.

Antonio Alegría Peñalver²³. >>

¹⁹ *Donde habite Cernuda*, p. 110.

²⁰ *Donde habite Cernuda*, p. 111.

²¹ *Donde habite Cernuda*, p. 113.

²² *Donde habite Cernuda*, p. 118.

²³ *Donde habite Cernuda*, p. 116.

La coordinación de la actividad de creación expuesta me ha llevado –nos puede llevar– a incardinar un género televisivo como éste en el “modus operandi” habitual, para refrescarlo al menos de humor y cierta actualidad mediática. El “modus operandi” al que me refiero es el “modus traditionalis” de ir siguiendo el libro de texto para abordar el estudio de la literatura, destacando o subrayando la información de inexcusable aprendizaje.

Imaginemos un momento cuál sería esa información ineludible cuando estudiamos el *Romancero* en cualquiera de los libros de texto que empleamos. Seguramente, el organizador de contenidos que todos compartiríamos sería el siguiente:

Delimitación y contextualización		-Romances viejos: anónimos, de transmisión oral. Siglo XV. -Romances nuevos: escritos por autores conocidos. Del siglo XVI al XX.
Contenido	Temas	-Hazañas de un héroe guerrero-caballero del pasado (o medieval) → Romances épicos. -Hecho reciente de carácter bélico generalmente → Romances históricos o noticieros. -Temas líricos: el amor, la muerte, la soledad... → Romances líricos (breves y emotivos) → Romances novelescos (más extensos)
	Estructura	-Fragmentarismo → tono misterioso y dramático. ¿comienzo?← [Romance] → ¿final? ∅ ∅
Forma	Métrica	-Serie de versos octosílabos (arte menor) -Rima asonante en los pares y quedan sueltos los impares -Esquema métrico: 8-, 8 a, 8-, 8 a, ... (deriv. Cantares de gesta)
	Estilo	- Fusión estilística: lírica tradicional-poesía épica. 1-Lírica tradicional: estilo sencillo y condensado; tono emotivo. a) <i>Rasgos lingüísticos</i> -Exclamaciones Interrogaciones -Diminutivos -Sintaxis sencilla b) <i>Rasgos literarios</i> -Exclamaciones - Interrogaciones -Personificaciones -Anáforas, paralelismos (y estribillos) -Reduplicación y derivación -Comparaciones, metáforas, hipérbolos 2-Poesía épica: estilo juglaresco. a) <i>Rasgos estilísticos:</i> -Epítetos épicos o expresiones engrandecedoras -Valoraciones del juglar sobre personajes y situaciones -Cambio de la forma de elocución: narración → diálogo -Apelaciones al público
		- Integración de géneros literarios: lírica, narrativa y teatro
Funciones del lenguaje		-Funciones del lenguaje predominantes en los romances, en la lírica tradicional y en la poesía épica: -Función poética y expresiva -Función apelativa
Vigencia del romance		-Valoración de su función social en relación con la actualidad (mass-media).

Ahora convirtamos el cauce tradicional de información o este mismo cuadro-resumen en un monólogo de humor. ¿Conseguiríamos dar la razón a ese extraño matrimonio horaciano que pretende enseñar y deleitar al mismo tiempo?

Es sólo cuestión de audacia. En cualquier caso, el perjuicio de una demencia didáctica de este calibre no estaría más que germinando *otra clase de literatura* que volaría a unos cuantos metros de nuestro libro de texto, máximo representante del canon escolar establecido.

Además, un texto como el que proponemos a continuación, serviría para otra actividad eternamente frustrada: la discriminación de lo que es nuclear respecto a aquello que consideramos accesorio en un texto expositivo que, en este caso, informaría de los contenidos literarios programados.

“El Romancero”

Que el Romancero sea el conjunto de romances que en la Edad Media se transmitían de manera oral es casi una anécdota. Lo realmente importante es que esos romances se difundían con la finalidad de que el pueblo se divirtiera y quienes se encargaban de ello más que juglares eran verdaderos profesionales de la comunicación de masas que, como bien sabemos, son suficientemente hábiles para mantener niveles de audiencia rentables. Arturo Pérez-Reverte, en uno de sus amables artículos de opinión decía que “tras la publicidad se adivina un montón de inteligentes mal nacidos calentándose la cabeza para hacerte comprar tal o cual cosa”. ¡T’as pasao Arturo! ¿Qué quieres decir con lo de inteligentes?

La inteligencia de los juglares es, la mayoría de las veces, ingenio, espontaneidad, claridad mental, sencillez, del mismo modo que en la comunicación mediática. Me explico.

Los romances que recitaban eran composiciones de extensión variable, como las telenovelas de la siesta, que se pueden prolongar hasta siete menos cuarto. Durante ese tiempo, el nivel de ataraxia es tal que no puedes recurrir a ningún miembro de la familia si por ejemplo, tu hijo se ha caído de la bicicleta y se ha roto el esternón. Mejor lo llevas a urgencias y a las siete menos diez llamas a casa de tu suegra para pedir ayuda.

Los versos empleados son octosílabos con rima asonante en los pares y sin rima los impares. Un famoso crítico que, como Arturo Pérez-Reverte ha ocupado sillón en la Academia de la Lengua, afirmaba que el grupo fónico menor de ocho sílabas es el más utilizado en el lenguaje coloquial para construir frases y mensajes sencillos que hacen más directa y fluida la información. Utilizar versos o frases de menos de ocho sílabas es, por tanto, una habilidad comunicativa como ocurre en los mensajes cortos “Socialistas ahora”, en vez de “Socialistas ahora o nunca” y “Avanzamos juntos”, los del PP, mejor que “Avanzamos juntos, pero no revueltos”. Y si no, ZP: con tan sólo dos letras y gana las elecciones.

La narración en los romances se caracteriza por el fragmentarismo: el poema se centra en un determinado momento de la acción, el más importante o el de mayor dramatismo, y se interrumpe muchas veces justo antes del desenlace (final truncado o cortado). ¿Qué es precisamente lo que pasa en los informativos de todas las cadenas? Y lo que es peor, ¿qué es lo que pasa en miles de relaciones personales íntimas? Pues que el poema se centra en el momento de mayor importancia y se interrumpe muchas veces justo antes del desenlace final.

El empleo del presente histórico o presente que expresa acciones pasadas sirve en estos poemas para actualizar la acción: “Ya salen de Castilla...” En los programas culturales tipo “El diario de Patricia”, sin embargo, se utiliza para que los invitados cuenten en presente sus historias pasadas, pero sobre todo, para que no digan “esa misma noche cenemos y luego nos acostemos y como cenemos tanto pos nos despertemos”. Y es que cuando hablan así no sale debajo una faldilla que diga “cenemos, acostemos y nos despertemos es incorrecto”. Lo que se lee es “Mariano no sabe que su novia le va a sorprender con un octosílabo insumiso al que se le ha hecho la sinalefa: «No a los finales truncados»”.

Hay romances que narran sucesos ocurridos en la frontera, es decir, en el frente de la Reconquista llevada a cabo contra los árabes. Así es como realmente surgieron los primeros corresponsales de guerra. Pero al haber pasado tanto tiempo, ya no se les llama corresponsales de guerra. Ahora que se han profesionalizado, se les conoce como enviados especiales a las invasiones preventivas de los EE.UU. sobre países musulmanes que no son aliados ni saben dónde carajo tienen las armas de destrucción masiva.

Otros romances se inspiran en hechos y personajes heroicos de la poesía épica. Las historias de estos personajes eran tan fabulosas que casi no se podían creer. ¿Cómo te vas a creer que el Cid mata al león que molestaba a sus soldados cuando éstos intentaban dormir, si al comenzar su destierro vuelve la cabeza, ve su casa vacía y empieza a llorar? Estas cosas insólitas y otras son las que los juglares les gusta contar y exagerar, “sabedores” –como diría Perico Delgado en las retransmisiones ciclistas– de que el pueblo se evade y se divierte con historias fantásticas.

Una de esas historias es la del romance de doña Alda, la esposa del famoso caballero francés don Roldán. Ésta tiene un sueño: ve volar un azor que es fieramente perseguido por un águila. El azor teme por su vida, divisa a doña Alda y vuela raudo a esconderse debajo de la falda de la señora. El sueño es creíble, especialmente porque todos sabemos la vista que tienen algunos pájaros... Como cuando vas paseando tranquilamente por la ciudad que te vio nacer, esa ciudad que te regaló la luz primera y los atardeceres de tu adolescencia... Y de pronto, frente a ti, se enciende la presencia de una mujer vestida con falda vertiginosamente corta, medias de red y zapatos de chupamelapunta! ¿Entendéis ahora por qué el azor teme por su vida?

Pero el pájaro que más teme por su vida es el del romance novelesco y lírico titulado *El enamorado y la Muerte*. Un amante de muchos amores tiene un sueño terrible: una señora blanca y fría, la Muerte, viene a buscarlo. Se acongoja un poco “-¡Ay, Muerte tan rigurosa / déjame vivir un día!” y huye para buscar refugio en casa de una de sus amantes. Desde el balcón, la amante le echa un cordón de fina seda para que suba hasta donde ella se encuentra. La seda se rompe y el enamorado se mata. ¡Mala suerte! Ahora bien, el caso es lo suficientemente grave como para abrir una investigación o solicitar una comparecencia y, de paso, intentar aclarar algunos datos relevantes como los que siguen:

1. El amante, al descubrir que la dama es la Muerte, abandona acongojado su casa. Pero, además de acongojado... ¿huye desnudo o en pijama? Porque que la Muerte te aceche no es razón suficiente como para ir por la calle desnudo.

2. ¿Por qué motivo la chica no abre la puerta a su amante acongojado? Nosotros sabemos que el enamorado se lo pidió gritando como Pedro Picapiedra:

“¡Ábreme la puerta, blanca,
ábreme la puerta, niña!”

¿Tan malvada es la dulce Vilma como para aleccionar a la chica del romance?

3. ¿Por qué no le arroja una cuerda gruesa en vez del fino cordón de seda? ¿Acaso había pactado un Salsa Rosa con Telecinco para contar allí toda la verdad?

En fin, no cabe duda de que en las respuestas a estas sagaces cuestiones hallaremos la verdadera realidad de un sueño del que ya no sabemos si es exactamente sueño o realidad.

4. El “sketch” audiovisual. Una práctica docente para la literatura en acción

Haber ensayado el monólogo de humor como alternativa al informe literario tradicional me ha llevado –nos puede llevar– a practicar de manera sostenible otro proyecto más inclusivo que la emocionante realización de un libro de creación literaria. Un proyecto más basado en el trabajo cooperativo que en el individualismo indefectible que supone intentar ser aprendiz de escritor.

Precisamente ese último romance que en el monólogo anterior sirve para el “gag” final es, como sabemos, uno de los romances más dramatizable. Tan sólo la lectura ya resulta teatral. Así que, ayudado por alguna de las musas que aún rondan por ahí y la observación del carácter del grupo humano con el que intentaba desarrollar mi labor, probé a escribir una versión de dicho romance.

A esta versión, se añadió una adaptación de la pieza teatral *Epitafio* de Jorge Díaz en la que dos hombres (“Uno y El otro”) coinciden en un puente cuando van a suicidarse. La amabilidad de ambos al intentar cederse el turno para lanzarse al vacío o el rechazo de un cigarrillo sin filtro porque eso arruina los pulmones son algunas de las situaciones que disparan directo al sentido del humor de cualquier espectador, especializado, aficionado o simplemente inédito, como suele ocurrir en estos casos docentes.

Recurrir a un texto más teatral, con más diálogo, supuso explotar todo el potencial de dos de los alumnos menos pusilánimes, que interpretarían por primera vez en su vida a dos personajes acomodados para ellos: Emilio y El hombre.

Las actividades ideadas para un trabajo que duraría un trimestre hasta el día del gran directo (Semana del Libro) se exponen a continuación con todos los detalles docentes con los que nacieron, incluidos los nombres de todos los alumnos y las alumnas de un 3º de “E.S.O.s” que son tan frecuentes en nuestros centros, de “esos” en los que una pequeña batalla ganada es una gran victoria.

Escena 1

El decorado de fondo es indefinido. A la derecha vemos una mesa y dos sillas frente a frente. Es la casa de una muchacha muy espiritual, casi etérea. Sabemos que es el habitáculo de una casa porque un operario está acabando de limitarlo con papel higiénico, como si se pintaran las líneas de un campo de fútbol. El operario corta el papel y deja allí mismo el rollo. El público ve el agujero de este rollo. A la izquierda del frágil e improvisado escenario, hay una sola silla adelantada. En su respaldo se han colocado una camisa elegante y una chaqueta oscura, casi de diseño. Suena la música de un tema de Extrechinato y tú: “Sueños”. Por donde se encuentra esa solitaria silla aparecen El enamorado y su espiritual amante. Él insiste en los requiebros. Ella, sin rechazarlo porque lo ama místicamente, se deshace de él y entra en su casa, al mismo tiempo que su otro amante se coloca en la silla de la derecha. Este otro amante no es muy espiritual: su camiseta es ceñida y sin mangas, probablemente naranja. Es un... ser humano excepcional. Juegan a las cartas.

El enamorado, a quien su novia formal dio con la puerta en las narices, había quedado estático, pero pronto recobra el pulso, cuando ve que una bella niña exótica, china —con toda seguridad—, se coloca de manera sobrenatural en el centro. El muchacho enamorado sufre una nueva crisis de atracción fatal. Embaucado por la belleza de la niña asiática no puede resistir acercarse a ella para dibujar en el aire sus hombros. La mira y ella se va por donde entró. En su camino se cruza una ejecutiva poderosamente rica, pija y hortera. Ha mirado la chaqueta de la silla y la ha acariciado con desprecio. El enamorado se estremece con la quimera de vivir retirado por una mujer que gasta en tacones casi lo mismo que en los neumáticos de su descapotable. Pero ya está pasando delante de él con el mismo desdén con que observó la chaqueta. Afortunadamente, suena una guitarra muy rockera que revienta su pecho como una granada de amor fatal. Por donde se marchó la poderosa ejecutiva llega un alma del averno embutida en sus pantalones. Es una de esas chicas que buscan a Jacks. No va en moto, pero camina irresistiblemente sexy. Al enamorado se le ha vaciado el cerebro de neuronas. Babea a sus pies como Jhon Travolta en Grease. El operario del papel higiénico entra y le recoge sus deseos en un cubo. Le limpia como a un niño las dos comisuras de los labios, lo que le sirve para que cierre la boca y entorne los ojos. Cuando los vuelva a abrir, la lujuriosa visión ya se habrá esfumado.

Hasta allí mismo han llegado tres personajes siniestros, haevys, incluso un poco góticos. Uno de ellos, siempre más avanzado, es una mujer de melena lacia. Su paso atemoriza. Al detenerse muy de frente al enamorado, éste ni parpadea. La música se corta bruscamente.

EL ENAMORADO: ¿Y vosotros?

LA MUJER DE MELENA LACIA: ¿Nosotros? Nosotros somos los jinetes del Apocalipsis.

EL ENAMORADO: (Dirigiéndose con los dedos índices de ambas manos a los dos acompañantes de la mujer) ¿Y éstos?

LA MUJER DE MELENA LACIA: Éstos también. (Los otros dos jinetes del Apocalipsis sonríen y asienten con la cabeza)

EL ENAMORADO: Vamos a ver... ¿Los jinetes del Apocalipsis no eran cuatro?

LA MUJER DE MELENA LACIA: (Sacando de dudas al muchacho) Claro hombre. Mira, yo misma soy la Muerte. (Señala al hombre más delgado.) Éste... éste es la Peste. Y éste otro, el Hambre.

EL ENAMORADO: (Inquisitivo) ¿Y dónde está la Guerra?

LA MUERTE: (Tan resignada como los otros jinetes) ¿Dónde va a estar? ¡Firmando autógrafos! (Los tres jinetes miran hacia atrás).

Entra la Guerra protegida por dos guardaespaldas con chaquetas de piel o no y gafas de sol oscuras. Dos chicas besan a la Guerra y éste les da su firma. Finalmente, se incorpora a la escena junto con los dos escoltas.

LA MUERTE: (De nuevo, dirigiéndose al enamorado) Mejor ahora ¿no?

EL ENAMORADO: (Con sentimiento de fracaso) Bueno...

LA MUERTE: (Con mucha energía) ¡Oye tronco! (Le clava un dedo acusador en su mirada) Te queda una hora de vida. (Retira el índice y retrocede un poco. Los demás también) ¿Qué?, ¿te has asustado?

EL ENAMORADO: No, sólo abatido y consternado. (Se gira y suena una canción de Andrés Calamaro, “Ansia en Plaza Francia”. Camina hacia la silla, cabizbajo, no mucho. Todos los demás se van colocando al fondo del escenario, frente al público).

Escena 2

La luz ya no es natural o difusa. La escena se ha vuelto más cálida o más fría... diferente. Es una luz fingida, una realidad sólo imaginada. El enamorado se ha sentado. Mientras se emociona viendo nuevamente unas antiguas fotos que guardaba en su chaqueta, los otros amantes han dejado de jugar a las cartas. Ahora sus manos se tocan amorosamente. El chico está a punto de besar el aroma de la piel de su chica. Los jinetes y sus protectores se ensimisman con el gesto tierno del ser humano excepcional.

Cinematográficamente, se trata de una escena de acciones paralelas:

El enamorado ha guardado las fotos y se pone la camisa con serenidad. Cuando se coloca la chaqueta ya se siente irresistible. Se humedece el pelo despeinado con agua del cubo que olvidó el operario en la escena 1.

Los jinetes y sus amigos balancean la melodía de la canción.

Los amantes extraordinarios salen de su casa y empiezan a bailar tan agarrados que parecen sólo uno.

Los escoltas también solicitan baile amarradito a la Peste y al Hambre. La Guerra solamente puede hacerlo con la Muerte.

El escenario es una pista de baile en una fiesta de amigos que se respiran unos a otros.

El enamorado quiere compartir tanto amor con ellos, pero nadie lo ve. El amor es ahora, más que nunca, un sueño.

Otra vez, cabizbajo y desconsolado, pero no mucho, está a punto de volver a su solitaria silla. Acaba esa hermosa canción y los que bailaban se sorprenden unidos. El sueño ha terminado.

LA MUERTE: (Al enamorado) Ya se ha cumplido tu hora.

La amante etérea acude al desalentado muchacho. La Muerte toca con su mano abierta el rostro del condenado. Éste cae lentamente en los brazos de su amada. Suena el asombro de los demás. La escena es una profunda catarsis: los amantes representan “La Pietá” de Miguel Ángel. El resto son figurantes de la Pasión de Jesucristo: el ser humano excepcional es San Juan y los que quedan soldados romanos y gentiles que, inertes, alucinan dentro del mismo cuadro. La chica que sostiene el cuerpo exánime de su amado rompe la quietud transcendental del momento. Otra vez, la luz es natural.

LA AMANTE: (A todos) ¿Por qué no habéis dejado que se suicide?

LA MUERTE: ¡Ah! Pues no está mal pensado.

EL ENAMORADO: (Torna repentinamente a la vida representada) ¿Puedo llamar a Emilio que también se quería suicidar?

LA MUERTE: (Muy sobrada) ¡Como quieras!

EL ENAMORADO: (Hablando por el móvil) ¿Emilio? (Pausa) Sí, sí... que nos vemos en el puente... Sí, sí... En diez minutos. ¿Vale? ¡Venga! Sí, sí... ¡Hasta ahora!

LA MUERTE: (Mirando al público con gesto de sospecha) ¿Y por qué no le ha enviado un mensaje? (Queda pensativa y cruza la mirada con los otros).

Oscuro rápido.

ACTIVIDAD I “POST-CASTING”

Ya se han adjudicado los papeles de interpretación, los responsables técnicos correspondientes a caracterización (vestuario y maquillaje), escenario y atrezzo, script, luz y sonido, así como la dirección.

Personajes

EL OPERARIO
EL ENAMORADO
LA AMANTE
EL SER HUMANO EXCEPCIONAL
LA NIÑA ASIÁTICA
LA EJECUTIVA PIJA
LA MUJER MÁS SEXY DEL MUNDO
LA MUERTE
LA PESTE
EL HAMBRE
LA GUERRA
ESCOLTA 1
ESCOLTA 2
CHICA 1
CHICA 2
EL HOMBRE
EMILIO

Intérpretes

Miguel Palazón
Jonathan Nicolás
Débora Vera
Fernando Egea
Rongrong Ye
Ana Belén Rodríguez
Lidia Pérez
Gabriela Ameijeiras
José Manuel Sánchez
Miguel Sáez
Miguel Párraga
Salah El Meliani
Jelloul Ktaibi
Mónica Martínez
María Martínez
Ezequiel Sánchez
Emilio José Morón

Equipo técnico

JEFA DE ESCENARIO
AYUDANTE DE ESCENARIO
RESPONSABLES DE VESTUARIO
RESPONSABLES DE MAQUILLAJE
ENCARGADO DE LUZ Y SONIDO
ENCARGADA DEL DIARIO

Carolina Robles
Esteban Sánchez
M^a Jesús Teruel y Patricia Martínez
Mónica y María Martínez
Rubén Sánchez
M^a Cecilia Gaona

AYUDANTE DE DIRECCIÓN

Raquel López

DIRECCIÓN

Juana García
Pedro Andrés Vicente

También contamos con la colaboración de Ezequiel, el hombre que se va a suicidar en el puente de la escena 3, para elaborar un rótulo que da nombre a la actividad. Por su parte, Miguel Sáez se compromete a ayudar a Juana, profesora terapeuta de apoyo, como foto-fija.

Desarrollo de la actividad “POST-CASTING”

A modo de casting artístico y televisivo, tres intérpretes contarán a la Dirección del Proyecto, durante aproximadamente cinco minutos, qué hicieron ayer mismo cuando, de nuevo y ya en casa, volvieron a leer el texto *Burlando a la Muerte*. Para ello, pueden contar con un pequeño guión que les ayude en la exposición.

De igual manera, dos responsables del equipo técnico nos describirán aquellas cosas que han imaginado sobre su área de trabajo.

Los alumnos que nos contarán sus impresiones serán:

1. Jonathan (EL ENAMORADO)
2. Gaby (LA MUERTE)
3. Emilio José (EMILIO)
4. Carolina (JEFA DE ESCENARIO)
5. Rubén (ENCARGADO DE LUZ Y SONIDO)

Al hilo de las exposiciones, se irán anotando los aspectos más significativos y mejor calificados para el desarrollo de nuestro proyecto. Se escribirán en la pizarra, con nombres y apellidos, como ejemplo de logros personales en beneficio del grupo.

✂ Algunos contenidos que trabajamos con la actividad²⁴:

1. La expresión oral:
 - Corrección en la pronunciación.
 - Adecuación al contexto comunicativo: intento de formalización de la expresión verbal oral.
 - Las formas de elocución verbal: la narración, la descripción, la exposición y la argumentación.
2. La comunicación oral espontánea frente a la comunicación oral planificada: empleo del guión como técnica para la exposición.
3. La asunción de responsabilidades dentro de un equipo de trabajo.

²⁴ Como vemos, se trata de desarrollar algunas de las llamadas “competencias transversales”: saber comunicarse, saber trabajar en equipo, saber aprender...

ACTIVIDAD 2 “CINEMAKÉ!”

“Cinemaké!” es, sencillamente, el simulacro pedagógico del conocido juego “Adivinar películas”. Tan simple como dividir el grupo de interpretación en dos equipos de actuación y asignarles uno a uno los títulos de las películas que han de interpretar. La actuación es individual y el resto de tu equipo debe descubrir cómo se titula esa película. Las normas son también conocidas por todos. El intérprete puede recurrir a dos opciones de representación gestual siempre en silencio:

1. Imitar el contenido o una escena muy significativa del film.
2. Escoger con los dedos de sus manos una de las palabras que compone el título y representarla por medio de la mímica.

El equipo tendrá un tiempo límite para adivinar ese título.

Debe quedar claro que no se trata de un juego de competición, sino de creatividad. No habrá un equipo ganador en el sentido habitual, ni aficiones ultra sur. Ganarán los dos intérpretes que demuestren mayor facilidad para:

- ✓ La imitación
- ✓ La invención
- ✓ La intuición

El jurado valorará estas tres “íes” para dar su veredicto. Jurado que estará compuesto por todos(as) los(as) compañeros(as) que no intervienen y la propia Dirección del Proyecto, que más que proyecto empieza a ser un Sueño. En caso de empate, decidirá Dirección, como casi siempre.

Habrà un modesto premio para cada uno de los ganadores: una pegatina clásica del símbolo de los Rolling Stones para que siempre recuerden que *Burlando a la Muerte* fue un Sueño del Departamento de “Lengua”.

Probablemente se regalarán otras lenguas porque Ezequiel sigue siendo el diseñador gráfico de los rótulos de estas actividades que vamos realizando. Pero, además, en este caso, le sugerimos que intentara crear un título original para la actividad y empezó a investigar las posibilidades de las voces inglesas “cinema” y “make”. Mientras hacíamos probaturas (“cineamizando”, “makecineando”, “cinemakeando”...), Fernando nos miraba muy atento, casi tierno. De pronto, interviene y dice: “¡Cinemakeo!” Y pensamos: “Cinemakeo, cinemakeando...” Pero era demasiado largo. De repente, surgió “Cinemaké”. El efecto que esta palabra produjo fue parecido al encendido de una bombilla de nueva ilusión. Después, matizamos nuestras sonrisas y también si le poníamos a “Cinemaké” una interrogación o una exclamación. Esto era lo de menos, el trabajo de invención ya se había realizado.

En fin, preparados que empezamos a “cinemakear” en unos segundos...

ACTIVIDAD 3 “TOMANDO EL PULSO AL SUEÑO”

Ésta es una actividad con la que sesión a sesión iremos desarrollando y materializando el proyecto inicial. Se trata de ensayar con rigor cada pulso o toma en la que podemos dividir las escenas de *Burlando a la Muerte*. El trabajo diario individual y en equipo es el que va a orientar el ensayo de los siguientes días. Por ello, es conveniente que todos asumamos desde el principio nuestras responsabilidades. En este sentido, la ayudante de Dirección irá xiigiendo el compromiso a cada uno de nosotros.

Para que todos sepamos donde nos encontramos siempre, contamos con un gui3n básico que desglosa en tomas o pulsos cada escena, un gui3n básico como éste que pasamos de la ESCENA 1:

■ I El decorado de fondo es indefinido. A la derecha vemos una mesa y dos sillas frente a frente. Es la casa de una muchacha muy espiritual, casi etérea. Sabemos que es el habitáculo de una casa porque un operario está acabando de limitarlo con papel higiénico, como si se pintaran las líneas de un campo de fútbol. El operario corta el papel y deja allí mismo el rollo. El público ve el agujero de este rollo. A la izquierda del frágil e improvisado escenario, hay una sola silla

adelantada. En su respaldo se han colocado una camisa elegante y una chaqueta oscura, casi de diseño. Suena la música de un tema de *Extrechinato* y tú: “Sueños”. Por donde se encuentra esa solitaria silla aparecen El enamorado y su espiritual amante. Él insiste en los requiebros. Ella, sin rechazarlo porque lo ama místicamente, se deshace de él y entra en su casa, al mismo tiempo que su otro amante se coloca en la silla de la derecha. Este otro amante no es muy espiritual: su camiseta es ceñida y sin mangas, probablemente naranja. Es un... ser humano excepcional. Juegan a las cartas.

Sugerencias²⁵

■ 2 EL ENAMORADO, a quien su novia formal dio con la puerta en las narices, había quedado estático, pero pronto recobra el pulso, cuando ve que una bella niña exótica, china —con toda seguridad—, se coloca de manera sobrenatural en el centro. El muchacho enamorado sufre una nueva crisis de atracción fatal. Embaucado por la belleza de la NIÑA ASIÁTICA no puede resistir acercarse a ella para dibujar en el aire sus hombros. La mira y ella se va por donde entró. En su camino se cruza una EJECUTIVA poderosamente rica, pija y hortera. Ha mirado la chaqueta de la silla y la ha acariciado con desprecio. El enamorado se estremece con la quimera de vivir retirado por una mujer que gasta en tacones casi lo mismo que en los neumáticos de su descapotable. Pero ya está pasando delante de él con el mismo desdén con que observó la chaqueta. Afortunadamente, suena una guitarra muy rockera que revienta su pecho como una granada de amor fatal. Por donde se marchó la poderosa ejecutiva llega un alma del averno embutida en sus pantalones. Es UNA DE ESAS CHICAS que buscan a Jacks. No va en moto, pero camina irresistiblemente SEXY. Al enamorado se le ha vaciado el cerebro de neuronas. Babea a sus pies como Jhon Travolta en *Grease*. El OPERARIO del papel higiénico entra y le recoge sus deseos en un cubo. Le limpia como a un niño las dos comisuras de los labios, lo que le sirve para que cierre la boca y entorne los ojos. Cuando los vuelva a abrir, la lujuriosa visión ya se habrá esfumado.

Sugerencias

■ 3 Hasta allí mismo han llegado tres personajes siniestros, haeavys, incluso un poco góticos. Uno de ellos, siempre más avanzado, es una mujer de melena lacia. Su paso atemoriza. Al detenerse muy de frente al enamorado, éste ni parpadea. La música se corta bruscamente.

EL ENAMORADO: ¿Y vosotros?

LA MUJER DE MELENA LACIA: ¿Nosotros? Nosotros somos los jinetes del Apocalipsis.

EL ENAMORADO: (Dirigiéndose con los dedos índices de ambas manos a los dos acompañantes de la mujer) ¿Y éstos?

LA MUJER DE MELENA LACIA: Éstos también. (Los otros dos jinetes del Apocalipsis sonríen y asienten con la cabeza)

EL ENAMORADO: Vamos a ver... ¿Los jinetes del Apocalipsis no eran cuatro?

LA MUJER DE MELENA LACIA: (Sacando de dudas al muchacho) Claro hombre. Mira, yo misma soy la Muerte. (Señala al hombre más delgado.) Éste... éste es LA PESTE. Y éste otro, EL HAMBRE.

EL ENAMORADO: (Inquisitivo) ¿Y dónde está la Guerra?

LA MUERTE: (Tan resignada como los otros jinetes) ¿Dónde va a estar? ¡Firmando autógrafos! (Los tres jinetes miran hacia atrás).

²⁵ Cada alumno anotará en este cuadro aquello que desde su área de trabajo y responsabilidad crea oportuno indicar para que cuando hagamos el directo de cada una de las tomas esté todo previsto: actuación, luz, sonido, vestuario, maquillaje, atrezzo, decorado...

Entra LA GUERRA protegida por DOS GUARDAESPALDAS con chaquetas de piel o no y gafas de sol oscuras. DOS CHICAS besan a la Guerra y éste les da su firma. Finalmente, se incorpora a la escena junto con los dos escoltas.

LA MUERTE: (De nuevo, dirigiéndose al enamorado) Mejor ahora ¿no?

EL ENAMORADO: (Con sentimiento de fracaso) Bueno...

LA MUERTE: (Con mucha energía) ¡Oye tronco! (Le clava un dedo acusador en su mirada) Te queda una hora de vida. (Retira el índice y retrocede un poco. Los demás también) ¿Qué? ¿te has asustado?

EL ENAMORADO: No, sólo estoy abatido y consternado. (Se gira y suena una canción de Andrés Calamaro, "Ansia en Plaza Francia". Camina hacia la silla, cabizbajo, no mucho. Todos los demás se van colocando al fondo del escenario, frente al público).

Sugerencias

5. Objetivos y contenidos a propósito de una "literatura en acción"

Como en cualquier tipo de actividad que realizamos en el aula de Lengua y Literatura, el fin es siempre ampliar la competencia comunicativa y literaria de los alumnos, esta vez desde la reinterpretación del texto clásico mediante el procedimiento de transtextualidad fundamentado en la *intuición*. Reinterpretación que facilita y enriquece la lectura comprensiva al hacerse visible en los tres grandes ámbitos que articulan todo proceso comunicativo:

- ↔ en la expresión verbal,
- ↔ en la expresión semántica,
- ↔ en la inspiración contextual.

Así mismo, el aprovechamiento didáctico de una propuesta como la práctica docente que se ha expuesto supone el desarrollo de objetivos y contenidos diversos que, de manera esencial y esquemática, se enuncian a continuación, relacionados con distintas parcelas del canon escolar establecido y la posibilidad de alteridad programática que hemos defendido desde el principio:

1) Comunicación audiovisual:

Poder *mirar la literatura* desde otra perspectiva, desde otro enfoque, exige la explotación didáctica de una gramática del lenguaje de la imagen sonora en movimiento que sistematice el conocimiento y la recursividad expresiva de:

- a) El espacio: planificación y angulación.
- b) El movimiento: panorámicas y "travellings".
- c) El tiempo: toma, escena y secuencia, elipsis, acciones paralelas.
- d) El sonido: diálogo en directo y banda sonora musical.

2) El género dramático:

La familiarización activa con las categorías conceptuales de:

- a) Expresión dramática:
 - i. · Expresión semántica: conflicto central y argumento.
 - ii. · Expresión verbal: diálogo y acotación.
- b) Estructura de la acción.
- c) Tiempo interno y externo.
- d) Espacio: caracterización escenográfica.

- e) Personajes: protagonista y secundarios. Personaje coral o colectivo. Condición y comportamiento.
- 3) Habilidades lingüísticas:
- a) La expresión oral:
- i. · Corrección en la pronunciación.
 - ii. · Adecuación al contexto comunicativo: intento de formalización.
 - iii. · Las formas de elocución verbal: la narración, la descripción, la exposición y la argumentación.
- b) La comunicación oral espontánea frente a la comunicación oral planificada: empleo del guión como técnica para la exposición.
- 4) Competencias transversales:
- a) Saber comunicarse.
 - b) Saber trabajar en equipo.
 - c) Saber aprender.

6. Bibliografía

- ❖ ALUMNOS DE E.S.O. (2003), *Donde habite Cernuda*, Murcia.
- ❖ BAJTÍN, M. (1989), *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus.
- ❖ BOMBINI, G. (1996), "Otras literaturas / otras culturas: un problema pedagógico", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 9, Barcelona, Graó.
- ❖ CERNUDA, L. (1975), *Prosa completa*, Barcelona, Barral.
- ❖ CHOMSKY, N. (2001), *La (des) educación*, Barcelona, Crítica.
- ❖ DIJK, T. A. Van (ed.) (1999), *Discurso y literatura (Nuevos planteamientos sobre los géneros literarios)*, Madrid, Visor.
- ❖ EL CLUB DE LA COMEDIA (2001), *Ventajas de ser un incompetente y otros monólogos*, Madrid, Alfaguara.
- ❖ FEITO, R. (2003), "Sistemas de enseñanza y estratificación social", en FERNÁNDEZ, F. (coord.), *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson Educación.
- ❖ GENETTE, G. (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- ❖ GIROUX, H. A. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- ❖ KRISTEVA, J. (1978), *Semiótica*, vers. esp., Madrid, Fundamentos.
- ❖ LARROSA, J. (1996), *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Alertes.
- ❖ LOMAS, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, v. II, Barcelona, Paidós.
- ❖ PUIG, G. (1995), "Interculturalidad, lengua y escuela", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 6, Barcelona, Graó.
- ❖ SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. (1987) *Enseñar literatura*, Laia, Barcelona.
- ❖ VICENTE RUIZ, P. A. (2003), "Buenos tiempos para la lírica", en *Literatura y jóvenes: amores y odios*, CPR Murcia II.
- ❖ (2003), *El amor*, en CARO VALVERDE, M^a T. (coord.), *La experiencia pedagógica de "Donde habite Cernuda"*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- ❖ ZAMORA, E. C. (2000), *Juglares del siglo XX: la canción amorosa pop, rock y de cantautor*, Sevilla, Universidad.

UNIDAD VI.3: Literatura y mass media

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) La inclusión de “otros textos” en la didáctica de la literatura supone, según el autor:
 - a. Abandonar el canon literario escolar en pos de otras literaturas de la cultura mediática juvenil.
 - b. Contraponer prácticas culturales para establecer los límites de lo que no debe ser aceptado dentro del canon literario escolar.
 - c. Amplificar y enriquecer el canon literario académico incorporando al aula textos de ficción de la cultura mediática juvenil.
 - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.

- 2) La rentabilidad pedagógica de manifestaciones culturales tales como la canción se justifica fundamentalmente, según el autor, en:
 - a. La motivación que suponen las inversiones afectivas que aportan los alumnos al proceso de aprendizaje.
 - b. La evasión de la exigencia escolar que propician.
 - c. La adquisición de conocimientos cerrados que permite la transferencia de sus contenidos.
 - d. Lo expresado en b y en c conjuntamente.

- 3) El procedimiento intertextual de la *intuición* consiste, según el autor, en:
 - a. Una relación explícita entre el hipotexto y el texto creativo en forma de reminiscencia literal.
 - b. Una relación explícita entre el hipotexto y el texto creativo en forma de cita que sirve de pretexto.
 - c. Una relación de captación sincrética que eleva al texto creativo sobre el sustrato literario o hipotexto.
 - d. Una relación perceptible entre el texto creativo y el hipotexto.

- 4) La conexión más rentable didácticamente hablando entre el poema y la canción de consumo radica fundamentalmente, según el autor, en:
 - a. El procedimiento de semántica trasladada que la escritura lírica propone.
 - b. Las correspondencias intertextuales de los tópicos literarios de nuestra tradición literaria.
 - c. El factor rítmico generado en la iteración sintagmática.
 - d. El factor rítmico generado por la tendencia a la rima.

- 5) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a un método de construcción creativa como el propuesto:
 - a. Partir siempre de las ideas previas de los alumnos.
 - b. Seleccionar modelos textuales de inspiración y de imitación.
 - c. Diseñar organizadores previos para la transmisión de los contenidos curriculares en el proceso de creación.
 - d. Procurar el desarrollo de la creatividad de los alumnos sin necesidad de programar las actividades en una secuencia didáctica que incluya la evaluación.

- 6) Podemos señalar como características textuales del monólogo de humor que se entienden idóneas para ampliar la competencia literaria de los alumnos:

- a. Introducción breve que plantea el asunto del que se va a tratar al modo medieval de los *exemplos* narrativos.
 - b. Juego de perspectivas en la interacción comunicativa teatral del yo-tú.
 - c. Recurso de la anáfora deíctica.
 - d. Lenguaje rutilante y rústico.
- 7) La lectura comprensiva se hace visible en un proyecto como el de “Literatura en acción” en los ámbitos de:
- a. La expresión verbal únicamente.
 - b. La expresión verbal y la expresión semántica.
 - c. La expresión verbal, la expresión semántica y la expresión contextual.
 - d. La síntesis de contenidos.
- 8) Una programación alternativa como la de “literatura en acción” permite:
- a. El desarrollo integrado de objetivos y contenidos curriculares diversos en un mismo proyecto motivador.
 - b. La reducción taxativa de los contenidos curriculares establecidos.
 - c. La supeditación de los contenidos del canon escolar establecido a las prácticas lúdicas.
 - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.
- 9) Algunos de los contenidos susceptibles de ser trabajados con las técnicas de dramatización son:
- a. Las técnicas especializadas del arte dramático.
 - b. Las técnicas de corrección en la comunicación oral únicamente.
 - c. Las técnicas de corrección y adecuación en la comunicación oral.
 - d. Las formas de elocución verbal.
- 10) El papel del profesor y de los alumnos en un proyecto como el descrito puede considerarse dentro de:
- a. Un proceso de enseñanza-aprendizaje individualista.
 - b. Un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.
 - c. Un proceso de enseñanza-aprendizaje espontaneísta.
 - d. Lo expresado en a y en c conjuntamente.

UNIDAD VI.3: Literatura y mass media

PRÁCTICAS FORMATIVAS

1 A partir de la siguiente cita en la que se advierte en el tema la perspectiva del autor, expresar el punto de vista personal sobre la actitud y los métodos que se entienden como más adecuados para la educación literaria en secundaria:

Se trata, por tanto, no de contraponer prácticas culturales sino de amplificar y enriquecer el canon literario académico, incorporando al aula las otras literaturas, los textos de ficción de la cultura mediática juvenil, las formas más mundanas del lenguaje y del discurso, las formas de los medios de comunicación de masas, entre los que destacan la canción, el videoclip, el monólogo televisivo de humor, las comedias televisivas o el “sketch” audiovisual. Textos, como señala Carlos Lomas, “devotamente consumidos por la inmensa mayoría de las personas en nuestras sociedades”. Otros textos, en fin, que están reclamando su lugar en un nuevo canon escolar. Y seguramente, de la misma manera que los propios sujetos que están siendo “formados en las destrezas para la apropiación de medios masivos y culturas juveniles están interpelando a la escuela –en medio de su reconocible crisis de objetivos- para que tome cartas en el asunto”.

Sirvan de motivo para la reflexión o el debate entre compañeros de profesión algunas de las cuestiones que Lennart Björk e Ingegerd Blomstand proponen al profesorado en *La escritura en la enseñanza secundaria*, 2000, Barcelona, Graó, Biblioteca de Textos pág. 184.

1. ¿Qué significa para usted *competencia literaria*?
2. ¿Qué herramientas cree que necesitan sus alumnos para leer, explorar, analizar y comprender la literatura de forma adecuada?
3. ¿De qué diferentes maneras puede ayudar a sus estudiantes a comunicarse con los textos?
4. ¿Cómo intenta establecer un puente entre la literatura y el mundo y las experiencias de sus alumnos? ¿Cómo intenta comprender los códigos que utilizan cuando leen literatura? ¿Cómo puede proporcionarles ayuda previa para comprender el texto?
5. ¿Cómo se pueden integrar la lectura, el debate oral y la escritura para que los estudiantes tengan la impresión de trabajar con procesos globales en lugar de trabajar con actividades aisladas?
6. ¿En qué teorías se basan sus métodos y su actitud hacia el estudio de la literatura?

2 Uno de los momentos de la programación que más atención requiere a la hora de adoptar un compromiso de renovación metodológica es el que corresponde a la evaluación. Comprobar de manera individual o en el seno del departamento las actuaciones docentes que se llevan a cabo en relación con cada una de las pautas que el equipo de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona¹ ofrece para la autorreflexión del docente sobre las funciones de la evaluación. Analizar a continuación las posibilidades que dichas actuaciones tienen de ser consideradas en el marco de la programación del departamento subsanando las carencias y rentabilizando aquellas propuestas de las que se obtienen resultados positivos:

¹ En *Una propuesta de evaluación formativa para el área de lenguaje*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Proyecto de Investigación 97/5008-2 A. ISBN-84-920023-1-X. Director del proyecto: Antonio Mendoza Fillola.

Pautas para la autorreflexión del docente	
Sobre enfoque, metodología y concepto de la evaluación	Actuaciones
1. Defino mi función/rol en el aula como: — "facilitador" - transmisor — mediador - consultor	
2. Me planteo revisiones críticas de mi actividad e intervención en el aula.	
3. Considero la lengua más como una herramienta que como un objeto de aprendizaje.	
4. Centro la atención en la funcionalidad comunicativo-pragmática más que en los contenidos sobre el sistema de lengua.	
5. Me propongo que mis alumnos desarrollen un aprendizaje significativo de la lengua, para que puedan hacer un uso significativo de la lengua.	
6. Atiendo a las peculiaridades de comunicación (oral y/o escrita) según diversos contextos y situaciones específicas.	
7. Las actividades que propongo integran los diversos niveles lingüísticos que intervienen en la comunicación, a partir de procedimientos, recursos y actividades de aprendizaje basados en la interacción.	
8. Diseño y programo específicamente cada Secuencia Didáctica: — Me preocupa que los objetivos estén claramente establecidos y justificados. — Defino y establezco los objetivos según criterios de secuenciación. — Cuido la autenticidad de las tareas y de los materiales del aula, para que respondan a las necesidades comunicativas del grupo.	
9. Diferencio entre la específica funcionalidad de los saberes gramaticales y la funcionalidad de dominios comunicativos.	
10. En el aula creo un ambiente favorable para la interacción. — Preveo una dinámica de grupos que garantice cuantitativa y cualitativamente la interacción necesaria. — Planteo la necesaria integración activa y participativa de todos los alumnos del aula.	
11. Establezco ocasiones para que el alumno reflexione, comente, exponga sus propias opiniones sobre la propia comunicación.	
12. Se comenta y verifica con los alumnos el efecto real de su(s) producción(es), creando situaciones en las que el alumno reflexione, comente, exponga sus propias opiniones sobre sus dificultades de aprendizaje.	
13. La metodología, los procedimientos y las actividades que sigo se centran en potenciar la actuación del alumno en el marco de clase.	
14. Procuró que la metodología sea adecuada a los mecanismos internos de aprendizaje.	
15. Promuevo el uso integrado de las cuatro destrezas básicas.	
16. Seleccione los criterios de programación y evaluación según una priorización de necesidades: — Para qué va a usar el alumno los conocimientos, habilidades, etc. — Tipo de relaciones y personas con las que el sujeto habrá de interactuar. — En función del objetivo de la evaluación.	
17. Seleccione los criterios según aspectos específicos: ‣ <i>Condicionantes pragmáticos:</i> — selección de variedad de registro(-s) (a usar y entender) — concreción/previsión de situaciones y actividades — claves discursivo-comunicativas ‣ <i>Diferenciación entre habilidades:</i> — Comprensión-recepción / expresión-producción — Oral/escrita o <i>Diferenciación entre capacidades</i>	
18. Considero los errores como fuente de información (y no como: motivo de sanción) y como indicadores de un proceso de construcción de saberes	
19. Hago de la valoración del error uno de los motores del aprendizaje.	

20. Realizo la evaluación para obtener datos e informar y orientar al alumno. — siempre — muy frecuentemente — en algunas ocasiones — en muy pocas ocasiones	
21. Empleo la evaluación para valorar, conocer, lo que el alumno ha aprendido hasta ese momento y el grado de dominio de las distintas habilidades que los alumnos tienen para aplicar los conocimientos recibidos hasta ese momento.	
22. Los instrumentos de evaluación que empleo atienden mayormente a valorar la capacidad de uso.	
23. Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación con el fin de destacar el carácter interactivo del proceso de evaluación, como fuente de datos de conocimiento para profesores y alumnos.	
24. Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación con el fin de que comprendan la funcionalidad de la evaluación y para que comprendan los criterios a aplicar.	
25. Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación porque esta actividad favorece: — su implicación responsable en la integral tarea conjunta del aula — la comprensión de objetivos — la comprensión de la funcionalidad de lo aprendido — el reconocimiento de los aspectos clave — su discernimiento de lo esencial y lo anecdótico — la metacognición de los procesos de enseñanza/aprendizaje — la valoración crítica entre procedimientos didácticos y aprendizaje. — conocer las pautas de evaluación favorece el éxito	
26. Los alumnos saben en qué momento van a ser evaluados.	
27. Comento con los alumnos las apreciaciones obtenidas de la observación y de las actividades de evaluación.	
28. Reviso con los alumnos los distintos materiales y trabajos evaluados.	
29. Propongo actividades de autoevaluación.	
30. Realizo comentarios contrastados con los alumnos sobre las valoraciones de sus aprendizajes.	

Sobre las funciones de la evaluación	Actuaciones
1 Considero la evaluación como un proceso de constante reformulación y comprobación de hipótesis.	
2 Realizo la evaluación para obtener datos e informar y orientar al alumno. <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Muy frecuentemente <input type="checkbox"/> En algunas ocasiones <input type="checkbox"/> En muy pocas ocasiones	
3 Empleo la evaluación para: <input type="checkbox"/> Determinar el nivel de los conocimientos aprendidos o adquiridos sobre el sistema de lengua (reglas, normas, irregularidades...) <input type="checkbox"/> Valorar lo que el alumno ha aprendido hasta ese momento <input type="checkbox"/> Conocer la habilidad que los alumnos tienen para aplicar los conocimientos recibidos hasta ese momento	
4 Considero que la valoración de la producción requiere de situaciones y contextos auténticos y de pruebas creativas o de uso efectivo del lenguaje.	
5 Los instrumentos de evaluación que empleo atienden mayormente a valorar la capacidad de uso.	
6 Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación con el fin de destacar el carácter interactivo del proceso de evaluación, como fuente de datos de conocimiento para profesores y alumnos.	
7 Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación <input type="checkbox"/> Con el fin de que comprendan la funcionalidad de la evaluación <input type="checkbox"/> Con el fin de que comprendan los criterios que se van a aplicar	

<p>8 Hago partícipes a los alumnos en el diseño de pruebas de evaluación porque esta actividad favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> su implicación responsable en el proceso de aprendizaje <input type="checkbox"/> la comprensión de objetivos <input type="checkbox"/> la comprensión de la funcionalidad de lo aprendido <input type="checkbox"/> el reconocimiento de los aspectos clave <input type="checkbox"/> la distinción entre lo esencial y lo anecdótico <input type="checkbox"/> la metacognición de los procesos de enseñanza/aprendizaje <input type="checkbox"/> la valoración crítica entre procedimientos didácticos y aprendizaje. <input type="checkbox"/> el conocimiento de las pautas de evaluación favorece el éxito en el aprendizaje. 	
<p>9 Los alumnos saben en qué momento van a ser evaluados.</p>	
<p>10 Comento con los alumnos las apreciaciones obtenidas de las actividades de evaluación.</p>	
<p>11 Reviso con los alumnos los distintos materiales y trabajos evaluados.</p>	
<p>12 Propongo actividades de autoevaluación.</p>	
<p>13 Realizo comentarios contrastados con los alumnos sobre las valoraciones obtenidas en la auto y heteroevaluación.</p>	
<p>14 Dadas las características del uso comunicativo de la lengua, recorro a tests de los siguientes tipos:</p> <p>a. Pruebas y tests de enfoque único:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> De respuesta cerrada <ul style="list-style-type: none"> — correspondencias (matching) -relacionar — de 2 opciones, V/F — de opciones múltiples — de emparejar — de ordenación de un contexto <input type="checkbox"/> De respuesta restringida <ul style="list-style-type: none"> — completar (fill-in items) frases sueltas — de transformación — cloze - completar <input type="checkbox"/> De respuesta abierta (libre o que exigen la elaboración lingüística de la respuesta) <input type="checkbox"/> Pruebas escritas: <ul style="list-style-type: none"> ..de ensayo o composición ..de respuesta guiada ..de respuesta libre <input type="checkbox"/> Pruebas orales <ul style="list-style-type: none"> ..de base no estructurada ..de base estructurada <input type="checkbox"/> Pruebas prácticas <input type="checkbox"/> De ensayo <input type="checkbox"/> Realización de tareas escritas <p>b. Pruebas y tests de enfoque múltiple</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> interacción oral (comprensión + expresión oral) <input type="checkbox"/> toma de notas (comprensión oral + expresión escrita) <input type="checkbox"/> investigación (comprensión escrita + expresión escrita) <input type="checkbox"/> completo integrado <p>c. Pruebas que no exigen la elaboración verbal de la respuesta (seleccionar /identificar la respuesta, señalar, marcar, subrayar, enlazar)</p>	
<p>15 En el diseño y su elaboración de pruebas sigo las siguientes fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño (descripción de los participantes y análisis de sus necesidades) - Elaboración (especificación del contenido de la prueba o instrumento) - Aplicación - Revisión - Validación 	



<p>16 Complemento los datos para el informe de evaluación mediante la aplicación de:</p> <p><input type="checkbox"/> Tests sin tipificar. Pruebas informales que elaboro para una clase particular.</p> <p>Estas pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se acomodan a la índole de la clase y al método de su enseñanza. - me sirven para medir el progreso o perfeccionamiento del alumno. <p><input type="checkbox"/> Tests tipificados. Seleccione pruebas ya elaboradas para objetivar el nivel de dificultad, tiempo y puntuación.</p> <p><input type="checkbox"/> Exámenes de preguntas abiertas (de desarrollo)</p> <p><input type="checkbox"/> Una combinación de varias opciones de pruebas</p> <p><input type="checkbox"/> Pautas de observación sobre la actividad en el aula.</p>	
<p>17 Prefiero el test al examen, porque</p> <p><input type="checkbox"/> pone al estudiante en el compromiso de enfrentarse con el material y los objetivos del curso.</p> <p><input type="checkbox"/> los resultados del test reflejan los fines del curso, conocidos por el estudiante</p> <p><input type="checkbox"/> los resultados del test o de cada ítem permiten valorar claramente los conocimientos</p> <p><input type="checkbox"/> otras razones</p>	
<p>18 Prefiero el examen al test, porque</p> <p><input type="checkbox"/> pone al estudiante en el compromiso de enfrentarse con el material y los objetivos del curso</p> <p><input type="checkbox"/> las propuestas en los exámenes reflejan los fines del curso, conocidos por el estudiante</p> <p><input type="checkbox"/> la concreción y selección de las preguntas y actividades permiten valorar claramente los conocimientos</p> <p><input type="checkbox"/> otras razones</p>	
<p>19 Empleo con frecuencia el quiz, porque</p> <p><input type="checkbox"/> resulta corto e informal</p> <p><input type="checkbox"/> es más fácil de preparar que el test</p> <p><input type="checkbox"/> familiariza al alumno con tests posteriores</p> <p><input type="checkbox"/> hace tomar conciencia al alumno de lo nuevo que ha asimilado</p> <p><input type="checkbox"/> permite conocer/controlar lo que se ha aprendido y revisar/localizar lo dificultoso</p>	
<p>21 Señale dos rasgos: el que considere más positivo (+) y el que considere menos (-) para cada uno de los siguientes tipos de pruebas:</p> <p>— Pruebas de respuesta abierta: autenticidad relevancia objetividad aceptabilidad comparabilidad economía</p> <p>— Pruebas de respuesta restringida: autenticidad relevancia objetividad aceptabilidad comparabilidad economía</p> <p>— Pruebas de respuesta cerrada: autenticidad relevancia objetividad aceptabilidad comparabilidad economía</p>	

③ Siguiendo las pautas ofrecidas en el tema, aplicar en el aula de Secundaria el ejercicio de iniciación al comentario de texto con la letra de la canción propuesta o de cualquier otra elegida según la conveniencia de los tópicos tratados y los intereses del grupo al que va destinado. Realizar una valoración crítica de los resultados obtenidos.

④ Leer el siguiente trabajo en consonancia con las propuestas metodológicas de “Literatura en acción” y disponible en Internet para determinar posteriormente de qué manera se atiende a los principios didácticos que se enumeran a continuación:

⇒ José Manuel de Amo Sánchez-Fortún y Josefa Saiz Valcárcel, 2001, “Propuestas didácticas para la educación literaria: modelo de interiorización de las narrativas literaria y audiovisual” en CiberEduca

<http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p36/p36.htm>

-  Trabajo por proyectos
-  Motivación del alumnado

- ↪ Aprendizaje significativo
- ↪ Actividad cooperativa
- ↪ Activación del intertexto lector
- ↪ Desarrollo de la capacidad crítica
- ↪ Desarrollo de la competencia literaria
- ↪ Desarrollo de la creatividad

5 Esbozar un proyecto de dramatización y/o de producción audiovisual a partir del romance de *Rosalinda* especificando el nivel al que va dirigido y atendiendo a cada uno de los componentes de la secuencia didáctica. Para el ejercicio de transformación del texto, se proponen algunos organizadores previos como material de aula². El ejemplo de dramatización y de guionización del romance *El enamorado y la muerte* que se recoge en el tema puede servir como modelo textual. Del mismo modo, el monólogo de humor sobre los romances, puede servir de motivo textual para realizar un ejercicio cooperativo de síntesis de las características de este género por grupos con posterior puesta en común.

COMPONENTES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

- a. **Toma de decisiones:**
 - i. Actividad comunicativa final (*Dramatización de un romance*)
 - ii. Actividad de enseñanza y aprendizaje que se pretende
- b. **Matización de objetivos y contenidos**
 - i. Objetivo funcional-comunicativo y objetivos de enseñanza aprendizaje
 - ii. Contenidos procesuales y conceptos, valores y normas
- c. **Aportación de materiales y ordenación de los mismos**
 - i. Organizadores previos (fichas de trabajo que organizan los contenidos conceptuales)
 - ii. Modelos textuales (textos para el análisis, la interpretación, la manipulación, etc.)
- d. **Argumentación de las estrategias de trabajo en el aula**
 - i. Ideas previas (conexión con los conocimientos previos de los alumnos)
 - ii. Orden de organizadores y modelos textuales
 - iii. Proceso de lectura comprensiva. Actividades.
 - iv. Proceso de producción escrita. Actividades.
 - v. Proceso de dramatización teatral o audiovisual.
- e. **Secuenciación temporal de las actividades**
 - i. Aproximación al romance como manifestación literaria
 - ii. Lectura comprensiva
 - iii. Escritura de la versión teatral del texto y/o adaptación audiovisual
 - iv. Actividades de casting y post-casting
 - v. Actividades de dramatización y/o cinematoográficas
- f. **Planificación de la evaluación formativa**

² Esquema y textos tomados de M^a T. Caro Valverde (coor.), M^a E. García Gutiérrez, C. Sánchez Sandoval, P. A. Vicente Ruiz, M^a S. Sánchez Guirado, *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Consejería de Educación y Cultura, 2000, pp. 264-268.

Romance de Rosalinda

A las puertas del palacio
de una señora de bien,
llega un lindo caballero
corriendo a todo correr.
Como el oro es su cabello,
como la nieve su tez;
sus ojos como dos soles
y su voz como la miel.
—Que Dios os guarde, señora.
—Caballero, a vos también.
—Ofrecedme un vaso de agua.
que vengo muerto de sed.
—Tan fresca como la nieve,

caballero, os la daré,
que la cogieron mis hijas
al punto de amanecer.
—¿Son hermosas vuestras hijas?
—Como un sol de Dios las tres.
—Decidme como se llaman
si en éllo gusto tenéis.
—La mayor se llama Elena,
y la segunda Isabel, y
la más pequeña de ellas
Rosalinda la nombré.
—Decid a todas que salgan,
que las quiero conocer.

—La mayor y la mediana
al punto aquí las tendréis.
Rosalinda, caballero,
os ruego la perdonéis:
por vergüenza y cobardía
no quiere dejarse ver.
—Lindas son las dos que
veo,
lindas son como un clavel,
pero más linda será
la que no se deja ver.
A la puerta del palacio
de la señora de bien,

llegan siete caballeros,
siete semanas después.
—Preguntadme, caballeros,
yo os sabré responder.
—Tres hijas como tres
rosas,
nos han dicho que tenéis,
la más pequeña de todas
sin temor nos la entreguéis,
que en los palacios reales
va a casarse con el rey.

⇒ Algunos organizadores previos

El género dramático

Expresión	- Semántica: gira en torno a un tema o <i>conflicto</i> central, ofrece un argumento (resumen ordenado de los hechos). - Verbal: constituido casi exclusivamente por el <i>diálogo</i> .
Estructura de la acción	- Interna: - <i>Exposición</i> del conflicto. - <i>Nudo</i> que desarrolla la acción hasta el momento más crítico. - <i>Desenlace</i> o solución del conflicto. - Externa: está formada por <i>actos</i> que se suelen dividir en <i>escenas</i> . También aparecen <i>acotaciones</i> , que son las explicaciones que, escritas entre paréntesis, indican cómo han de actuar los actores, cómo ha de ser el decorado, qué efectos especiales serían los adecuados...
Tiempo	- Interno: el que transcurre en la ficción que se está desarrollando en el escenario (desde pocas horas hasta varios años). - Externo: el que dura la representación (una, dos o tres horas).
Espacio	-Puede ser <i>uno o múltiple</i> . -El edificio de teatro ha sufrido <i>variaciones</i> : antiguamente, en la Grecia clásica, las obras se representaban al aire libre; en la España del siglo XVII se realizaban en los patios entre casas, llamados corrales, y en las plazas públicas. Cuando se comenzaron a utilizar locales cerrados, el escenario se iluminaba con <i>candilejas</i> y se fue perfeccionando la <i>tramoya</i> .
Subgéneros	- Tragedia: sus personajes representan tipos humanos universales y nos conmueven porque, aunque intuyen que su destino es desgraciado, avanzan hacia él. El estilo empleado es elegante, culto y, a veces, poético. - Comedia: su final es feliz. Su intención es satírica, crítica o moralizante. Está escrita en clave de humor. Sus personajes son ridículos y pueden responder a tipos como el gracioso, el galán, la dama, etc... La acción se desarrolla en ambientes cotidianos que reflejan la realidad de la vida. - Drama: mezcla asuntos tristes y trágicos con otros de carácter cómico.
Tramoya	

Fichas de creación dramática

Escena	Acción	Tiempo	Decorado	Personaje 1	Personaje 2	Personaje 3	Personaje 4	Personaje 5	Personaje ...
1ª									
2ª									
3ª									
4ª									
5ª									
...									

Ficha de personajes

Personaje:			
Escena	Cómo es	Qué tiene	Qué suele hacer
1ª			
2ª			
3ª			
4ª			
5ª			
...			

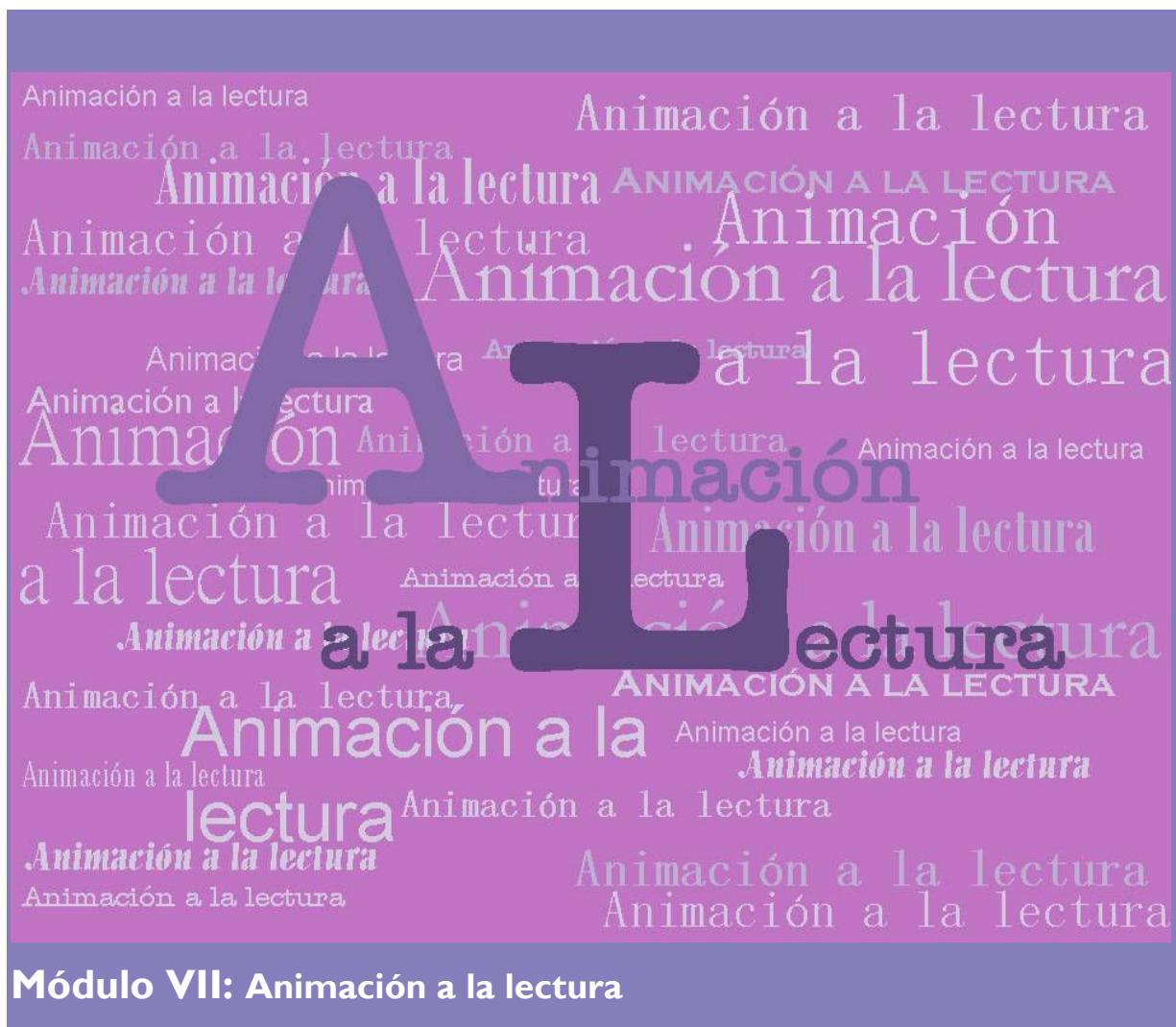
Esquema de guionización

T	P	Á	Movimiento de cámara	Transición	Imagen	Sonido	☺
1							
2							
3							
4							
...							

⑥ Se propone la lectura del artículo de Mauricio Ostria González, Universidad de Concepción, “La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren”³ como ampliación que pueda ayudar a conformar una opinión propia sobre el tema. Disponible en:

<http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/publicaciones/cyber/cyber14/tx26mostria.html>

³ Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Índice N°14, Otoño 2000



El gran reto didáctico y por tanto objeto primordial del programa de formación de lengua y literatura, lo constituye el adiestramiento del profesorado como mediador en la formación de jóvenes lectores. Entendemos que la consideración de la lectura como recurso básico y globalizador, como acto de comunicación peculiar, en lugar de como simple actividad complementaria del aprendizaje de la lengua, debe constituir la base de la orientación didáctica del profesorado.

Siguiendo con los principios didácticos desarrollados en el módulo anterior, la formación en este ámbito de trabajo fomentará, más allá del acercamiento puramente técnico a los textos, un planteamiento centrado en el lector, en el desarrollo de las estrategias que éste aplica en el proceso de lectura y en la funcionalidad de los conocimientos previos que aporta. Revisará así mismo la conveniencia didáctica de la planificación de la lectura tanto en el ámbito de la programación global como en el de la programación individualizada y propondrá actuaciones específicas encaminadas a la dinamización de la biblioteca escolar que ofrezcan propuestas e indicaciones concretas para realizar actividades participativas que superen el marco de las aulas.

- ⊗ Optimizando las actuaciones programadas para los Planes de Fomento de la Lectura ministeriales y eclipsando las técnicas de animación lectora realizadas de forma poco sistemática y desordenada, **Julián montesinos Ruiz** recoge en la **unidad VII.1 “Fomento de la lectura en ESO”** indicaciones para llevar a cabo el desarrollo armónico de actuaciones consensuadas por todos los miembros de la comunidad educativa en el marco de un *Plan Global de Lectura*, pues “la única manera de conseguir que un alumno posea el hábito lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, y sólo a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella se consigue fortalecer el músculo lector”. El fomento de la lectura debe ser una realidad en las programaciones de los distintos departamentos de los IES y las actuaciones planificadas al respecto deben quedar recogidas en el Proyecto Educativo de Centro.

- ⊗ El mismo autor en la **unidad VII.2 “La creación de Planes de lectura”** desarrolla una propuesta completa para programar la lectura en el aula de lengua mediante Planes Individuales de Lectura, PIL, complementarios de los Planes Globales para la etapa. Comienza por la concienciación del profesorado aludiendo a la necesidad de la figura del profesor como mediador ideal entre el libro y el alumno para seguir con indicaciones precisas sobre la selección de lecturas, el diseño de las guías sobre las mismas, la organización de la actividad, los recursos para la gestión educativa, la evaluación, etc. Dichas indicaciones servirán como modelo para preparar una programación de aula práctica y clara que dignifique la actividad de la lectura en el desarrollo curricular.

- ⊗ Puesto que en todo Proyecto en el que se pretenda realizar un trabajo riguroso de fomento de la lectura y la escritura la biblioteca escolar se convierte en una herramienta imprescindible, **Kepa Osoro Iturbe** nos muestra en la **unidad VII.3 “Animación a la lectura y biblioteca escolar”** las posibilidades didácticas que la biblioteca ofrece gracias a la multiplicidad de recursos y materiales y por el amplísimo abanico de metodologías y estrategias que estos pueden poner en marcha. Comenzando por el análisis de la biblioteca escolar que queremos y del compromiso que esto supone, la unidad sintetiza indicaciones para la organización de la biblioteca de aula, la integración de la biblioteca en el currículo, la educación documental, la planificación de la animación a la lectura y la escritura con el talante minucioso y práctico que dictan muchos años de trabajo investigativo y de experiencia docente.

Los objetivos de formación esenciales de acuerdo con el Programa de Lengua y Literatura son los siguientes:

1. Proponer los principios básicos para programar y desarrollar Planes de Lectura en el aula y en los centros.
2. Promover la aplicación de diferentes estrategias y técnicas para fomentar entre los individuos el gusto por la lectura y el hábito lector.
3. Establecer una lista de recomendaciones de lecturas juveniles para los distintos niveles y edades de la ESO con referencias de contenido y adecuación escolar.
4. Conseguir la técnica suficiente en elaboración de guías de lectura adecuadas a los distintos niveles y capacidades.
5. Sensibilizar a los profesores acerca de la necesidad de potenciar el uso de las bibliotecas escolares.

UNIDAD VII.1:

Fomento de la Lectura en la ESO

Julián Montesinos Ruiz *

1. **De la deficiente educación lectora en los IES**
2. **La Literatura Juvenil en el marco de una nueva asignatura para Secundaria.**
 - 2.1. La animación lectora en Secundaria
 - 2.2. El Fomento de la Lectura a partir de la Literatura Juvenil: la creación de una nueva asignatura optativa para la ESO
 - 2.3. Otros recursos: las páginas electrónicas
3. **Un Plan Global de Lecturas para un IES**
4. **Bibliografía**

* Julián Montesinos Ruiz es profesor de Lengua y Literatura del IES *Misteri d'Elx*, de Elche, y profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Es especialista en Literatura Juvenil y en didáctica de la lectura.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Fomento de La Lectura en la ESO

Julián Montesinos Ruiz

I. De la deficiente educación lectora en los IES

El reciente análisis de la OCDE sobre la calidad educativa en España pone de manifiesto, entre otras carencias, nuestra deficiente educación lectora. Desde hace demasiados años, la Educación se balancea entre las procelosas aguas de la ideología de los políticos y las teorías de los psicopedagogos, como si fuera un barco derrelicto que anhela arribar a la orilla, donde alumnos y profesores esperan orientaciones, consignas y algo de ilusión. Y así estamos ahora, en un interregno legislativo, pendientes de la provisionalidad, a la espera de los nuevos cambios que proyecta el Gobierno. A nuestro juicio, las razones que a continuación exponemos (pudieran ser muchas más) son, al mismo tiempo, un análisis de las carencias detectadas como una invitación para buscar soluciones.

1. No existen en los Centros de Primaria ni en los de Secundaria la figura de el Coordinador de Lecturas (tal y como se proponía en el anexo III de la extinta LOCE), una maestro o profesor encargado de enriquecer la formación del profesorado, mejorar la dotación de las bibliotecas, coordinar las lecturas de los diversos departamentos, construir la biografía lectora individual de los alumnos en su tránsito por un IES, inculcar el gusto por la lectura, así como favorecer cuantas actividades vayan encaminadas a convertir la lectura en una práctica habitual.

2. No existe una programación sistematizada y razonable de la lectura en los centros escolares. Digámoslo claramente: en los IES no se desarrolla, por lo general, como práctica didáctica habitual la lectura ni las diversas actividades de escritura. En la retroalimentación de estas destrezas incide **José María Merino**: “Sería más fructífero, desde la perspectiva de la edad del alumnado y de su formación en materia de literatura, que un centro educativo sea, sobre todo, un taller de lectura. Pues solamente leyendo se aprende a escribir”. Creemos que la única manera de conseguir que un alumno posea el hábito lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, pues sólo a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella se consigue fortalecer el hábito lector (**Teresa Colomer** y **Kepa Osoro**, entre otros, abundan en esta idea). Las palabras, antiguas en el tiempo, de **Pedro Salinas** tienen hoy más vigencia y verdad que nunca: “No hay tratamiento más serio y radical que la restauración del aprendizaje del buen leer en la escuela. El cual se logra no por misteriosas ni complicadas reglas técnicas sino poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros (...) Se aprende a leer leyendo buenas lecturas”. Y de la misma manera, sólo escribiendo se puede llegar a dominar las técnicas de la escritura. Pero sucede que en la escuela y en los IES hay que dar cuenta de los excesivos contenidos conceptuales que lastran cualquier intento favorecedor de la lectura y la escritura, hecho que dificulta atender “a lo fundamental” para un futuro individuo: la capacidad de leer y expresarse correctamente, logros que fariseicamente se dan por adquiridos.

3. Y esto es así porque prevalece una visión más gramaticalista e historicista que procedimental. En esta misma línea argumentativa, el eminente lingüista y académico **E. Alarcos Llorac** expuso algunos sabios consejos actualmente desoídos: “La enseñanza gramatical es inútil antes de los 14 años. A los niños hay que darles ciertas píldoras gramaticales –que puedan distinguir más o menos un sustantivo, un adjetivo y un verbo–, pero no abrumarles con más complicaciones y análisis, porque no los entienden. Hasta los 14 años, nadie reflexiona sobre la lengua que habla, y enseñar teoría gramatical es inútil...”

4. No existen planes lectores. Coincidimos con **G. García Márquez** en que “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas”. Actualmente se deja al criterio y voluntad del profesor qué libros han de leer sus alumnos. Sin embargo, la práctica de la lectura requiere de una acción consensuada y de planes lectores sistemáticamente organizados que aplicados en Primaria y Secundaria pueden fortalecer el

músculo lector. La lectura no sólo es una técnica que se aprende en los primeros años, sino una actitud, un comportamiento para superar el nealfabetismo de quienes están atrapados por la pereza lectora que instaura la tiranía de lo audiovisual. Nacemos ágrafos y no lectores, y necesitamos por ello de la frecuentación para adquirir el hábito. Y este hábito sólo se logra, en el ámbito educativo, por medio de la creación de planes lectores.

5. No se lee también porque el corpus lector es inadecuado. Un plan lector debe estar basado, esencialmente, en libros asequibles para un alumnado con heterogéneos niveles de comprensión lectora (NCL), así como diferentes intereses temáticos. Y en este panorama, un plan lector para Secundaria, para jóvenes de entre 12 y 17 años, debe estar basado, fundamentalmente, en libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). La LIJ es un nuevo género de reciente creación. Como diría **Jaime García Padrino**, la LIJ es una “*literatura de transición*” para el marco educativo de la adolescencia, y no una “*literatura sustitutiva*” de la clásica. A muchos libros de esta Literatura Juvenil (a este tipo de lectura próxima a los alumnos) **Daniel Cassany** los considera “libros anzuelo”, porque su objetivo inicial es “pescar lectores”, para conseguir progresivamente “lectores formados y críticos”.

6. Padecemos los efectos de una deficiente legislación en materia de educación lectora. Para conocer la génesis del problema habría que atender a la escasa preocupación que la diversa legislación educativa ha prestado a la lectura, pues siempre se ha incidido en el fomento de la lectura instrumental (una destreza entendida como una herramienta para adquirir información) y se ha arrinconado esa otra lectura literaria (entendida como un fin en sí misma), que tantos beneficios de toda índole reportan a los alumnos. Veámoslo sucintamente. En la Ley General de Educación (LGE) de 1970 no hay menciones concretas al desarrollo de la lectura. En la LOGSE de 3 de octubre se recogen, entre los diez objetivos generales, dos fundamentales: “Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal”; y “utilizar la lectura como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad”. No cabe duda de que estamos ante objetivos educativos referidos a la lectura nunca antes propuestos de manera tan clara y ambiciosa, si bien el desarrollo de las diferentes programaciones de aula de los docentes ha convertido la lectura en una actividad colateral, escasamente temporalizada y evaluada. En el artículo 24 del capítulo V, referido a la Educación Secundaria, de la LOCE se afirmaba: “Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público”.

7. Salvo excepciones dignas de elogio, las bibliotecas escolares están ínfimamente dotadas e infrautilizadas. Además, habría que cambiar el enfoque, pasar de unas bibliotecas suministradoras de información a espacios de formación lectora (**Blanca Calvo** y **Mercé Escardó**, entre otros estudios, insisten en esta idea). En este ámbito, nuestra creencia es que hay mucho por hacer, tal y como ha puesto de relieve el colectivo Bescolar en su *Manifiesto por las bibliotecas escolares*.

8. Para promover la lectura en el ámbito educativo el profesor ha de ser el principal mediador. Y siempre ha de saber que el descubrimiento de la lectura es azaroso, circunstancial, y depende de encontrar el libro adecuado en el momento justo. Una de las labores del profesor será mostrarles variadas obras al alumnado: la libertad de elección es el camino para atender a la rica diversidad del aula. No habrá que desilusionarse si los resultados no se corresponden con los objetivos perseguidos: el entusiasmo es el camino para el aprendizaje del hábito lector.

Llegados a este punto, nos asalta una pregunta: ¿quién se atreverá a cambiar el triste panorama de la educación lectora en este país, ahora que tanto se habla de la conmemoración del IV Centenario de la publicación de *El Quijote*, y de diversas acciones de un Plan de Lectura nacional, cuyos frutos son mínimos?

Quizá lo que falta es criterio para destinar el dinero público a lo fundamental, esto es, al fomento de la lectura y a la dotación de las bibliotecas escolares.

2. La Literatura Juvenil en el marco de una nueva asignatura para Secundaria.

2.1. La animación lectora en Secundaria

Es ponderada opinión afirmar que el panorama de la lectura en Secundaria no invita al optimismo. Y no cabe buscar responsables únicos cuando sabemos que la realidad actual es compleja. Por lo general, no existen programaciones alternativas favorecedoras de la lectura en el aula, e incluso las diversas actuaciones gubernamentales inciden mayormente en Primaria, tal y como se demuestra, por ejemplo, en las acciones promovidas por el Ministerio a través del Plan de Fomento de la Lectura. El muy interesante Plan de Animación Lectora (PAL) de la Fundación Bertelsmann (2002) es un riguroso trabajo desarrollado en seis ciudades españolas, de donde pueden extraerse muchas ideas para promover la lectura en la Educación Primaria, pero no en la Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, somos conscientes de que conviene explorar caminos nuevos, con estrategias motivadoras, para potenciar la formación del hábito lector. A esta idea se refiere el estudioso Víctor Moreno:

¿Qué pasa con la lectura? ¿Por qué la gente no lee? ¿Por qué no hay gusto por la lectura? ¿Qué ha pasado para que un individuo se convierta en un empedernido no-lector? (...) Lo cierto es que "lectores de veras, se encuentran cada vez menos" (Calvino). Y ya no se trata de aclarar cuántos no quieren leer. (...)

Y en consecuencia: ¿qué papel mediador debería desempeñar la escuela para que el gusto por la lectura y el deseo de leer, nazca, crezca y se desarrolle? (...) Si es cierto que la ausencia del gusto por la lectura es una forma más de alienación, el asunto y su miga bien merece la pena de ser analizado, y elaborar estrategias y alternativas que intenten solucionar tan lamentable situación de orfandad intelectual (1993:81).

Para intentar paliar esta situación, es necesario desarrollar un plan lector que requiere, cuanto menos, de un mediador excepcional (el profesor) y de unas estrategias alternativas y eficaces (un *Plan Individual de Lecturas*) para invertir esta tendencia dominante de paupérrimos niveles de lectura.

Hagamos un intento de definición. Las estrategias de animación lectora son un conjunto de actividades organizadas para conseguir motivar al alumno con la finalidad de que se habitúe a leer, esto es, con el propósito de que se fortalezca su hábito lector. Por tanto, las estrategias de animación lectora son una parte importante dentro de un bloque más amplio de medidas sociales y de política cultural y educativa que se conocen bajo el rótulo de planes de promoción de la lectura. Para los profesores Cerrillo, Larrañaga y Yubero, la animación a la lectura sería

El conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto.

Los ámbitos de la animación son de dos tipos:

1. Formales: la escuela y la biblioteca.
2. No formales: la familia, los medios de comunicación, los clubes de lectura, las tertulias literarias, las librerías... (2002:83).

Creemos que la educación lectora es tan necesaria como inexistente, y que la enseñanza de la lectura es posible, de ahí la conveniencia de un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* para programarla desde 1º a 4º de la ESO, pues, como hemos reiterado, sólo una programación razonada de lecturas adecuadas para jóvenes puede favorecer la formación del hábito lector. Dicho esto, creemos también en estrategias de animación previas, que luego explicaremos, pero la mimesis, el ejemplo que en el adulto lector ve el joven es prioritario para que los alumnos consideren la lectura como una actividad útil, entretenida y enriquecedora. Así lo expresa Xabier P. Docampo:

La actividad animadora más fructífera que existe es "el hablar de libros". Nada crea mejores expectativas lectoras que el escuchar a alguien que nos habla de un libro con pasión. Crear un ambiente en el cual se habla de libros sin ataduras académicas, es establecer unos cimientos sólidos en los que fundamentar la afición a la lectura. Tanto es así que, en lo que se refiere a despertar el deseo de leer, no existe técnica ni estrategia mejor (2002:55).

Y en esta misma idea del ejemplo lector insisten Ana Teberosky y Emilia Ferreiro (1979:207), cuando afirman que los actos de lectura son, en esencia, actos de mimesis, en tanto ejercen un influjo en el niño (alumno) para que éste realice determinadas acciones. En esta misma idea incide Kepa Osoro al afirmar: "Sólo se contagia aquello que se siente, que se ama, que nos hace vibrar. Sólo la pasión discreta, serena, respetuosa y

sincera puede crear adictos a la causa lectora” (2002:307). En el caso que nos ocupa, el ejemplo lector del profesor (que selecciona los libros, justifica la presencia de cada uno de ellos, otorga interés hacia las distintas actividades recogidas en el *Plan Individual de Lecturas*) es sin duda fundamental para fomentar el hábito lector.

En este sentido, creemos que el fomento de la lectura debe ser una prioridad en todo sistema educativo como objetivo general de un centro, pero más concretamente, debe ser una realidad en las programaciones de los distintos departamentos de los IES, y a ser posible debe estar recogido en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Esta misma idea la expresa Kepa Osoro en un atinado artículo, en el que sintetiza fundamentales cuestiones relacionadas con el fomento de la lectura y las necesarias estrategias de animación, entendidas siempre en el ámbito educativo:

Es imprescindible diseñar un minucioso y riguroso Proyecto de Lectura (...) Estará perfectamente integrado en el Proyecto Curricular. Será diseñado –y puesto en práctica– por todo el equipo docente, no sólo por los profesores de Lengua y Literatura (...) Los alumnos deben tener un protagonismo considerable en el diseño del Proyecto. Será prioritario el conocimiento de su psicología, preocupaciones y gustos (2002:320).

Cabe preguntarse, por otra parte, si desde la Administración ha habido intentos de promover una educación lectora específica en el sistema educativo. Es poco lo que se ha hecho y la mayoría de las veces son campañas de concienciación social más que medidas favorecedoras de la lectura en el ámbito educativo. Procede aludir, inmersos como estamos en el Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004, que entre las acciones previstas hay una que alude a la “formación de profesores en técnicas de animación a la lectura y en gestión bibliotecaria”. Al margen de esta declaración de intenciones, lo cierto es que no se atisba en el ámbito educativo aires metodológicos nuevos, sino un continuismo lastrado de información lingüística y literaria, así como una escasa presencia de la lectura creativa y próxima al mundo psicocognitivo de los adolescentes. En este contexto, y ante la ausencia de políticas educativas globales que incidan en el fomento de la lectura en el ámbito académico, estamos convencidos de que el profesor-mediador está llamado a ser el verdadero animador a la lectura, un docente que con su ejemplo se convierta en el promotor de los beneficios de la lectura.

Debemos considerar, pues, estos dos aspectos de la animación lectora. En primer lugar, que la animación lectora entendida como una actividad lúdica y motivadora, previa casi siempre a la lectura, no ha contribuido, a tenor de los pocos índices de lectura, a la formación del hábito lector; a esta idea se refieren los profesores Cerrillo, Larrañaga y Yubero cuando afirman que

no parece que estas actividades hayan contribuido a lograr una mejora sustancial y duradera de los hábitos lectores, aunque no se puede poner en duda la eficacia estratégica que, en determinados momentos, pueden tener; probablemente, esa disfunción sea la consecuencia del enfoque que se le suele dar a la animación a la lectura, que se entiende más como un mero juego/estrategia/técnica para leer un libro concreto que una actividad organizada para el fomento general de la lectura (2002:82).

Y, en segundo lugar, hay que censurar la ausencia en las aulas de Secundaria de diversas actividades que respondan al deseo de promover la lectura. En esta etapa no existen actividades propias de una didáctica de la lectura específica, pues, como es sabido, la educación lectora sigue siendo una grave carencia de la formación del profesorado que egresa las facultades de Educación y de las Filologías. La animación a la lectura no funciona en Secundaria porque existe un planteamiento didáctico y unos objetivos equivocados. Para Kepa Osoro,

Uno de los principales motivos de que la animación a la lectura no cuaje y de que la didáctica de la lectura sea el primer ingrediente de la “desanimación lectora” es la insuficiente e inapropiada formación del profesorado (2002:316).

En este sentido, resaltamos dos atinadas afirmaciones de Santiago Yubero Jiménez, que centran el tratamiento que debemos dar a la animación lectora. Afirma, por un lado: “Es la animación a la lectura, por tanto, un proceso de aprendizaje intencionalmente educativo, cuyo objetivo final será la autoeducación que acercará al sujeto al tan deseado hábito lector”. Y, por otro, asegura: “Suele entenderse que el aprendizaje lector es una competencia técnica, mientras que el hábito lector se entendería más como un comportamiento, como una actitud” (1996:62).

Asumidas estas dos consideraciones, veamos cuál es, aproximadamente, la realidad de la animación a la lectura en Secundaria. La sola propuesta de realizar una actividad de animación lectora en esta etapa despierta recelos, rechazos y sospechas de un gran número de profesores hacia el bisoño docente que intenta ofrecer

unos libros que favorecen el acto de leer, y se atreve a utilizar esta estrategia didáctica con la que fomentar el hábito de la lectura. Si fuéramos receptivos, reconoceríamos que en la Educación Primaria los índices lectores son más elevados que en Secundaria. Y este dato no sólo se debe al hecho de que los alumnos descubren otros intereses en la encrucijada de la adolescencia. Tal vez también obedezca esta carencia lectora en Secundaria al hecho de que se necesita una renovación pedagógica por parte del profesorado, y un conocimiento real de la literatura juvenil, cuya presencia en las Bibliotecas de Centro o en el Aula de Lectura (hoy inoperantes por lo general en Secundaria) coadyuvaría a paliar los bajos índices lectores de los alumnos.

Ya hemos dicho que existe un gran corpus de obras de literatura infantil de contrastada calidad; y habría que proceder con el mismo criterio para confeccionar listas de libros de literatura juvenil, así como valorados por los alumnos y los profesores. Habría, asimismo, que trasladar a Secundaria dos prácticas habituales en Primaria: el desarrollo de las técnicas de animación lectora (entendida como una actividad motivadora previa a la lectura) y la creación sistemática de Aulas de Lectura (o que entren en funcionamiento las Bibliotecas de Centro), con todo lo que ello supone de disposición inmediata de los libros, aunque, como luego veremos, nuestra propuesta más que organizar una biblioteca de aula en cada clase, pretende disponer de un espacio en el centro, denominado Aula de Lectura, donde practicar la lectura creativa, es decir, un lugar exclusivamente para leer libros de literatura.

Son muchos, no obstante, quienes desconfían (Eveline Charmeux y J. García Guerrero, entre otros) de que las técnicas de animación lectoras por sí solas, sin una programación que contenga actividades continuadas, puedan ser propuestas que consoliden el hábito lector. García Guerrero lo expresa así:

Se está siempre a tiempo para fomentar la lectura, entendiendo que no todos van a encontrar gozo o placer ante el hecho lector, pero sí que nadie va a tener complejos o miedos ante la lectura y la escritura, ante cualquier tipo de texto o libro que necesite o quiera leer. Un programa lector debe compaginar y complementar situaciones de lecturas funcionales (leer para aprender, conocer el manejo de un aparato, para informarse de un aspecto concreto, para comprender, etc.) y situaciones de lecturas de placer (leer para distraerse, gozar, mejorar la formación y la personalidad, etc.) (1997:14).

En esta misma idea insiste Anna Gasol, para quien la mejor animación lectora sería aquella que ha sido programada para todo un curso escolar, convenientemente temporalizada en el horario escolar, y que ha sido, por tanto, incorporada al currículum (2000: 43) del área de Lengua Castellana y Literatura, y que tiene como referente principal la obra literaria, pues de lo que se trata es de que los alumnos disfruten de la lectura de un libro y no del espectáculo que precede a su presentación. Anna Gasol censura la animación a la lectura que se basa casi siempre en un espectáculo con rasgos teatrales. Evidentemente, esta autora tiene como referente prácticas habituales que se realizan con mayor o menor fortuna en Primaria. Pero hay que decir que en Secundaria no existe, por lo general, ninguna tradición de presentar libros “juveniles”, ni de fomentar el hábito de la lectura. Es evidente que el modelo de animación lectora que se aplica en Primaria no es válido para Secundaria.

Si reconocemos que el lector no nace, sino que se hace, y admitimos también que el hecho de que un alumno sepa leer no supone que posea el hábito lector, es decir, que disponga de esa disciplina interna que le lleva, por deseo propio en un acto individual, a leer un libro (de lectura creativa, no de lectura informativa), si reconocemos estos dos principios, podemos concluir que una de las más interesantes misiones de todo profesor será intentar inculcar a sus alumnos el hábito lector.

Como dice Monserrat Sarto (1998), no habrá que confundir los actos culturales en torno al libro con las técnicas de animación lectora. Esta autora propuso, aparte de un amplio conjunto de técnicas de animación a la lectura en Primaria, algunas ideas generales para fomentar el gusto por la lectura en Secundaria. Sugería juegos y técnicas aplicables miméticamente a distintos libros. Hablaba de “cada título en su lugar” (propone a los alumnos que titulen los capítulos en función de su contenido), “frases piratas” (se trata de que el alumno descubra las modificaciones puntuales de algún rasgo del personaje), y actividades similares. Son éstas algunas propuestas, que denominamos “técnicas comodines”, en la medida en que pueden aplicarse genéricamente a distintos libros. No son, a nuestro entender, las técnicas más adecuadas para Secundaria, donde con los libros del *Plan Individual de Lecturas (PIL)* buscamos, fundamentalmente, actividades de comprensión inherentes a la peculiaridad de cada texto.

No es propósito de este trabajo incidir en esas técnicas conocidas. Simplemente queremos dejar claro que en nuestro planteamiento, la animación a la lectura se consolida como hábito por el mero hecho de la

frecuentación semanal de una hora de lectura creativa e individual. Asimismo, cada libro leído tiene su correspondiente evaluación durante el proceso lector, con lo que la lectura es una actividad valorada que ayuda a aprobar, porque sabido es que, entre los alumnos, sólo aquel esfuerzo que se premia acaba ejercitándose con responsabilidad. Pero, a veces, esta propuesta no surte efecto, es decir, no siempre arraiga el hábito de la lectura aunque mostremos a los alumnos libros idóneos, ni aunque le recomendemos títulos de ese corpus que hemos consensuado con ellos después de algunos años de rastrear sus gustos y de conocer su competencia lectora. Pese a ello, no habrá que desistir del empeño lector. Miembros del Equipo Peonza reconocen también el fracaso de algunas técnicas de animación lectora:

El paso de actividades colectivas de carácter eminentemente lúdico y abierto a una lectura silenciosa, íntima e individual no es, ni podemos esperar que sea automático. Existe una importante diferencia entre ambas actividades, como queda patente entre otras características en el carácter público de unas y el carácter íntimo y privado de las otras (1995:39).

Además, la evaluación del grado de vinculación de un alumno con la lectura, esto es, la consolidación del hábito lector, es difícil. Para Miguel Rodríguez Fernández:

Son muy complicadas las evaluaciones que tienen como fin valorar la actitud del individuo respecto a la lectura; sin embargo, ésta debe ser la tendencia puesto que por encima del número de libros que una persona haya leído en un período concreto nos interesa saber hasta qué punto su actitud hacia la lectura es una actitud positiva, interiorizada de tal modo que, incluso cuando el sujeto se aleje por diversas razones de los principales focos propositores de actividades de animación a la lectura, éste sea capaz de seguir evolucionando por sí solo y de alentar esa pasión lectora de por vida (1996:123).

Como explicaremos en páginas sucesivas, nuestra utilización de las técnicas de animación lectora previa no van más allá de la presentación individual de cada uno de los veinte o treinta libros que ofrecemos en cada nivel de Secundaria, de la actividad entusiasta y del posible “contagio” que realiza el profesor (el principal mediador), y de la confección, cuando sea pertinente, de un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* para cada alumno durante todo ese año escolar.

Son interesantes las pautas de actuación que García Guerrero considera más convenientes para el equipo de profesores que se encarga de desarrollar un programa de promoción lectora continuada y que, a su vez, esté recogido en el Proyecto Educativo de Centro (PEC):

- No esperar resultados espectaculares a corto plazo. Ser pacientes, ya que los frutos se recogen a largo plazo, persistiendo.
- Partir siempre del convencimiento de que a cualquier edad puede surgir el deseo de leer y, por tanto, el hecho de poder desarrollar el hábito.
- Desechar el cliché de que animar a la lectura es *más fácil* actuando con alumnos de edades y ciclos inferiores, que con alumnos de ciclos superiores. Y, sobre todo, abandonar la idea de que en los ciclos superiores (Secundaria) ya es *difícilísimo*, por no decir imposible, que las estrategias de fomento de la lectura den resultados.
- No empecinarse en que los niños y jóvenes lean y devoren muchos libros.
- No prestar excesiva atención a las listas de libros más leídos o más vendidos para realizar una selección de textos y recomendar lecturas.
- Aprender a trabajar en equipo, a experimentar, investigar y evaluar.
- No darse nunca por vencido en promocionar el hábito lector a cualquier edad, en los centros educativos (1997:8).

No debemos perder de vista que nuestro objetivo prioritario en Secundaria no es tanto enseñar a leer (tarea útil pero propia de Primaria) como fomentar el aprendizaje del hábito lector de los alumnos. El desarrollo de planes lectores adecuados para Secundaria nos confirma en la idea de que nunca es tarde para despertar en el alumno el gusto por la lectura (deberíamos dejar la palabra “hábito” para un estadio de frecuentación más consumado), aunque es un hecho contrastado que los alumnos de esta etapa suelen desligarse aún más si cabe de la lectura. De ahí que no sólo persigamos fomentar el hábito lector sino también reducir la pérdida de lectores que la adolescencia acarrea con la aparición de otras prioridades. Como dice Pedro C. Cerrillo:

Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura. Las personas no llegan a ser lectoras de modo automático; los lectores, por tanto, se hacen, mediante la práctica de una actividad (la lectura), a la que acceden tras el aprendizaje de unos mecanismos (los lecto-escritores) que sí tienen un principio y un final (1996:49).

Como veremos cuando expliquemos el *Plan Individual de Lecturas (PIL)*, nuestro modelo de lectura en el aula es una propuesta de intervención basada en la afectividad y la efectividad entre libro y lector (un encuentro propiciado por el profesor-mediador), en el descubrimiento que cada alumno hace individualmente de los libros que le interesan.

Como conclusión, habría que manifestar nuestro convencimiento de que si se creara una metodología específica, coherente y continuada para el fomento de la lectura en Secundaria (mucho mejor sería si estuviera coordinada con Primaria), ya sea a través de un Plan Global de Lectura para la etapa como instrumento de actuación prioritaria dentro de lo que hemos denominado Aula de Lectura, o por medio de cualquier otra actuación didáctica convenientemente razonada, como *La Ruleta de la Lectura*, que sería una parte de nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)*, servirían para aumentar los índices y el interés real de los alumnos hacia la lectura. La implantación de nuestro plan de lecturas constituye una prueba evidente de la actitud positiva y cooperadora de los alumnos hacia el acto de leer, y, en general, de una mejor aceptación de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que se ofrece, en última instancia, de una manera más atractiva y procedimental. Para este proyecto es necesario que el maestro sea, en esencia, un lector activo, un conocedor del corpus de lecturas adecuado a los jóvenes, un promotor de la lectura que orienta personalmente al alumno para que éste descubra de manera individual sus libros, esos textos que le hablan de sí mismo (un espejo para descubrirse) y que, a la vez, le muestran el mundo (una ventana desde donde mirar).

En ocasiones, con nuestro PIL el profesor se convierte en un “lector interpuesto” (orientador y desapasionado), que ha de recomendar a veces algunas obras en las que, de entrada, no cree. También habrá de admitir también ciertos “libros iniciáticos” en la biografía lectora de los alumnos, textos que se convierten en peldaños previos del proceso de afianzamiento del hábito lector. El profesor-mediador ha de leer, por tanto, pensando sobre todo en sus alumnos.

Como vemos, se incide en que lo realmente interesante es elaborar un programa lector, desde la certeza de que hay que fomentar la lectura creativa, tal y como venimos sosteniendo. La mejor animación lectora se nos antoja disponer de treinta títulos por nivel, pues facilita leer con continuidad en el aula libros que han sido incluidos en la programación de cada curso de Secundaria.

2.2. El Fomento de la Lectura a partir de la Literatura Juvenil: la creación de una nueva asignatura optativa para la ESO

Discrepar de la opinión de Harold Bloom, para quien la lectura es un descubrimiento, una experiencia personal en la que interviene de modo relevante el ambiente y el ejemplo de la familia (“La lectura es una praxis personal más que una empresa educativa”), no es una temeridad propia de advenedizos, sino un ajuste de cuentas para quienes desde la responsabilidad docente creemos en el papel que la Educación ha de desempeñar en el fomento de la lectura. Sin la labor de la institución educativa, se otorga al dudoso azar el posible descubrimiento de la lectura.

Y precisamente ahora que parecen menguar las ofertas de asignaturas optativas en la ESO como consecuencia de la implantación progresiva de la LOCE —no vamos aquí a valorar si es pertinente o no una cirugía agresiva—, pretendo hacer una propuesta constructiva, llamar la atención sobre la importancia transversal de una asignatura que ya existe en algunos centros del territorio MEC y en otros de varias comunidades autónomas. Me refiero a una asignatura optativa que podría impartirse en cualquier curso de la ESO: *Fomento de la Lectura*, marchamo al que convendría añadir la coletilla “y de la Escritura”. Lo novedoso de esta asignatura radica en que, entre sus objetivos, se persigue que el alumno logre la competencia comunicativa lingüística y literaria. ¿Qué quiere esto decir? Pues que lea y escriba con corrección. Esa recurrencia con la que se aborda a algunos docentes que imparten la asignatura de Lengua Castellana y Literatura para manifestarles que “sus” alumnos no saben expresarse, quizá quedaría mitigada de implantarse esta asignatura, a sabiendas de que el aprendizaje de estas dos destrezas (leer y escribir) no son tareas fáciles. El buen uso del idioma es competencia de todos los profesores, independientemente de la disciplina que impartan. Así lo expresa el conspicuo profesor F. Lázaro Carreter (“el que enseña en español tiene la primera obligación de ser profesor de español”), y así habría de recogerse en los hoy inexistentes Proyectos Lingüísticos de Centro.

Pero quisiera insistir en las razones que, a mi juicio, provocan que los alumnos no sean duchos en la práctica de la escritura ni de la lectura. Para José María Merino, estas dos destrezas se retroalimentan: “Sería más fructífero, desde la perspectiva de la edad del alumnado y de su formación en materia de literatura, que un

centro educativo sea, sobre todo, un taller de lectura. Pues solamente leyendo se aprende a escribir”. La única manera de conseguir que un alumno posea el hábito lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, y sólo a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella se consigue fortalecer el músculo lector. Las reconocidas animaciones lectoras previas a la lectura son fuegos de artificio en una noche de viento, actividades interesantes, pero fundamentalmente motivadoras que no garantizan el íntimo encuentro de un joven con el libro. Por su parte, el MECD reconoce los beneficios de la lectura, aunque luego endilga a través de la LOCE programas igualmente densos, que arrinconan y dificultan la práctica habitual de la lectura y la escritura en el aula: “La lectura es un instrumento fundamental para el crecimiento personal y social de los individuos. Así, se ha comprobado que la lectura estimula la convivencia y las conductas sociales integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica, etc. Pero, además, la lectura es una fuente inagotable de placer. Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo” (MECD, 2000).

Reiteramos, pues, nuestro convencimiento de que pudiera ser interesante esta asignatura de *Fomento de la Lectura y de la Escritura*, una disciplina que se ofrecería en la ESO y que podría paliar carencias esenciales de los alumnos.

2.3. Otros recursos: las páginas electrónicas

La información sobre Literatura Juvenil y el fomento de la lectura crece constantemente en Internet. A continuación presentamos unas cuentas direcciones de páginas electrónicas, que pueden ser útiles tanto a los docentes como a los discentes.

DIRECCIONES WEB	LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL
www.cervantesvirtual.com/portal/Platero/presentacion.shtml	Página excelente de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de Alicante.
www.sol-e.com/	Buen servicio de asesoramiento de libros por edades.
www.uvigo.es/webs/h04/webani	Página de la Asociación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ)
www.amigosdelibros.com	Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
www.ucalgary.ca/dkbrown/	Todos los Premios Andersen y más cosas.
www.csusm.edu/csb/	Centro Barahona para el Estudios de Libros Infantiles y Juveniles en español, San Marcos, California.
www.revistacliij.com	Revista CLIJ.
www.perso.wanadoo.es/pablocruz/revistababar.htm	Revista Babar.
www.oepli.org/esp/pRESentacion.htm	Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil.
www.uclm.es/cepli	Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, en Cuenca.
www.cobdc.org	Collegi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, Barcelona.
www.comadrid.es/cmadrid/juventud/13702002.htm	Escuela Pública de Animación y Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.
www.fundacionbertelsmann.es	Fundación Bertelsmann, de Barcelona.
www.fundaciongsr.es	Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
www.imaginaría.com.ar/	Completísima información sobre LIJ.
www.cuatrogatos.org/	Excelente revista de literatura infantil.
www.amigosdelibro.com	Revista Lazarillo.
www.lecturayvida.org.ar	Revista editada en Buenos Aires.
www.unex.es/Interzona/Revista/herodes/index.htm	Revista Herodes.
www.elenafortun.com	Página sobre esta escritora.

www.elindice.com	Magnífica página de Animación a la lectura. Libros por edades. Propuestas
www.enlaces.ufro.cl/Plaza	Impulsada por la Red Educacional de Chile, contiene buenos enlaces y recursos.
www.elsenordelosanillos.aurum.es	Página de la Sociedad Tolkien Española.
www.redestb.es/personal/mgunai/index.htm	Todo sobre J.R.R. Tolkien .
www.ciudadfutura.com/tolkien/	Mejor que la anterior. Sobre Tolkien .
www.members.tripod.com	Más sobre <u>El Señor de los Anillos</u> .
www.castillayleon.com/perez-lucas/	Completísima página sobre literatura infantil y juvenil
www.capitalatriste.inicia.es/	Magnífica página. Vida y obra de Arturo Pérez-Reverte.
www.sierraifabra.com/	Magnífica página sobre Jordi Sierra i Fabra (Literatura juvenil).
www.literactiva.net/	La editorial Edebé propone una novela interactiva con Jordi Sierra i Fabra . Hay también otras cosas. Interesante.
www.leo.worldonline.es/amverdul/LIJ.htm	Sobre Heinz Delam , autor de literatura juvenil.
www.ctv.es/USERS/hdelam/	Página oficial de la Warner Bros, en español.
www.harrypotter.es.warnerbros.com/web/home.jsp	Todo sobre Harry Potter , en castellano.
www.terra.es/personal2/bbtatx/	Fantástica página. El rincón de Nora contiene enlaces, canciones, etc. Para descubrir posibilidades.
www.ca.geocities.com/el_rincon_de_nora/rincon.htm	De todo para los niños: cuentos, poesías, dibujos. Impecable diseño.
www.encomix.es/~milaoya	Página con dibujos para colorear
www.coloring.com	Actividades y juegos.
www.pipoclub.com	Página educativa infantil.
www.contenidos.com/niños.htm	Recursos para el aprendizaje lectoescritor.
www.cajamagica.net	Sobre C. Collodi y Pinocho .
www.expreso.co.cr	Revista Babar. De todo.
www.perso.wanadoo.es/pabloacruz/revistababar.htm	Muy interesante. Asignatura de LIJ.
www.interbook.net/personal/amverdulla/lij.htm	Todo un instrumento de navegación infantil y juvenil.
www.lanave.com	Ciudad virtual para los niños.
www.businessl.com/pcoptima/civilina.htm	Web con adivinanzas, cuentos, curiosidades...
www.ven.net/ClinicalLAguerrevere/ninos.htm	Editorial de cuentos interactivo.
www.chasque.apc.org/rfernand/ranavial	Cuentos infantiles.
www.internet.com.mx/egopage/karla/elmundo.html	Más cuentos.
www.daimi.aau.dk/-agger/ENW/ABC	Cuentos on-line. Los hay disponibles con voz.
www.interplanet.es/jovenes/aventurhtm	Sobre Christine Noestingler.
www.dachs.at/html/fe edition noestingler.htm	Cuentos de H.C. Andersen .
www.geocities.com/Athens/Forum/2867/25.htm	Cuentos y versos para compartir con los niños.
www.geocities.com/Athens/Forum/2867/22.htm	En busca del niño lector.
www.geocities.com/Athens/Forum/2867/52.htm	Sobre promoción de la lectura y literatura infantil.
www.geocities.com/Athens/Forum/2867/4.htm	Cuentos clásicos infantiles.
www.mhtml.ulis.ac.jp/~myria	Cuentos clásicos infantiles.
www.personales.mundivia.es	Literatura infantil: cuentos, poemas.
www.encomix.es/users/milaoya	

www.chez.com/deji/se_esp/se02_esp.htm	Sobre <u>El Principito</u> y su autor. Completa.
www.weblandia.com/alicia/	Todo sobre Lewis Carroll y Alicia... En catalán.
www.creacuentos.com/	Esta página permite crear tus propios cuentos con animaciones.
www.members.es.tripod.de/Litterator/lhome.htm	Litterator es una página web literaria en la que todos los escritores pueden publicar gratis sus relatos. Incluye: Artículo, Cuento, Ensayo, Literatura Infantil, Novela...
www.geocities.com/SoHo/Cafe/9980/	Todo sobre cuentos. Demasiado general.
www.anayamultimedia.es/ciberchavales	Club de los ciberchavales.
www.bme.es/peques	Educación infantil.
www.epm.net.co/coloria	Educación infantil.
www.eldorado.es	Fina Casalderrey: sobre su obra y literatura infantil.
www.interbook.net/personal/amverdulla/LIJ.htm	Página personal sobre literatura infantil y juvenil.
www.leo.worldonline.es/amverdul/enlacesa.htm	Se ofrece numerosas páginas sobre literatura infantil.
www.geocities.com/Athens/Forum/2867/60.htm	Magnífica bibliografía sobre literatura infantil y juvenil.
www.fundaciongsr.es/madrid/default.htm	Las 100 mejores obras de LIJ, según los especialistas.
www.fundaciongsr.es/database/1000_libros	Las 1000 obras más representativas de la LIJ.
www.telepolis.com/comunidades/literaturajuvenil/	Listas para jóvenes.
www.epgpc.com/cal	Centro andaluz de las Letras: promoción de la lectura.
www.ciberaula.es/CIBERAULA	Debates mensuales sobre LIJ
www.perso.wanadoo.es/pabloacruz/agenda	Revista Babar.
www.libroadicto.com/	Excelente página hecha por jóvenes lectores. Reseñas.

3. Un Plan Global de Lecturas para un IES

3.1. Objetivos

La explicación somera de un plan integral de lecturas en un IES trasciende los límites del departamento de Lengua Castellana y Literatura hasta apoyarse en el departamento de Orientación Pedagógica e implicar a profesores de otras áreas. Para impulsar un *Plan Global de Lecturas* en un IES hay que proponerse los siguientes objetivos:

1º Aumentar los índices lectores de los alumnos. El proyecto lector se desarrollará durante los recreos, en la biblioteca, donde habrá una mesa atendida por un profesor, con la finalidad de orientar y animar a los alumnos para que lean. Se trata de un proyecto que pretende ser complementario de las diversas lecturas que se proponen en cada departamento.

2º Conocer el itinerario lector de los alumnos. De cada alumno se abrirá una carpeta denominada *Mi Biografía Lectora*, en la que se recogerán las lecturas que un determinado alumno realice durante su permanencia en el Centro. Sería algo así como un diario personal de lecturas. Este control puede gestionarse con el ordenador general de la biblioteca o con las anotaciones que realice cada profesor, aunque sería conveniente cruzar ambas informaciones para disponer de una información más exacta.

3º Favorecer el préstamo de libros. El servicio de préstamo de libros estará controlado a través del CDU, si bien los libros que pertenezcan al PIL no podrán prestarse ya que son de lectura exclusiva en la Biblioteca. Para fortalecer el hábito lector (leer es una técnica, poseer el hábito lector es una actitud, un comportamiento positivo ante el acto de leer), necesitamos libros adecuados. Fundamentalmente, se utilizarán

libros de literatura juvenil o clásica apta para jóvenes; no enciclopedias, ni diccionarios ni manuales de las diversas disciplinas.

4° Crear dentro de la Biblioteca un Aula de Lectura, un espacio sólo para leer. Los libros de literatura están ya ubicados en su lugar correcto y ordenados alfabéticamente para su rápida localización y préstamo. Los libros del *Plan Global de Lecturas* están también catalogados con el CDU, pero en el lomo de cada uno de ellos se pondrá una pegatina que informe sobre la idoneidad de cada libro; es decir, dispondremos de tres pegatinas, una por cada ciclo de Secundaria, y otra para Bachillerato. Estos libros son de lectura exclusiva en la Biblioteca. Como se contempla, a su vez, que los profesores dispongan de una hora semanal para utilizar la Biblioteca como Aula de Lectura, se pondrá un horario específico, con el que permitir el uso exclusivo a la Biblioteca de un determinado profesor, con la finalidad de que los alumnos lean los libros que libremente elijan. La Biblioteca se convierte así en un espacio de lectura de libros programados por los distintos departamentos.

5° Informatizar la gestión, mediante la creación de una base de datos con guías de lectura y diversa información. Dispondremos de un ordenador, donde se alojará una pequeña base de datos, eficaz herramienta informática que controlará los libros prestados y los disponibles; además, contiene diversa información necesaria para orientar a los alumnos en sus lecturas.

6° Asesorar personalmente al alumnado, pues un profesor de castellano y otro de cualquier lengua cooficial orientarán a los alumnos en el Aula de Lectura. La esencia de este proyecto radica en la posibilidad que el docente tiene de trazar individualmente un itinerario lector propio a cada alumno, pues está comprobado que los jóvenes poseen un heterogéneo Nivel de Competencia Lectora (NCL) y diferentes gustos temáticos. Es necesario, pues, un asesoramiento personalizado de la lectura.

7° Crear un espacio de información sobre actividades diversas relacionadas con la lectura. Desde esta Aula de Lectura, queremos canalizar cuantas actividades contribuyan a fomentar el hábito lector. En este sentido, es interesante invitar a autores de Literatura Juvenil, desarrollar charlas mensuales sobre “¿Cuál es mi libro favorito?”, organizar una jornada de donación de libros, entre otras muchas actividades.

8° Promover la lectura en las Tutorías, en estrecha colaboración con el departamento de Orientación. Es pretensión de este proyecto que alguno de los profesores implicados en su desarrollo ofrezcan (tres veces al año) en la hora de tutoría de todos los cursos una sucinta información sobre los beneficios formativos que procura la lectura, de los libros que hay disponibles, así como de otros pormenores de este proyecto, con el fin de animarlos a acudir a la biblioteca.

9. Buscar la colaboración del AMPA. Ha de contemplarse alguna forma de financiación (AMPA, redacción de un Proyecto de Innovación Educativa...), que permita la incorporación progresiva de libros fundamentales para la educación lectora de nuestros alumnos con libros adecuados a cada edad, pues, obviamente, las lecturas de 1° de ESO difieren de las de 2° de Bachillerato. Esta paulatina adquisición de libros permite la confección de un fondo bibliográfico muy valioso, pues con el transcurrir del tiempo muchos libros se descatalogan y es difícil su adquisición. Conseguimos, así, un fondo bibliográfico específico para nuestro alumnado.

10. Incorporar en la web del instituto toda la información que genere este proyecto, así como listados de libros por niveles y guías didácticas de lectura. Todos estos recursos didácticos sobre la lectura podrán alojarse en la página electrónica del instituto, de manera que cada alumno podrá consultar los libros y materiales que se utilizan en nuestro Plan Global de Lectura.

11. Elaborar un Plan Lector para la asignatura de Alternativa a la Religión. Se prevé programar un plan lector formativo para la asignatura de Alternativa a la Religión, con la colaboración de los responsables de otras áreas. No se aspira tanto a descubrir el valor literario de determinadas obras como a promover una literatura en valores, claramente formativa.

3.2. Metodología

1. ACTIVIDADES

Fomento de la lectura

2. WEB

Materiales

3. TUTORÍA

Comprensión lectora

EL FOMENTO DE LA LECTURA EN UN INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

4. HORA DE ALTERNATIVA

Lectura formativa

5. AULA DE LECTURA

Planes lectores
Biografía Lectora

6. BIBLIOTECA

Préstamo
PIL

El desarrollo armónico de las siguientes actuaciones pretende aumentar y mejorar el nivel lector del alumnado, pues una premisa básica es que leer más coadyuva a leer mejor y, por tanto, a enriquecer el nivel de competencia lectora.

A. ACTIVIDADES. Fomento de la lectura

Las actividades que surjan de un libro es algo, muchas veces, imprevisible; depende de la labor del mediador docente, de su capacidad y de su entusiasmo, pero también de la cooperación de los alumnos. La actitud será siempre escuchar lo pertinente de cada obra, lo esencial de su mundo narrativo. El libro se transforma en una puerta abierta a la *creatividad*. Desde nuestro *Plan Global de Lectura* se intenta promover aquellas actividades que conviertan al libro y a la lectura en *protagonistas educativos*. Muchas de estas actividades exceden la disponibilidad horaria contemplada en las programaciones de aula. Nos referimos a ellas como un conjunto de posibilidades que enriquecen la formación de los alumnos. He aquí algunas:

-Organizar clubes de lectura, dentro o fuera del aula, es decir, limitados a un grupo de alumnos de un mismo nivel, como una tarea más de la asignatura, o abierto a cuantos alumnos de Secundaria quieran participar, como si de una actividad extraescolar se tratara. Las ventajas son incuestionables: permite reunir a determinados alumnos (entre cinco y diez) en torno a un mismo libro que leen al mismo tiempo y sobre el que opinan (se enriquece así el pensamiento crítico). Fundamentalmente, se trata de aflorar en los alumnos los pensamientos y sensaciones que les produce la lectura; facilita, sobre todo, la comprensividad y favorece la expresión oral; potencia la creación de grupos más o menos homogéneos que pueden participar en distintos concursos (la lectura les lleva a la escritura), y realizar también distintas actividades (debates, mesas redondas, libro-fórum). Los clubes de lectura se habrán de organizar en función de los intereses temáticos de los alumnos.

-Hay que fomentar los rincones literarios, las bibliotecas de aula (habituales en Primaria), y, sobre todo, las bibliotecas de centro, hasta convertirlas en verdaderas **Aulas de Lectura**, un espacio concebido en Secundaria como el lugar idóneo donde practicar únicamente la lectura literaria. Se persigue, en el fondo, revitalizar las bibliotecas de los centros educativos, aumentar sus fondos, disponer de bibliotecarios que colaboren también en la redacción de un programa de dinamización y fomento de la lectura.

-Implicar a los alumnos y profesores en la organización permanente de distintas actividades, en las que el libro sea el verdadero protagonista. Los profesores responsables invitarán a los alumnos a que participen en los concursos que tengan que ver con la lectura o la creación literaria. Tanto los alumnos como los profesores han de convertirse en agentes dinamizadores de cuantos actos se programen dentro y fuera del centro, tendentes a fomentar el hábito lector.

-Con motivo de la celebración del **Día del Libro** o de la **Semana Cultural**, pueden realizarse distintas actividades, tales como:

- ↪ **“Éste es mi libro favorito”**, hasta construir un “árbol literario” de cartulina, cuyos frutos son las obras preferidas de profesores y alumnos, recogidas en pequeñas fichas que allí mismo se pegan. Esta actividad pudiera llevarse a cabo los viernes, una vez al mes, en el horario de recreo.
- ↪ **Lectura en voz alta** de fragmentos o breves cuentos, por parte de profesores y alumnos.
- ↪ La presencia de los **cuentacuentos** suele ser muy motivadora, porque cada contador trae una propuesta singular (hay muchos modos de contar). Se aconseja que después de la actuación del contador profesional el profesor inste a los alumnos a declamar algún poema o a contar algún cuento, siempre en clase y ante sus compañeros. Se trata, en esencia, de fomentar la expresión oral.
- ↪ **Jornada de donación de libros**, con la finalidad de enriquecer los fondos de la biblioteca del centro. Se invitará a toda la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos, vecinos...
- ↪ Puede realizarse el juego de **“El amigo invisible”**, de modo que los alumnos de una clase se regalen libros entre sí. Esto mismo puede hacerse extensivo a los miembros del equipo docente que deseen participar.
- ↪ El fallo de un **certamen literario** interno, del propio centro, sería también una actividad enriquecedora.

-**Encuentros con autores**. La presencia de un escritor en el centro ha de ser un motivo para conocer su obra, hacerle una entrevista para la revista del IES, y también para aumentar el álbum fotográfico que contiene las actividades hechas con el transcurrir de los años.

-Invitación de conocidos **personajes de tu ciudad** (periodistas, políticos, futbolistas...) para hablar de los libros que leían cuando era joven.

B. WEB. Materiales

En la web del Instituto se podrá consultar el listado de libros que están disponibles en la biblioteca, así como algunas guías didácticas, diversos enlaces sobre lectura y cuanta información consideremos de utilidad para la consolidación del hábito lector.

C. TUTORÍA. Comprensión lectora

Como complemento a los contenidos específicos recogidos en la programación del departamento de Orientación, estableceremos un plan lector basado sobre todo en la mejora de la lectura comprensiva. Se pretende disponer de tres libros, uno por evaluación y curso, que se han de leer en el aula con una periodicidad mensual. Todos estos detalles deberán evaluarse para comprobar la frecuencia en función del nivel de competencia lectora de los alumnos. Podría trabajarse la lectura en voz alta, leer cuentos o fragmentos que se consideren convenientes. Asimismo, se elaborarán listas de libros disponibles en la biblioteca para cada nivel, relación que será entregada a los tutores.

D. LEER EN LA HORA DE ALTERNATIVA A LA RELIGIÓN. Lectura formativa

Trazaremos un plan lector para los alumnos que tienen la asignatura optativa de Alternativa a la Religión. No hay que pretender que se lean libros literariamente muy elaborados, esto es, esos textos de indiscutible valor literario, sino más bien obras que contengan valores humanos; se trata fundamentalmente de una lectura formativa.

E. AULA DE LECTURA. Planes lectores

Organizaremos un horario de uso de la biblioteca para que en ella se pueda leer. Nuestro objetivo es que determinados profesores utilicen la Biblioteca como Aula de Lectura de un conjunto de libros que están ordenados por ciclos (en Secundaria y Bachillerato) y que no se prestan. Convertimos, de este modo, la lectura en una actividad temporalizada en las programaciones de aula y convenientemente evaluada.

F. BIBLIOTECA. Préstamo, Biografía Lectora, PIL

Al margen de nuestro Plan, es objetivo prioritario favorecer en el recreo el préstamo de libros, con el fin de conformar la *Biografía Lectora* del alumnado. La Biblioteca, o sea, el Aula de Lectura que estará visualmente delimitada dentro de la Biblioteca, se ha de convertir en una referencia para los alumnos, en un *Punto de Información Lectora (PIL)*.

4. Bibliografía

- ❖ BALLAZ ZABALZA, J. (1999): “La lectura de los adolescentes en el futuro”, *CLIJ*, nº 112. Torre de papel. Barcelona.
- ❖ CANSINO, Eliacer (2002): “La mirada auditiva”, VV.AA. (2002): *Hablemos de leer*. Colección *La sombra de la palabra*. Anaya. Madrid.
- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona.
- ❖ CERVERA, J. (1991b): “La Literatura de transición”, *Monteolivete*. nº 7. Universidad de Valencia, pp. 141-151.
- ❖ CERVERA, J. (1995): “La literatura juvenil a debate”, *CLIJ*, nº 75. Barcelona, pp. 12-16.
- ❖ CERVERA, J. (1998): “La literatura infantil, inabarcable”, *Homenaje a Juan Cervera*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid, pp.9-24.
- ❖ CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002): *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ❖ COLOMER, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación. Madrid.
- ❖ COLOMER, T. (2001b): “La literatura infantil y juvenil actual: entre la unidad y la fragmentación”, VV.AA. (2001): *La educación lectora*. Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- ❖ CUBELLS SALAS, Francisco (1990): *Corrientes actuales de la narrativa infantil y juvenil española en lengua castellana*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid.
- ❖ DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio (2000): “Azorín en el aula (¿?). Algunas reflexiones sobre la lectura en la escuela”, en LLORENS, Ramón F. (ed.) (2000): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Universidad de Alicante-CAM, pp.69-90.
- ❖ DOCAMPO, P. Xabier (2002): *Leer, ¿para qué?*, en VV.AA. (2002): *Hablemos de leer*. Colección *La sombra de la palabra*. Anaya. Madrid.
- ❖ GARCÍA PADRINO, J. (1998a): “Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura ... juvenil?”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 31, enero/abril 1998, pp. 101-110.
- ❖ LÓPEZ, Amando y ENCABO, E. (2001b): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Pirámide. Madrid.
- ❖ GARCÍA PADRINO, J. (2000c): “Libros y lectores en el fin de siglo”, LLORENS, Ramón F. (ed.) (2000): *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)*. Universidad de Alicante-CAM, pp.9-23.
- ❖ JANER MANILA, Gabriel (1995): *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Pirene Educació. Barcelona.
- ❖ LUENGO ALMENA, Juan Luis (1997): “Necesidad de una programación de literatura juvenil en la formación inicial de secundaria”, *Actas de didáctica de la lengua y la literatura. Literatura Infantil y Juvenil. I Jornadas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp.211-219.
- ❖ MERINO, José María (1994): “El escritor y la literatura infantil”, *CLIJ*, nº 63, pp.18-25.
- ❖ MORA, Luisa y MORÁN José (1996): “Menos y mejores libros para hacer buenos lectores”, *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil*, Madrid.
- ❖ MORENO, V. (1993): *El deseo de leer*. Pamiela. Pamplona.
- ❖ MORENO VERDULLA, A. y SÁNCHEZ VERA, L. (2000): “Treinta años de evolución de los estudios universitarios de literatura infantil y juvenil en España”, *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Universidad de Vigo. Vigo, pp. 85-96.
- ❖ OSORO Kepa: “La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas”, MILLÁN, José Antonio (coord.) (2002): *La lectura en España. Informe 2002*. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid.
- ❖ SORIANO, Marc (1995): *La literatura para niños y jóvenes*. Colihue. Buenos Aires.
- ❖ TEBEROSKY, A. y FERREIRO, Emilia (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. Madrid.
- ❖ TEIXIDOR, Emili (2002): “Algo más sobre ‘ese tipo de literatura’ que es la LIJ”, *CLIJ*, nº 156, pp.22-27.

UNIDAD VII.1: Fomento de la lectura en la ESO

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Los factores que intervienen en la deficiente educación lectora en los IES son:
 - a. Factores externos políticos y legislativos.
 - b. Factores internos de programación curricular y de lectura sistematizada.
 - c. Factores tanto internos como externos.
 - d. No se puede hablar de factores que influyen.

- 2) En el ámbito educativo, el hábito lector sólo se logra por medio de la creación de planes lectores.
 - a. Falso, porque para afianzar el hábito lector sólo es necesario dar prioridad a los contenidos gramaticales.
 - b. Verdadero, porque la práctica de la lectura no es sólo una técnica, sino una actitud que requiere de una acción consensuada.
 - c. Falso, porque la animación a la lectura es incompatible con cualquier intento de programación.
 - d. Ninguna de las anteriores.

- 3) El autor advierte en las actuaciones programadas para los Planes de Fomento de la Lectura ministeriales la ausencia de:
 - a. Actuaciones de formación de profesores en técnicas de animación a la lectura y en gestión bibliotecaria.
 - b. Propuestas metodológicas nuevas con medidas favorecedoras de la lectura en el ámbito educativo.
 - c. Campañas de concienciación social.
 - d. Continuismo en mecanismos de información lingüística y literaria.

- 4) Las estrategias de animación a la lectura deben ser entendidas:
 - a. Como una parte importante dentro de un bloque más amplio de medidas sociales y de política cultural.
 - b. Como actividades lúdicas y motivadoras previas al acto de lectura únicamente.
 - c. Como actividades relacionadas únicamente con los ámbitos formales de la escuela y la biblioteca.
 - d. Como actividades relacionadas únicamente con los ámbitos no formales de la familia y los medios de comunicación.

- 5) Para Anna Gasol, la mejor animación lectora consistiría en:
 - a. Centrar la actividad en un espectáculo con rasgos teatrales más que en la propia obra literaria.
 - b. Programar las actuaciones para todo un curso escolar temporalizadas convenientemente.
 - c. Considerar las actuaciones siempre como actividades extracurriculares.
 - d. Lo expresado en a y en c conjuntamente.

- 6) Entre las pautas de actuación que García Guerrero considera convenientes para desarrollar un programa de promoción lectora continuada se encuentra:
 - a. No esperar resultados espectaculares a corto plazo.

- b. Tener en cuenta que en Secundaria ya es difícilísimo obtener resultados de las estrategias de fomento de la lectura.
 - c. Empecinarse en que los jóvenes y niños lean y devoren muchos libros.
 - d. Prestar siempre mucha atención a las listas de libros más vendidos para realizar una selección de textos y recomendar lecturas.
- 7) Impulsar un Plan Global de Lecturas en un IES es una tarea exclusiva del departamento de Lengua Castellana y Literatura.
- a. Falso, ésta es una tarea que corresponde al responsable de la biblioteca.
 - b. Verdadero, fomentar la lectura se entiende como un objetivo exclusivo del área de Lengua y Literatura.
 - c. Falso, un plan integral de lecturas debe apoyarse en el departamento de Orientación Pedagógica e implicar a profesores de otras áreas.
 - d. No sirve de nada impulsar un plan de este tipo.
- 8) En el marco de un PGL es necesario un asesoramiento personalizado de la lectura.
- a. Un PGL es incompatible con un PIL.
 - b. Falso, es irrelevante para aumentar y mejorar el nivel lector del alumnado.
 - c. Verdadero, los jóvenes poseen un heterogéneo nivel de competencia lectora y diferentes gustos temáticos.
 - d. Falso, se trata de que los alumnos lean con libertad y no es necesaria la figura del profesor mediador.
- 9) ¿Qué tipo de actuaciones conviene incluir en un PGL?
- a. Es suficiente con programar actividades de animación a la lectura.
 - b. Es conveniente programar actuaciones paralelas como trabajar la comprensión lectora en las tutorías, prever horas de lectura en la biblioteca para todas las áreas o fomentar el préstamo bibliotecario.
 - c. Es conveniente utilizar exclusivamente los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías para almacenar información sobre lecturas y ponerla a disposición de los alumnos.
 - d. Las actuaciones para un PGL son siempre imprevisibles.
- 10) Los recursos humanos con los que debemos contar par un PGL son:
- a. Claustro de profesores.
 - b. Claustro de profesores y alumnado.
 - c. Claustro de profesores y AMPA.
 - d. Todos los miembros de la comunidad educativa.

UNIDAD VII.1: Fomento de la Lectura en ESO

PRÁCTICAS FORMATIVAS

1 Reflexionar a partir de la cita de Víctor Moreno recogida por el autor en el tema aportando el propio punto de vista sobre el papel que las instituciones escolares desempeñan en el desarrollo del hábito lector entre los jóvenes actualmente.

¿Qué pasa con la lectura? ¿Por qué la gente no lee? ¿Por qué no hay gusto por la lectura? ¿Qué ha pasado para que un individuo se convierta en un empedernido no-lector? (...) Lo cierto es que “lectores de veras, se encuentran cada vez menos” (Calvino). Y ya no se trata de aclarar cuántos no quieren leer. (...)

Y en consecuencia: ¿qué papel mediador debería desempeñar la escuela para que el gusto por la lectura y el deseo de leer, nazca, crezca y se desarrolle? (...) Si es cierto que la ausencia del gusto por la lectura es una forma más de alienación, el asunto y su miga bien merece la pena de ser analizado, y elaborar estrategias y alternativas que intenten solucionar tan lamentable situación de orfandad intelectual (1993:81).

2 Evaluar de manera individual o en el seno del departamento la práctica docente en relación con la enseñanza de la lectura según cada uno de los indicadores¹ propuestos en la tabla adjunta. Realizar un análisis crítico de los resultados anotando aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados de acuerdo con el contexto específico de trabajo.

INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
1. Busco y recojo información actualizada sobre la lectura para formarme sobre los distintos aspectos y su aplicación en el aula.		
2. Adecuo mi programación de aula (objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación, materiales y recursos didácticos) con respecto a la lectura a lo contemplado en el Proyecto Curricular de Etapa.		
3. Formulo objetivos concretos para los alumnos teniendo en cuenta los diferentes aspectos relacionados con la lectura (expresivos, comprensivos, y de animación lectora)		
4. Preparo previamente el texto que propongo a mis alumnos para conocer el argumento, planificar las actividades, conocer el vocabulario, facilitar la conexión con los conocimientos previos de los alumnos,....		
5. A la hora de elegir textos tengo en cuenta las capacidades de mis alumnos, sus intereses, valores que quiero trabajar, ...		
6. Ofrezco, en todos los niveles educativos, oportunidades de elegir algunos textos, temas o situaciones de lectura entre los seleccionados previamente por mí, entre los elaborados por ellos, ...		

¹ Indicadores tomados de *Guía para la evaluación de la propia práctica docente en la enseñanza de la lectura*, Badajoz, Centros de Profesores y Recursos, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Inspección de Educación, 2001; disponible en <http://www.ect.juntaex.es/dp/badajoz/inspec/docu/lectura.doc>

7. Preveo trabajar la lectura tanto en el área de Lengua como en el resto de las áreas.		
8. Planifico la utilización de espacios concretos para la lectura en el aula (biblioteca de aula, rincones de lectura...), en el centro (biblioteca de centro, salas de lectura, zonas comunes de exposiciones de libros,...).		
9. Planifico actividades de animación a la lectura (preparación de materiales motivadores para los alumnos, contacto con las familias, colaboración de los autores, participación de instituciones municipales,...).		
10. Programo un plan de evaluación sistemática para llevar a cabo la autoevaluación, coevaluación, evaluación.		
11. Procuero leer los libros de la biblioteca de aula que leen mis alumnos y animo a los padres a que los lean para fomentar el hábito lector.		
12. Participo en la coordinación con los demás profesores de mi nivel, ciclo y/o departamento, seleccionando textos comunes, concretando estrategias, decidiendo tiempos,...		
13. Me implico activamente en la coordinación entre etapas sobre la enseñanza de la lectura, consensuando: metodología, objetivos, evaluación...		

3 Consultar el “Manual de animación a la lectura” que organiza recursos y actividades para la Educación Primaria en la página oficial de la editorial Santillana y señalar aquellos aspectos que podrían ser adaptados para su aplicación en Secundaria:

http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Primaria/Taller/Masrecursos/animalect/aper333.htm

Aspectos considerados sobre	Adaptables a Secundaria	Propuestas de adaptación
La práctica de la animación a la lectura		
Animaciones antes de la lectura del libro		
Animaciones después de la lectura del libro		
Otras formas de animar a leer		
La animación a la lectura y la creatividad		
El niño no lector: dificultades y soluciones		

④ Establecer en líneas generales el diseño de lo que podría ser un club de lectura para los alumnos y alumnas de secundaria en el centro atendiendo a las características del propio contexto de trabajo. Además de la bibliografía propuesta en el tema, se recomiendan las siguientes visitas web:

⇒ “Receta para un Club de lectura”, de Blanca Calvo
<http://travesia.mcu.es/receta.asp>

⇒ Club de lectura. Universidad de Murcia y Biblioteca Regional
<http://www.um.es/scultura/debate/clublectura/index.php>

⑤ Programar una actividad o secuencia de actividades para el aula de lengua o para cualquier otro momento que podría contemplarse dentro de un PGL a partir del visionado de los siguientes vídeos sobre animación a la lectura recogidos en la página web **Videoteca Virtual ATEI** (Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana). Consultar previamente la guía didáctica que acompaña a los capítulos en cada caso:

<http://www.ateiamerica.com/pages/vvirtual.htm>

- Serie Barataria 2002: capítulo 7 “Animación a la lectura con los clásicos y *La isla del tesoro*”
- Serie Barataria 2004: capítulo I “Estrategias para motivar la lectura de los medios de divulgación científica”

⑥ Se proponen las siguientes lecturas web como ampliación y como punto de partida para iniciar una búsqueda personal de información en la web a propósito de los hábitos de lectura de los jóvenes y de propuestas metodológicas que puedan ser viables:

⇒ “El programa biblioteca-escuela, un modelo sistematizado y global de fomento del hábito lector”, Cristina Feliu Martínez, *Fundación Bertelsmann* en
<http://www.aab.es/pdfs/baab74/74a1.pdf>

⇒ Jochen Weber, “Hábitos de lectura de los niños y jóvenes en Alemania” sobre la influencia de los medios audiovisuales en la estructura y la recepción de la literatura infantil y juvenil, artículo disponible en
http://www.goethe.de/hn/mex/retro/spb98_1b.htm.

⇒ “ABCdario de la animación a la lectura”, Equipo Peonza, en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12604171990150407421846/p0000001.htm#29>

⇒ “Lecturas con efectos secundarios”, Fundación Germán Sánchez Ruipérez
<http://www.fundaciongsr.es/documentos/guias/efectos%20secundarios.htm>

⇒ Entrevista en documento audiovisual a Jaime García Padrino, Pedro Cerrillo y otros en
<http://www.cervantesvirtual.com/portal/Platero/imagenes.shtml>

7 Constituir un seminario de formación con varios compañeros para elaborar un Plan Global de Lectura en el centro:

- a. Dedicar las tres primeras sesiones a profundizar en los apartados teóricos de esta Unidad Didáctica.
- b. Dedicar cinco sesiones a establecer las directrices generales de la programación del Plan según las indicaciones del tema (adaptándolas y mejorándolas) según el contexto específico.
- c. Dedicar siete sesiones a seleccionar obras y técnicas para programar la lectura en las distintas áreas y en los distintos espacios del centro.
- d. Dedicar tres sesiones a programar la colaboración con otros miembros de la comunidad educativa.

UNIDAD VII.2:

La creación de Planes de Lectura: Un *Plan Individual de Lectura (PIL)* para fomentar el hábito lector en Secundaria

Julián Montesinos Ruiz *

1. **Un día cualquiera...**
2. **Hacia una educación personalizada de la lectura.**
 - 2.1. La importancia de leer
 - 2.2. El fomento de la lectura: un derecho irrenunciable de la institución educativa
 - 2.3. La formación lectora. El concepto de intertexto lector
 - 2.4. El profesor como mediador ideal. Una nueva figura docente: el Coordinador de Lecturas
3. **Un Plan Lector**
 - 3.1. El Plan Global de Lectura (PGL)
 - 3.2. Metodología y desarrollo del *Plan Individual de Lectura (PIL)*
 - A. *La Ruleta de la Lectura*
 - B. Nuestros títulos
 - C. Una enseñanza personalizada de la lectura: *Plan Individual de Lectura (PIL)*
 - D. Una Base de Datos: la *Memoria Viva* de los libros
 - E. Modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.
 - 3.3. Cómo evaluar la lectura
4. **Principios para desarrollar un Plan Lector y formar lectores**
5. **Anexo. Recursos para la gestión educativa de un *Plan Individual de Lectura (Pil)***
 - 5.1. Para detectar carencias: el *Nivel de Competencia Lectora (NCL)*.
 - 5.2. Tabla sobre hábitos lectores. Valoración del *PIL* por parte de los alumnos
 - 5.3. Modelo de *Guía Didáctica de Lectura*
 - 5.4. Actividades para favorecer la lectura
 - 5.5. *Tabla de Control de Lecturas* y modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.
6. **Bibliografía**

* Julián Montesinos Ruiz es profesor de Lengua y Literatura del IES *Misteri d'Elx*, de Elche, y profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Es especialista en Literatura Juvenil y en didáctica de la lectura.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

La creación de Planes de Lectura: Un Plan Individual de Lectura (PIL) para fomentar el hábito lector en Secundaria.

Julián Montesinos Ruiz

I. Un día cualquiera...

El profesor salió del departamento cargado con treinta libros, recorrió con dificultad los pasillos del instituto, entró en clase y dejó el rimerero de títulos sobre la mesa. Pensaba en Wilt, ese extravagante profesor de la famosa novela de **Tom Sharpe**, quien repartía obras a sus alumnos con la intención de acallar lo que a su juicio era una jauría humana difícilmente controlable. No existe comparación posible; su ámbito de trabajo es afortunadamente agradable. El profesor cree que **García Márquez** está en lo cierto, que “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas” (EL PAIS, 27 de enero de 1981). Ahora está en clase, se siente satisfecho de creer en su quehacer docente y en una metodología reflexionada durante varios lustros, y cuyo fin último es el fomento de la lectura a través del asesoramiento individual de cada alumno.

Pero, al mismo tiempo, está insatisfecho con los ínfimos niveles lectores que exhiben sus alumnos y con los datos que reflejan las aleatorias encuestas (una de las últimas informa de que un 47,8% de los ciudadanos no lee nunca). Descree también de las paupérrimas políticas de promoción lectora promovidas por el Ministerio (el Plan de Lectura nacional va a concluir sin haberse notado su presencia en los IES), pues no inciden más que en campañas de concienciación del valor de leer a través de mensajes publicitarios de dudoso gusto, y se olvidan de la necesaria formación del profesorado y de la rehabilitación de las bibliotecas escolares, los dos pilares básicos para mitigar la actual anorexia lectora de tantos jóvenes...

Una vez repuesto, el profesor enseñó los treinta libros a sus alumnos, los fue comentando uno a uno, destacó de ellos los aspectos más interesantes, transmitió el entusiasmo sereno que él sentía por los títulos, y fue entregando a cada alumno un libro. El profesor sabe que nunca es tarde para descubrir la lectura; es consciente de que los alumnos necesitan un asesoramiento individual del acto de leer, que cada joven requiere un libro concreto, porque cada individuo posee un determinado nivel de competencia lectora (NCL) y un gusto temático propio. El profesor es feliz con el método de trabajo que ha elaborado, porque, tras muchos años de leer libros pensando en el hipotético placer de sus alumnos, ha atesorado un corpus de lecturas tan amplio como útil y adecuado para ellos. Y cada año renueva la lista, e incorpora nuevos títulos y prescinde de otros. Y así crece su base de datos, en la que se alojan cientos de guías de lectura, guías que son la memoria viva de cada libro y que le permiten al profesor conocer con detalle el contenido de los libros leídos, y le garantizan, de paso, una rentabilidad didáctica de cada lectura realizada. El deseo de este profesor no es otro que conocer personalmente a sus alumnos para trazarles a cada uno de ellos un Plan Individual de Lectura (un PIL), de modo que se pueda construir la Biografía Lectora de un determinado alumno desde 1º a 4º de la ESO. Ardua es esta tarea, mas el profesor sabe que ésta es una de sus mayores responsabilidades como docente: mostrar al alumno el mundo de la lectura, no sólo el de la lectura instrumental entendida como una herramienta para acceder a los conocimientos de los diversos currículos, sino, sobre todo, fomentar el gusto por la lectura literaria, placentera, estética, esa otra lectura entendida como fuente de enriquecimiento personal, tal y como se recoge en los contenidos generales de la etapa de Secundaria.

El profesor cree humildemente en su plan, en su modelo de programación favorecedor de la lectura. Pero hasta concebirlo en su totalidad, el camino ha estado sembrado de dificultades: ha tenido que demostrar, a no pocos colegas instalados en un trasnochado elitismo lector, los valores intrínsecamente literarios de muchos de los libros en los que se apoya su plan de lectura; ha tenido, pues, que reivindicar el valor de la literatura juvenil como un modo peculiar de leer de los jóvenes, peldaño previo y necesario para acceder a la literatura clásica; ha explicado que los hombres nacen ágrafos e iletrados y que es lento el proceso de formación de lectora, mas no existe otro camino para aprender el hábito lector que la práctica y la frecuentación de la lectura en el aula, por medio de planes lectores en cada curso de la Secundaria; ha debido organizar su disciplina de tal modo que no exista la tradicional hegemonía de los contenidos conceptuales, con el fin de que la lectura no sea una actividad extracurricular, sino una práctica temporalizada y convenientemente valorada; ha debido de convencer a algunos padres y profesores de que leer no es una pérdida de tiempo,

y de que no hay mejor manera de enseñar literatura que plantear una buena relación de títulos; ha reivindicado, en esencia, la lectura como experiencia personal más que como una práctica para acceder a la historia de la literatura...

Tras muchos años, este profesor cada vez habla menos en clase, pues sabe que el proceso de aprendizaje lo deben desarrollar de modo pragmático sus alumnos, por medio de la lectura y de las propuestas de escritura pertinentes en cada caso. Este profesor ha reunido también una buena retahíla de textos de ínclitos estudiosos y escritores con los que fundamentar su proyecto de lectura, pero sabe que esa artillería erudita está disponible para quienes quieran conocer los entresijos de su proyecto y también para cuantos pretendan minusvalorar su labor, pues abundan por doquier quienes practican (atrapados por las exigencias del “programa”) cierto inmovilismo lector y cierta obsolescencia metodológica. Por eso, lo mejor es dejarle que desarrolle su trabajo: él se ha aventurado a atravesar la oscura senda del desencanto que atenaza a la docencia, y cree en su plan de lecturas, una metodología que en estos instantes está acabando de explicar a sus alumnos con la intención de que lean, con permiso de **Forges**, algo más que un mísero código de barras.

[Julián Montesinos Ruiz, profesor del IES Misteri d’Elx. Publicado en EL PAÍS de la Comunidad Valenciana, el 7 de enero de 2004].

2. Hacia una educación personalizada de la lectura

Nuestra pretensión metodológica es incluir la lectura dentro de la programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, con la idea de desarrollar un *Plan Individual de Lectura (PIL)* en cada curso de Secundaria, de modo que, a través de un asesoramiento individualizado del proceso lector, se atienda al dispar nivel de competencia lectora de cada alumno y a sus gustos temáticos personales. Pero antes, conviene hacer unas sucintas reflexiones sobre el papel que el fomento de la lectura debe desempeñar en el actual sistema educativo.

2.1. La importancia de leer

Quizá sean las palabras de Víctor García de la Concha las más adecuadas para centrar, desde el principio, nuestra idea del valor de la lectura:

Ahora que tanto se habla de calidad de la enseñanza y se perfilan nuevas líneas programáticas, sería bueno que los responsables de fijarlas comprendieran que el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas. Que la escuela —y vuelvo a Salinas— debe practicar ‘la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad; se enseña a discernir de valores morales y estéticos; en resumen, se educa al niño por todos los lados’ (2002: 60)

Aparte de coincidir con lo anteriormente expuesto, podemos decir que la función de la lectura en el área de Lengua Castellana y Literatura:

- ☞ contribuye al enriquecimiento personal al descubrir conocimientos y conductas reflejadas en la vida de los personajes, de ahí la importancia de la mimesis en la posible identificación entre el lector adolescente y los personajes;
- ☞ la lectura ejercita la capacidad crítica de los lectores en la medida en que es una fuente de conocimientos que el lector debe asimilar, y sobre los que debe reflexionar y crearse una opinión;
- ☞ coadyuva a ampliar el caudal léxico de los alumnos, así como a familiarizarse con las estructuras sintácticas más eficaces en cada momento compositivo;
- ☞ alimenta también la capacidad imaginativa y creativa de los lectores, con tendencia a crear mundos autónomos de significado;
- ☞ la lectura lleva a la escritura, y viceversa;
- ☞ quien lee puede alcanzar ese disfrute inconcreto al que con tanta frecuencia se alude cuando se habla del “placer de la lectura”;
- ☞ mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales;
- ☞ facilita la exposición de los pensamientos y posibilita la capacidad de pensar, de ahí que pueda considerarse un instrumento extraordinario para el trabajo intelectual.

2.2. El fomento de la lectura: un derecho irrenunciable de la institución educativa

Independientemente del papel de la familia y de las distintas campañas de concienciación social sobre el valor de la lectura, hay que incidir en la responsabilidad que tiene el sistema educativo, no sólo en el aprendizaje de la lectura, sino en el del hábito lector, pues es diferente saber leer que poseer el hábito lector; saber leer es una técnica y poseer el hábito lector es una actitud, un comportamiento (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002: 30-37). En esta idea incide José María Merino cuando reivindica el valor de leer en el aula: “Sería más fructífero, desde la perspectiva de la edad del alumnado y de su formación en materia de literatura, que un centro educativo sea, sobre todo, un taller de lectura. Pues solamente leyendo se aprende a escribir” (1994:18-25). A nuestro juicio, la única manera de conseguir que un alumno posea el hábito lector es mediante planes razonados de lecturas razonables, adecuados a su edad, pues es a través de la frecuentación en el aula y fuera de ella como se consigue fortalecer el músculo lector.

Las palabras, antiguas en el tiempo, de Pedro Salinas tienen hoy más vigencia y verdad que nunca: “No hay tratamiento más serio y radical que la restauración del aprendizaje del buen leer en la escuela. El cual se logra (...) poniendo al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros”. (1991:181) Y de la misma manera, sólo escribiendo se puede llegar a dominar las técnicas de la escritura. Pero sucede que en los IES hay que dar cuenta de los excesivos contenidos conceptuales que lastran cualquier intento favorecedor de la lectura y de la escritura, hecho que dificulta atender “a lo fundamental” para un futuro individuo: la capacidad de leer y expresarse correctamente, logros que erróneamente se dan por adquiridos.

Para impulsar el aprendizaje del hábito lector se concibe este *Plan Individual de Lectura (PIL)*, proyecto desarrollado en cada nivel de Secundaria y parte de un Plan Lector más amplio que abarca la totalidad de la etapa, y al que denominamos Plan Global de Lecturas (PGL). Estamos convencidos, como luego explicaremos, que cada edad tiene un modo peculiar de leer, y cada alumno y alumna posee, a su vez, unos gustos temáticos personales y un determinado Nivel de Competencia Lectora (NCL), que hay que detectar para que pueda escoger el más adecuado entre los treinta libros que se ofrecen en cada curso.

Asumimos, pues, como propios dos objetivos de la etapa de Secundaria, con el fin de que puedan ser incorporados a las respectivas programaciones de los departamentos didácticos de Lengua Castellana y Literatura: “Utilizar la lectura como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad”; y, por encima de todo, el que se refiere a: “Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal”. Nuestro *Plan Individual de Lectura (PIL)* quiere fomentar esta última concepción didáctica de la lectura creativa.

2.3. La formación lectora. El concepto de intertexto lector

¿Cómo se entiende la lectura dentro de nuestro planteamiento tendente a formar el hábito lector a partir de obras literarias pertenecientes, en su mayoría, a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)? Creemos, siguiendo los postulados de Piaget, que cada edad tiene su modo de leer, que cada estadio evolutivo requiere un tipo diferenciado de libros. En función de esta premisa, hemos considerado la aportación de la *Teoría de la Estética de la Recepción* (las de Hauus, Sánchez Corral y, sobre todo, A. Mendoza Fillola), como la más útil para fundamentar nuestro programa lector (conceptos teóricos a los que los alumnos permanecen totalmente ajenos, pues sólo nos sirven para valorar didácticamente la importancia de la lectura).

Si la teoría de la estética de la recepción considera que leer no es sólo comprender un texto, sino, más bien, actualizarlo e interpretarlo constantemente en función de la competencia lectora literaria del lector-alumno, está claro que se deben tener en cuenta sus gustos y su propia capacidad. El tradicional concepto de comprensión lectora se ve enriquecido con la interpretación individualizada que cada lector hace de su propio acto de leer; es, en esencia, el valor que Mendoza Fillola concede al concepto del intertexto lector, como ese haz de interrelaciones personales que cada alumno establece durante el acto lector.

Hay que buscar, no obstante, la funcionalidad didáctica de este concepto de “intertexto lector”. El contenido de cualquier libro es una hipótesis que se ha de resolver con la conclusión de su lectura; su significado es una potencialidad que cobra sentido en el justo momento en que un lector lo lee, lo comprende y lo interpreta. A partir de ese momento, se establece una reciprocidad constante: la comprensión de ese libro, su grado de interpretación, será proporcional a la comprensión lectora y al nivel de conocimientos previos que

posea ese lector. Sirva de ejemplo, el libro de Bernardo Atxaga (*Bambulo*), cuyo significado global dependerá del grado de conocimiento que cada lector posea de los avatares de Teseo y el Minotauro. En suma, cada lector extrae una información, cada lector-alumno posee un determinado intertexto (esto es, un conjunto de conocimientos previos que le permite realizar determinadas asociaciones), y, por ello, necesita de un *Plan Individual de Lectura*, que tenga en cuenta su competencia lectora y sus intereses temáticos personales.

2.4. El profesor como mediador ideal. Una nueva figura docente: el Coordinador de Lecturas

Para desarrollar este Plan Lector, independientemente del desigual grado de implicación de los docentes, es imprescindible la participación del profesor, el principal animador a la lectura. Aludiremos en adelante a la denominación más común de “mediador”, entendiéndolo por tal no sólo al docente que se encarga de promover la lectura en su centro, sino a todas aquellas personas e instituciones (bibliotecarios, padres y madres, contadores de cuentos, libreros, asociaciones diversas...) que tratan de tender puentes de comunicación entre el libro y el lector.

La aplicación del PIL exige una nueva distribución temporal de la asignatura, esto es, cualquier Plan Lector reclama tiempo en el aula para desarrollar un programa de lecturas por ciclos o cursos. Y en este proceso, el profesor y los buenos libros son los dos instrumentos necesarios para favorecer el aprendizaje y la formación del hábito lector. Pero se requiere, además, una programación de aula práctica y clara, que dignifique la actividad de la lectura, al conferirle la valoración conveniente en la evaluación global de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

En este sentido, para conseguir que el fomento de la lectura no sea una actividad puntual de un miembro del departamento, convendría que las lecturas programadas (dos o tres por evaluación) fueran, en primer lugar, un requisito didáctico asumido por todos los miembros de un departamento, y, en segundo, un contenido por cuyo cumplimiento habría de velar el Coordinador de Lecturas de cada Centro Educativo. Dado que esta figura docente no existe actualmente, la aplicación de los planes lectores se circunscribe a las lecturas programadas, con desigual fortuna y continuidad, por el Departamento de Lengua Castellana y Literatura, lecturas de las que no se suele disponer de planteamientos didácticos rigurosos.

Pero, cuáles serían las funciones de este Coordinador de Lecturas de un Centro Educativo. Justo es reconocer que en la extinta LOCE (Ley Orgánica 10/2003, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), en el anexo III, se explicitan las funciones que habría de desarrollar este coordinador, aunque circunscritas a la Educación Primaria. No cabe duda de que es un acierto el haber reflexionado sobre la conveniencia de crear esta nueva figura docente (necesaria también en Secundaria), pues supone reconocer que gran parte del fracaso escolar procede de la deficiente comprensión lectora de los alumnos. En esencia, se propone que sólo desde una acción sistemática de planes de lectura consensuados (pues afecta a todos los currículos) puede favorecerse una adecuada educación lectora que facilite no sólo el acceso al conocimiento (una lectura instrumental), sino que se convierta en una fuente de enriquecimiento personal (una lectura literaria y estética). Aunque de modo sintético, en el mencionado anexo III se establece algunas de las funciones del *Coordinador para el Fomento de la Lectura y la Comprensión Lectora en los Centros*. Desde nuestra perspectiva, serían las siguientes:

1. Realizar, en primer lugar, un análisis de las necesidades formativas de los docentes en esta materia, así como valorar el equipamiento de la biblioteca del centro.
2. Asesor e informar al profesorado de todos los materiales curriculares y libros que reflexionen sobre la lectura.
3. Contactar con los alumnos con el fin de motivarles, redactar listados con los libros disponibles, convencerles de que leerán conforme sus gustos y sus posibilidades de comprensión lectora.
4. Coordinar las lecturas de todos los departamentos, así como sistematizar los libros por evaluaciones y niveles educativos. Se trataría de coordinar planes lectores interdisciplinares.
5. Crear documentos para la gestión educativa de la lectura. Entre estos, es de vital importancia la creación individual de la carpeta titulada *Mi Biografía Lectora*, una especie de diario personal de las lecturas, que un determinado alumno ha realizado durante su tiempo de escolarización en un Centro de Primaria o Secundaria.
6. Inculcar en los alumnos el valor de la lectura, para lo cual es conveniente utilizar una vez al trimestre las horas de tutoría.

7. Crear una base de datos con los títulos y sus respectivas guías didácticas, de los que se disponen en la biblioteca. Asimismo, será el encargado de adquirir los libros necesarios para aumentar el fondo, una vez consultados otros miembros de la comunidad educativa.
8. Convertir la Biblioteca en un lugar vivo, en un Punto de Información Lectora (PIL).
9. Y, en esencia, llevar a cabo cualquier actividad favorecedora de la lectura.

3. Un Plan Lector

Pretendemos demostrar que sólo a través de un Plan Lector ordenado, inmerso en la programación y sistematizado desde 1º a 4º de Secundaria, puede coadyuvarse a la creación del hábito de la lectura. Cada curso académico, ofrecemos treinta obras, libros que son el resultado de experimentar con más de un centenar de títulos, en un lento proceso de valoración y selección, en el que hemos implicado de un modo afectivo y efectivo al alumnado.

Con nuestro razonamiento ya avanzado, a veces nos asalta una duda: ¿acaso no sería más enriquecedor leer reposadamente un libro por trimestre, a ser posible de literatura clásica, en vez de animar al alumno para que lea los dos o tres libros que estime conveniente cada evaluación? Es cierto que algunos sostienen que es preferible leer pocos libros pero siempre con aprovechamiento. Disentimos de esa afirmación: estamos convencidos de que la frecuentación hace el hábito, del mismo modo que el adiestramiento en cualquier deporte o actividad académica requiere de una razonable práctica para su dominio. Partimos de la idea de que no se trata de leer sin ningún tipo de intervención comprensiva y crítica en ese acto lector; perseguimos, más bien, leer más para leer mejor con el fin de enriquecer el intertexto lector, esto es, ese haz de relaciones que el lector mantiene con el libro en función de sus conocimientos previos, de su bagaje cultural. Como luego veremos, se propone la lectura de dos libros por evaluación, que son elegidos por el alumnado, jóvenes con diversos intereses y heterogéneos niveles de comprensión lectora; de ahí la conveniencia de proponer un amplio abanico de títulos de temática variada y dispar dificultad de entendimiento.

3.1. El Plan Global de Lectura (PGL)

No cabe duda de que todo programa de lecturas debe ser ordenado y consecutivo. Esto nos lleva al convencimiento de que no es suficiente contar con un profesorado bien formado desde el punto de vista metodológico, sino que se habrá de diseñar un plan global de lecturas para todo un instituto que guíe el proceso didáctico posterior. La relación sistemática de actividades y proyectos didácticos recogidos en la programación del departamento servirá para coordinar cualquier programa de promoción lectora que quiera tener visos de éxito a medio y largo plazo, a sabiendas de que los resultados ni serán inmediatos ni, en muchos casos, satisfactorios. Creemos, no obstante, que no existe mejor animación lectora que un plan de lecturas en Secundaria. En este sentido, se echan en falta unas directrices pedagógicas claras (tanto en la LOGSE como en la extinta LOCE) que incidan en la creación de planes de lecturas, pues no hay otro camino para abordar con éxito la educación lectora de los alumnos que ofrecerles un corpus amplio de lecturas, que quepan bajo el marchamo de “lecturas aptas para jóvenes”.

El paupérrimo nivel lector que constatamos en los alumnos de la ESO ha de servir de acicate al docente para programar dicho plan lector, un programa de intervención didáctica desarrollado durante todo un año académico, con objetivos, metodología activa y procedimental, y sistemas de evaluación claros tanto para el profesor como para el alumno. Este escaso interés por la lectura de una gran mayoría de jóvenes demuestra que es más fácil leer cognitivamente con el objeto de obtener una información (tarea también compleja para quienes carecen de una buena competencia lectora, y suelen estar atrapados por la pereza que alimentan los medios audiovisuales) que poseer el hábito de la lectura, fundamentado en lecturas literarias.

Nuestro trabajo incide en una nueva metodología que permite el contacto directo con la lectura semanal en el aula. Esta nueva didáctica requiere que exista un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* incluido en el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Entre los objetivos que se impondrá esta nueva didáctica de la lectura destacan los siguientes:

- Fomentar la comprensión de textos literarios variados, de manera que se profundice en la formación de la competencia literaria.
- Convencer al alumnado de que a través de la lectura se accede a un mundo rico de diversos saberes.
- Contribuir a formar la personalidad literaria de los alumnos, al convertir la lectura en un instrumento que ayuda a la socialización y a la estructuración del mundo a partir de los textos literarios.
- Favorecer el interés creativo del alumnado.

No hay que olvidar que lo importante es la metodología que se desarrolla con la intención de fomentar el hábito lector. La inclusión de un determinado libro dependerá, como se ha dicho, de muchas variables: intereses temáticos personales, madurez cognitiva del alumnado, capacidad psicolingüística y nivel de competencia lectora, peculiaridades propias del centro educativo... Cada profesor, pues, tendrá el reto de crear su corpus de obras personalizado, y el de conformar la biografía lectora de sus alumnos. En cualquier caso, es útil intentar seleccionar, entre lo mucho que se publica, aquellos títulos que posean una contrastada calidad literaria, porque toda selección de libros conlleva una valoración y una clara intención orientadora.

Como ya dijimos, la mejor manera de fomentar el hábito lector no es a través de las prácticas aisladas de animación a la lectura (actividad necesaria, pero más bien motivadora), sino sobre todo, con la redacción de un programa de lecturas razonado y razonable para la ESO. Entendemos, con Gabriel García Márquez, que “un curso de literatura no debería ser mucho más que una buena guía de lecturas” (*EL PAIS*, 27 de enero de 1981). No se trata de leer más cuantitativamente, sino de leer más cualitativamente para leer mejor. Nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)* en Secundaria sería una parte sustancial dentro de un Plan Global Lector programado para todo un IES y recogido en el PEC. Y consta de dos fases:

A. Organizar un Plan de Lectura por ciclos o niveles. Se trataría de un conjunto de obras, seleccionadas entre los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura, con el propósito de que durante todo un año académico los alumnos lean una hora semanal en el aula. A este proyecto lo hemos denominado *La Ruleta de la Lectura*, y consiste en la rotación de treinta libros entre los alumnos, con sus correspondientes actividades de comprensión, gestionadas por una base de datos. Queda claro que el hecho de que estas lecturas programadas sean en gran parte “lecturas consensuadas” entre profesores y alumnos requiere una actitud comprensiva por parte del docente que aspira a implicar a los alumnos en este proyecto de fomento de la lectura.

Daniel Cassany valora positivamente la implicación del alumno en cualquier proyecto lector, pues de ese modo se siente parte del mismo. Sin embargo, esta nueva manera de concebir la lectura sigue sin utilizarse en la mayoría de las aulas, en las que se “impone” uno o dos libros de lectura al trimestre. Aboga este estudioso por la conveniencia de que el alumno elija sus lecturas entre las que el profesor le ofrece. Esta opinión sigue siendo hoy día de una gran novedad, porque sorprende reconocer que muy poco se ha avanzado en este aspecto de la educación lectora. D. Cassany afirma:

El profesor tiene que asesorar, facilitar información sobre temáticas, autores o argumentos, pero debe dejar que los alumnos tomen la última decisión. Un sistema de listas abiertas, la presentación de reseñas publicadas o la revisión conjunta de catálogos de literatura juvenil pueden ser buenas ideas para proporcionar a los alumnos criterios de selección y dejarles tomar las decisiones (1994:506).

B. Atender, asimismo, y siempre que exista un buen clima lector en el aula, a la redacción de un Plan Individual de Lecturas (PIL). Esta educación personalizada de la lectura supone un grado de conocimiento de los alumnos ciertamente elevado, además de una asunción de que cada alumno ha de leer en función de su competencia lectora y de sus intereses temáticos, esto es, dependiendo de su nivel de intertexto, con el fin de crear, entre la diversidad del aula, su propio itinerario lector, que ha de quedar registrado en su carpeta personal conocida con el marchamo de *Mi Biografía Lectora*.

Este planteamiento lector encuentra fundamento teórico en el convencimiento de que una nueva didáctica de la lectura entendida como un instrumento eficaz de aprendizaje y formación requiere la participación de la mayoría de los profesores de un departamento didáctico. Cualquier proyecto lector, con pretensiones de continuidad y con la idea de ser útil pedagógicamente, necesitaría del apoyo del equipo directivo de un centro. El profesor Juan Ruano se refiere a ello:

La lectura activa, la valoración de los textos y el fomento de la creatividad engloban toda una serie de factores cognitivos, psicológicos y éticos que deben ser tenidos en cuenta por los Equipos Directivos a la hora de organizar sus programas. (...) Por ello convendría incluir dentro del Proyecto Lingüístico de Centro un apartado específico, en la línea de la pedagogía de lo global, referido a promover la lectura entre los jóvenes, como medio cultural y como estrategia para el desarrollo de capacidades que, posteriormente, van a poner en práctica en su actividad social (1998:207-210).

Queda claro, de entrada, que la propuesta de un *Plan Individual de Lecturas (PIL)* surge de la necesidad que los docentes de este nivel educativo han constatado ante el descenso considerable de los índices lectores de sus alumnos y, consiguientemente, de la comprensión lectora, hecho que está condicionando el proceso de aprendizaje de cualquier asignatura. Se trata, de paso, de conferir, como sugiere Teresa Colomer (2001:135), una importancia didáctica a la lectura de determinadas obras, y reducir la hasta ahora hegemónica utilización del libro de texto, con la función prioritaria de dar respuesta a los contenidos conceptuales en cada curso de la ESO.

Aparte de esta aclaración, el numeroso profesorado con el que durante más de una década hemos trabajado, ha constatado también la conveniencia de introducir en las programaciones de cada curso unos libros más cercanos a los intereses afectivos y cognitivos de sus alumnos. Y estos libros los hemos encontrado la mayoría de las veces en la llamada literatura juvenil. Jaime García Padrino lo explica así:

Ante semejantes dudas sobre la adecuación o accesibilidad de determinadas obras y autores clásicos, surge la solución de ofrecerles, al menos, otras creaciones que se suponen más en consonancia con las exigencias psicológicas y las posibilidades lingüísticas e intelectuales de los jóvenes actuales. Surge así el ‘boom’ actual de la Literatura Juvenil, que, en realidad, se trata de una ampliación del concepto que se había consolidado ya de la Literatura Infantil como una literatura de transición (2000:71).

Esta afirmación conlleva el reconocimiento del valor educativo de la literatura juvenil y de la necesidad de que esté presente en las aulas. Pero no todos los docentes se avienen a programar este tipo de lecturas juveniles. Es cierto que muchos siguen empeñados en explicar, con mayor o menor profundidad, el canon de literatura clásica con una metodología que suele ser por lo general intransitiva en su búsqueda del alumno como receptor, quien acaba alejándose gradualmente de la lectura. Quienes optan por la literatura clásica como corpus básico para el fomento de la lectura literaria-creativa, tienen el mismo derecho a “obligar” a un alumno a leer una obra completa de literatura clásica, como a respetar a quienes, desde posiciones más atentas a la receptividad del aprendizaje y al concepto de “contemporaneidad libro-lector”, programan libros de literatura juvenil con el idéntico fin de que los lean íntegramente.

En ningún apartado de los contenidos mínimos de la diversa legislación educativa se propone como objetivo la lectura íntegra de obras clásicas para Secundaria: ése es un objetivo de 1º de Bachillerato. A pesar de esa libertad de lecturas que permite la LOGSE, quienes pretenden fomentar la lectura con una narrativa afín a los gustos de los adolescentes, esto es, a partir de la literatura juvenil, todavía tienen que justificar la calidad literaria de este tipo de obras y soportar cierta incompreensión de quienes se ubican en el inmovilismo lector.

No hay que olvidar que nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)* es abierto, y somete a revisión permanente el grado de satisfacción que cada libro produce en el alumno. Así, desde la hermenéutica del presente se confiere validez actual a los libros juveniles o clásicos que se quieran incorporar al PIL de cada curso, pues el profesor, conjuntamente con el alumno, ha comprobado qué tipo de obras son las más idóneas para el fomento de la lectura. La conclusión no arroja dudas: el corpus lector de los alumnos lo integran obras de dispar procedencia, recogidas bajo el rótulo abarcador de “literatura apta para jóvenes”, y en el que se recogen mayormente títulos de literatura juvenil, y algunos “textos clásicos inteligibles” (por su nivel conceptual y por su nivel de competencia lectora) para los alumnos, amén de otras obras de la literatura juvenil decimonónica, fundamentalmente inglesa (*La isla del tesoro*, por ejemplo), en 3º y 4º de ESO.

Frente a esta velada crítica a cierto inmovilismo en la actualización de las lecturas, el panorama empieza a cambiar; y es una realidad que hemos constatado cuando descubrimos el interés que despierta en parte del profesorado determinados planes de lectura para Secundaria. Pero aunque se advierte una nueva sensibilidad de asunción de estrategias para la enseñanza de la literatura de una manera más procedimental, por lo general todavía persiste la inercia de un aprendizaje más cognitivo que creativo, más teórico que experimental.

La opinión de Pablo Zapata es muy ilustrativa acerca de la conveniencia de proponer lecturas adecuadas a los jóvenes; su propuesta (como la nuestra) no implica ocultar la literatura clásica, pero sí restringir su obligatoriedad y su condición de literatura única y exclusiva para fomentar el hábito de la lectura. Desde una postura muy crítica, el citado profesor lo sintetiza así:

Hemos querido que paladeen textos clásicos y nos hemos olvidado de las constantes psicológicas de cada momento evolutivo y de las consiguientes lecturas apropiadas. El gran error: hemos hecho gramaticalistas antes que escritores, y estudiantes de literatura y comentaristas de textos antes que lectores, cuando tenía que ser al revés, y ahí están los resultados. ¿No es la literatura un arte y como tal un goce? Si tras decenas de clases impartidas no les llevamos a leer y escribir-crear, hemos fracasado. Si pretendemos que capten el jugo de las grandes obras y no les suministramos simultáneamente una cuidadosa selección de lecturas personales para que lleguen al placer lector, seguramente fracasaremos...

Pretendemos que lean por extenso a *Don Juan Manuel*, *La Celestina*, *El Quijote*, *Mío Cid*, *Berceo* y los grandes Lope, Calderón, Quevedo... que para un muchacho quinceañero de hoy día son tan lejanos, tan del pasado, como Homero. Hacen unos buenos trabajos de análisis (muchas veces con ayuda familiar), nos halaga, y luego el alumno jura por todas las musas que no volverá a leer ni a estos ni a otros autores similares. ¿Qué hemos conseguido? Que no vuelvan a leerlos, que no vuelvan a acercarse por placer a ese libro, con lo que hemos sido, en realidad, profesores de 'contraliteratura' al trabajar sobre obras que están, todavía, alejadas y con las que, en general, no siente el placer estético de leer.

Esto no significa que esté en contra de que se imparta la historia de la literatura, pero debe ser de forma dosificada y graduada, sin pretender acercarlos a niveles sociorreferenciales que no son capaces de captar con sensibilidad. Esto llegará en su momento (1996:22).

Nosotros partimos de la base de que la oferta de libros ha de ser amplia, lo que obliga al profesor a seleccionar con el fin de orientar individualmente a los alumnos sobre el libro que en cada momento estime más pertinente. Ésta es la esencia de nuestro *Plan Individual de Lecturas (PIL)*: el asesoramiento personalizado de la lectura en el aula. Desde hace años, defiende D. Cassany un mismo sistema de actuación:

No siempre es necesario que todo el grupo lea el mismo libro. El profesor puede organizar un sistema de intercambio de información o incluso de préstamo entre los alumnos que han escogido libros distintos. Se pueden generar trabajos y debates en grupo interesantes y motivadores para que los alumnos se recomienden libros entre sí (1994:506).

Ese principio propio de la atención a la diversidad de que "a cada uno según sus necesidades y de cada uno según sus posibilidades" tiene una vigencia total en lo que se refiere a la tarea de leer, pues la libertad de elegir se delega en el alumno, quien dispone de un nutrido corpus de lecturas que previamente el profesor ha seleccionado y les ha comentado, y de las que ha elaborado diversas propuestas didácticas.

3.2. Metodología y desarrollo del *Plan Individual de Lectura (PIL)*

El desarrollo de nuestro *Plan Individual de Lectura* necesita los siguientes recursos:

- A. *La Ruleta de la Lectura*.
- B. Nuestros títulos.
- C. Una enseñanza personalizada de la lectura: *Plan Individual de Lectura (PIL)*.
- D. Una Base de Datos: la *Memoria Viva* de los libros.
- E. Modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.

A. La Ruleta de la Lectura.

La Ruleta de la Lectura es una estrategia que pretende crear y consolidar el hábito lector, pues la libertad de elegir es, en nuestro proyecto, fundamental para fomentar la lectura entre los jóvenes. Y reporta, a nuestro juicio, los siguientes beneficios:

- Cada alumno compra un solo libro, que se cede durante todo el curso escolar al Aula de Lectura. (Si no existiera, los libros estarían depositados en un estante del Departamento Didáctico de Lengua Castellana y Literatura).
- El propietario de estos libros ha de justificar por qué es bueno o malo, y razonar por qué se los recomendaría a un amigo, con lo que se practica la expresión oral.

- Los alumnos disponen de los treinta libros que componen nuestro Plan Lector, de los que hay que intentar leer dos o tres por evaluación; se deja tiempo de clase para la lectura. El grado de competencia lectora y el desarrollo correcto de las restantes actividades condicionará el número de libros leídos individualmente por los alumnos, pues no cabe duda de que los ritmos de lectura son diferentes.
- Leídos los dos obligatorios, los alumnos pueden leer, si lo desean, uno más; por cada libro leído se concede un punto por evaluación. Para la lectura del tercer libro se concretará cualquier otro sistema de mejora de la nota, aunque habitualmente se aconseja conceder medio punto tras una evaluación individual consistente en una conversación profesor-alumno.
- En Secundaria no es aconsejable la obligatoriedad de trabajos documentados a partir de la lectura, ni consiguiendo una evaluación exhaustiva sobre el libro leído; bastará con la redacción parcial de algunas cuestiones (comprensividad de lo leído, vocabulario, breve análisis de los temas y de los personajes...) extraídas de los modelos de guías que proponemos en el anexo de este trabajo.

B. Nuestros títulos

Consideramos que la práctica docente y la posterior documentación bibliográfica han contribuido a reafirmar nuestra convicción de que cada edad requiere un determinado tipo de libro y un planteamiento didáctico diferente antes, durante y después de la lectura. Y hay varias razones para argumentarlo: razones sostenidas por la teoría de la estética de la recepción (cada alumno tiene su propia competencia lectora, interpreta un libro desde su visión individual, posee unos intereses personales y accede al acto de leer con unos conocimientos previos); razones académicas (hay que organizar la metodología en función de la realidad y el nivel cognitivo de una clase); y razones psicológicas, que demuestran que las etapas de la vida de un niño y de un joven son diferentes, y requieren a su vez un tratamiento lector propio.

En este sentido, Pedro C. Cerrillo se basa en los postulados teóricos de Piaget para proponer seis estadios distintos, “referidos exclusivamente a la selección de lecturas por edades”. La etapa que a nosotros nos interesa abarca dos estadios en el planteamiento del profesor Cerrillo. Seguimos, pues, la propuesta de este autor:

-ETAPA DE ADQUISICIÓN GRADUAL DE LA PERSONALIDAD (12-14 años)

Temas: reales, actuales, históricos, biografía documentadas, libros de humor y deportes; libros de misterio y de ciencia-ficción; libros que cuentan buenas historias: creativas y capaces de provocar sorpresa.

-ETAPA DE ACCESO A LA LECTURA PLENA (a partir de 15 años)

En esta etapa, sobre todo al principio, es fundamental cuidar la selección de los temas: deben ser temas que ayuden a conocer el mundo de los demás, a formarse en el conjunto de la vida y a plantearse problemas, así como determinadas responsabilidades sociales (1999:56).

Dicho esto, afirmamos que nuestro proyecto PIL comparte la idea básica de la propuesta de Teresa Colomer, en el sentido de que cada profesor habrá de crear un corpus propio de obras en el que tengan cabida algunos “libros históricos” (caso de *La isla del tesoro*) que mantengan vigente su interés para los jóvenes, así como otros libros de literatura juvenil actual, cuya inclusión esté justificada por criterios de calidad, entre los que destacan: la valoración de la idoneidad de los temas y su originalidad al tratarlos novelescamente; los valores dominantes plasmados y otros más transgresores pero de presencia necesaria en la literatura juvenil; las cualidades estéticas del lenguaje; el equilibrio entre acción, reflexión y descripción; y, entre otros, la acertada caracterización de los personajes, con el fin de que transmitan una sensación de verdad en un género como el juvenil en el que se ha abusado de los estereotipos (Teresa Colomer, 1999:44-62). Frente a estos aspectos internos y consustanciales a toda buena literatura, en lo que atañe a la literatura juvenil habría que soslayar al mismo tiempo otros aspectos externos más relevantes en la literatura infantil, como son los referidos al tamaño de los libros y las letras, y la calidad del papel y las ilustraciones, porque a través de las imágenes se logra también un discurso coherente.

Ésta es, pues, nuestra selección. No hay que olvidar que lo importante es la metodología que se desarrolla con la intención de fomentar el hábito lector. La inclusión de un determinado libro dependerá, como hemos dicho ya, de muchas variables (intereses temáticos personales, madurez cognitiva del alumno, capacidad psicolingüística y nivel de competencia lectora, peculiaridades propias de cada centro educativo...) En cualquier caso, es útil intentar seleccionar, entre lo mucho que se publica, aquellos títulos que posean una contrastada calidad literaria, porque toda selección de obras posee en sí misma una valoración y una clara intención

orientadora. A este respecto, Concepción Galán Vicedo concede gran responsabilidad al profesor a la hora de formar el hábito lector:

Como profesores de Lengua y Literatura que trabajamos con jóvenes, considero que en la selección de las obras debemos armonizar los criterios de calidad literaria, interés temático y tratamiento humanístico. De ahí la importancia que tienen las guías y selecciones de lecturas con breves reseñas, pues facilitan la preselección del profesor. Pensemos que de la adecuada selección depende el éxito de la motivación lectora (1998:260).

I° ESO Y 2° ESO

- ABRIL, Paco, *Resdán*, Everest, 2000.
- ALEIXANDRE, Marilar, *La expedición del Pacífico*, Anaya, 1996.
- AMO, Monserrat del, *El abrazo del Nilo*, Bruño, 1988.
- ATXAGA, Bernardo, *Bambulo*, Alfaguara, 1998.
- BALZOLA, A., *La cazadora de Indiana Jones*, SM, Madrid, 1993.
- BALZOLA, A., *El efecto Guggenheim Bilbao*, SM, 2004.
- BAQUEDANO, Lucía, *Los bonsáis gigantes*, SM, 1992.
- BORDONS, Paloma, *La tierra de las papas*, SM, 1996.
- CALVINO, Ítalo, *El príncipe cangrejo*, Espasa-Calpe, 1986.
- CAÑIZO, José Antonio del, *¡Canalla, traidor, morirás!*, SM, 1994.
- CASARIEGO CÓRDOBA, Martín, *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero*, Anaya, 1995.
- DAHL, Roald, *Las brujas*, Alfaguara.
- DAHL, Roald, *Matilda*, Alfaguara, 1989.
- DELAM, Heinz, *La maldición del brujo leopardo*, Bruño, 1995.
- DOCAMPO, X. P., *Cuando de noche llaman a la puerta*, Anaya, 1996.
- ENDE, Michael, *Momo*, Alfaguara, 1978.
- FABREGAT, Antonio Manuel, *Cuentos para dormir a la abuela*, Edebé, 1992.
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, Wenceslao, *El hombre que compró un automóvil*, Anaya, Tus libros.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Cuentos por palabras*, SM, 1999.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Cartas de invierno*, SM, 1998.
- FORTÚN, Elena, *Celia lo que dice*, Alianza Editorial, 2000.
- GIONO, Jean, *El hombre que plantaba árboles*, Olañeta, 2000.
- GISBERT, Joan Manuel, *El mago de Esmirna*, Anaya, 1988.
- GRIPE, María, *La hija del espantapájaros*, SM, 1980.
- KERR, Judith, *Cuando Hitler robó el conejo rosa*, Alfaguara, 1995.
- LANDA, Mariasun, *Mi mano en la tuya*, Alfaguara, 1998.
- LANDA, Mariasun, *Cuando los gatos se sienten tan solos*, Anaya, 1997.
- LINDO, Elvira, *Manolito Gafotas*, Alfaguara, 1995.
- LÓPEZ NARVÁEZ, Concha, *El amigo oculto y los espíritus de la tarde*, Noguer, 1987.
- MANKELL, Henning, *El perro que corría hacia una estrella*, Siruela, 2000.
- MARTÍNEZ LOZANO, José Antonio, *El cuerno de Maltea*, Alfaguara, 1997.
- MARTÍN GARZO, Gustavo, *Una miga de pan*, Siruela, 2000.
- MARTÍN, Andreu; RIVERA, Jaume, *El cartero siempre llama mil veces*, Anaya, 1991.
- MALLORQUÍ, César, *El último trabajo del Señor Luna*, Edebé, 1997.
- MENÉNDEZ, Elvira, *La máquina maravillosa*, Bruño, 1995.
- MENÉNDEZ-PONTE, María, *Nunca seré tu héroe*, SM, 1998.
- MILLÁN, José Antonio, *C. El pequeño libro que aún no tenía nombre*, Siruela, 1992.
- MOLINA LLORENTE, Pilar, *El largo verano de Eugenio Mestre*, Anaya, 1988.
- MOURÉ TRENOR, Gonzalo, *Lilí, Libertad*, SM, 1996.
- NÖSTLINGER, C., *Una historia familiar*, Alfaguara, 1991.
- NÚÑEZ, Luchy, *No es tan fácil saltarse un examen*, SM, 1999.
- PÁEZ, Enrique, *El Club del Camaleón*, Bruño, 1994.
- PENNAC, Daniel, *Increíble Kamo*, SM, 1996.
- PES CETTI, Luis M., *Frin*, Alfaguara, 2003.
- PLACE, François, *Los últimos gigantes*, Blume, 2000.
- RUIZ ZAFÓN, Carlos, *El Príncipe de la Niebla*, Edebé, 1999.

- SACHAR, Louis, *Hoyos*, SM, 1999.
- SÁNCHEZ-SILVA, José María, *Marcelino Pan y Vino*, Anaya, 2002.
- SANTOS, Care, *Laluna.com*, Edebé, 2003.
- SEPÚLVEDA, Luis, *Historia de una gaviota y del gato que la enseñó a volar*, Tusquets, 1996.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Donde el viento da la vuelta*, Edebé, 2001.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Frontera*, SM, 2003.
- TEIRA CUBEL, Félix, *Una luz en el atardecer*, Anaya, 1999.
- TEIXIDOR, Emili, *Marcabré y la hoguera de hielo*, Espasa Juvenil, 1997.
- ROWWLING, J.K., *Harry Potter y la piedra filosofal*, Salamandra, 1999.
- VALLE-INCLÁN, Ramón del, *La cabeza del dragón*, Espasa Juvenil, 1982.
- VENTURA, Antonio, *La mirada de Pablo*, Siruela, 2002.
- VIDAL, César, *La leyenda de Al-Qit*, Alfaguara, 1999.
- ZIEGLER, Reinhold, *Llámame simplemente Súper*, Anaya, 1991.

3º ESO Y 4º ESO

- ALARCÓN, Pedro Antonio de, *El clavo*, Anaya, 1984.
- ALLENDE, Isabel, *Cuentos de Eva luna*, Plaza y Janés, 1992.
- ALLENDE, Isabel, *La ciudad de las bestias*, Plaza Janés, 2002.
- ANTOLOGÍA de la poesía amorosa, Aula de Literatura Vicens-Vives, 1990.
- ANTOLOGÍA del relato policial, Aula de Literatura Vicens-Vives, 1991.
- AYLLÓN, José Ramón, *Vigo es Vivaldi*, Bruño, 2000.
- BUCHHOLZ, Quint, *El coleccionista de momentos*, Lóguez Ediciones, 1997.
- CANSINO, Eliacer, *El misterio Velázquez*, Bruño, 1998.
- CASARIEGO, Martín, *El chico que se parecía a Roberto Carlos*, Anaya, 1996.
- CASONA, Alejandro, *Flor de Leyendas*, Edaf, 2000.
- DE PEDROLO, Manuel, *Mecanoscrito del segundo origen*, Pirène, 1988.
- DELAM, Heinz, *La maldición del brujo-leopardo*, Bruño, 1998.
- DELAM, Heinz, *La sima del Diablo*, Alfaguara, 2002.
- DELIBES, Miguel, *El camino*, Destino, 1982.
- DÍEZ RODRÍGUEZ, M., *Antología del cuento literario*, Alhambra, 1985.
- DOCAMPO, X. P., *La casa de la luz*, Anaya, 2002.
- DOCAMPO, X. P., *Cuando de noche llaman a la puerta*, Anaya, 1996.
- ENDE, Michael, *La historia interminable*, Alfaguara, 1987.
- FERNÁNDEZ FLÓREZ, Wenceslao, *El bosque animado*, Anaya, 1985.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Cartas de invierno*, SM, 1998.
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín, *Noche de voraces sombras*, SM, 2003.
- FERNÁNDEZ-PACHECO, Miguel Ángel, *Los zapatos de Murano*, Siruela, 1992.
- FRANK, Ana, *Diario*, Plaza Janés, 2000.
- GALA, Antonio, *Anillos para una dama*, Bruño, 2000.
- GAARDER, Jostein, *La joven de las naranjas*, Siruela, 2003.
- GALLEGO GARCÍA, Laura, *Finis Mundi*, SM, 1999.
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo, *Con los ojos cerrados*, SM, 2000.
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo, *Pupila de águila*, SM, 1995.
- GONZÁLEZ, Lola, *Guárdate de los idus*, SM, 1995.
- KLEIN, N., *Volví para mostrarte que podía volar*, Anaya, 1991.
- KORDON, Klaus, *Como saliva en la arena*, Alfaguara, 1996.
- LALANA, Fernando, *Morirás en Chafarinas*, SM, 1990.
- LOPE DE VEGA, *El caballero de Olmedo*, Espasa Juvenil, 2002. (Adaptación de Nemesio Martín).
- LORMAN, Josep, *La aventura de Said*, SM.
- MADRID, Juan, *Cuartos oscuros*, SM, 1993.
- MALLORQUÍ, César, *El último trabajo del Señor Luna*, Edebé, 1997.
- MALLORQUÍ, César, *La catedral*, SM, 2000.
- MARTÍN GAITE, Carmen, *Caperucita en Manhattan*, Siruela, 1991.
- MARTÍN GARZO, Gustavo, *Una miga de pan*, Siruela, 2000.
- MARTÍN, Andreu; RIVERA, Jaume, *Flanagan de luxe*, Anaya, 2000.
- MARTÍN, Andreu; RIVERA, Jaume, *Todos los detectives se llaman Flanagan*, Anaya, 1993.
- MAS, Dimas, *El tesoro de Fermín Minar*, Anaya, 1992.

- MENDOZA, Eduardo, *Sin noticias de Gurb*, Seix Barral.
- MENÉNDEZ-PONTE, María, *Nunca seré tu héroe*, SM, 2002.
- MERINO, José María, *El oro de los sueños*, Alfaguara, 1991.
- MUÑOZ MOLINA, Antonio, *El dueño del secreto*, Castalia, Madrid, 1999.
- MOURE TRENOR, Gonzalo, *El bostezo del puma*, Alfaguara, 1999.
- MOURE TRENOR, Gonzalo, *El síndrome de Mozart*, SM, 2003.
- NEIRA, Xosé A., *El armiño duerme*, SM, 2003.
- PASCUAL, Emilio, *Días de Reyes Magos*, Anaya, 1999.
- PÉREZ-REVERTE, Arturo, *El Capitán Alatraste*, Alfaguara, 1998.
- POE, Edgar A., *El escarabajo de oro*, Aula de Literatura Vicens-Vives, 1988.
- PUERTO, Carlos, *La mirada*, Everest, 1998.
- PUERTO, Carlos, *Yo fui Toro Sentado*, SM, 2002.
- PULMAN, Philip, *El tatuaje de la mariposa*, La Medianoche de El Aleph, 2002.
- RAMÍREZ LOZANO, José A., *El cuerno de Maltea*, Alfaguara, 1997.
- RUIZ ZAFÓN, Carlos, *Marina*, Edebé, 1999.
- SACHAR, Louis, *Hoyos*, SM, 2002.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *El principito*, Alianza Editorial, 1997.
- SANTOS, Care, *Laluna.com*, Edebé, 2003.
- SCHAMI, Rafik, *Los narradores de la noche*, Siruela, 1997.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Campos de fresas*, SM, 2002.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Noche de viernes*, Alfaguara, 1993.
- SIERRA I FABRA, Jordi, *Rabia*, SM, 2000.
- SIJIE, Dai, *Balzac y la joven costurera china*, Ediciones Salamandra, 2001.
- SILVA, Lorenzo, *El cazador del desierto*, Anaya, 1998.
- SKÁRMETA, Antonio, *El cartero de Neruda*, Plaza Janés, 1995.
- TOLKIEN, J. R., *El hobbit*, Minotauro, 1994.
- VELASCO, José Luis, *El misterio del eunuco*, Anaya, 1988.
- SALINGER, J. D., *El guardián entre el centeno*, Alianza, 1994.
- STEVENSON, Robert L., *La isla del tesoro*, Alfaguara, 2002.
- VALLVEY, Ángela, *La vida sentimental de Bugs Bunny*, SM, 1998.
- VIDAL, César, *La leyenda de Al-Qit*, Alfaguara, 1999.

En cuanto a las *Tablas de Control de Lecturas*, creemos que facilitan al profesor la gestión didáctica de la lectura en cada curso, pues le informan de la opinión que el alumno tiene de los libros, y de cuántos ha leído durante el curso. (Véase el anexo).

C. Una enseñanza personalizada de la lectura: *Plan Individual de Lectura*

Se trata de un modelo afectivo y efectivo de atención a la diversidad en el aula. Frente a una concepción uniforme del acto de leer, es imprescindible defender la idea de *crear itinerarios lectores*, para lo cual se necesita ir ampliando la variedad de libros que han de formar parte de un corpus apto para adolescentes.

La diversidad en el aula, en lo que atañe al fomento de la lectura, no ha de ser entendida, pese a los retos pedagógicos que plantea, como una rémora en la estrategia de enseñanza-aprendizaje, sino como la posibilidad de crecer juntos (alumnos y profesores) en el enriquecimiento que supone esta atención a la pluralidad. De ahí que, hablar de una *enseñanza personalizada de la lectura* sea, más que una declaración de intenciones, una propuesta seriamente programada. Una lectura única (dígase con absoluta claridad) es una propuesta pedagógica homogeneizadora y a la larga empobrecedora.

En las antípodas, habría que ubicar nuestro *Plan Individual de Lectura*, en la medida en que el profesor conoce los treinta libros que recomienda para cada nivel de Secundaria, y se convierte así en un mediador que defiende esos títulos, los presenta con entusiasmo al principio de curso, y comparte con cada alumno el descubrimiento del libro a través de las conversaciones que mantiene con él durante la lectura.

D.- Una Base de Datos: *La Memoria Viva de los libros*

Disponemos de una base de datos formada por treinta guías de lectura para cada nivel de Secundaria (cantidad que progresivamente se va ampliando), que localiza las obras por temas, autores, personajes..., y por estricto orden de elaboración. Este sencillo programa informático es de gran utilidad, no sólo desde el punto de vista de la gestión rápida, sino, sobre todo, porque la inclusión de la reseña de un determinado libro

supone una valoración positiva sobre la presunta calidad literaria del mismo, una información a la que el profesor siempre tiene acceso inmediatamente en el aula. De ahí que consideremos esta base de datos como una herramienta didáctica que garantiza la “memoria viva” de los libros, y cuya utilización en el aula, mediante un portátil, facilita el asesoramiento individual lector al que nos hemos referido.

El hecho de que nos hayamos decantado por este modelo de guía radica en que hay algunos aspectos que, a nuestro juicio, son imprescindibles abordar: pretendemos que el alumno lea detenidamente y sea capaz de responder a cuestiones de comprensión lectora; asimismo, aspiramos a que perciba desde qué ángulo o perspectiva está escrita la novela; hay que reflexionar sobre las actividades pertinentes que se pueden concretar, a su vez, en el taller de escritura creativa; es conveniente, también, que los alumnos se fijen en la caracterización de los personajes más relevantes; y, entre otros recursos, los alumnos habrán de mantener una actitud vigilante hacia el léxico que aparece en cada libro, con el fin de incorporarlo a su diccionario personal de aula.

E. Mi Biografía Lectora: un diario de lecturas

El itinerario individual lector de un alumno se plasma en la carpeta *Mi Biografía Lectora*.

Es obvio que en el *Plan Individual de Lectura* exista un seguimiento de la evolución lectora del alumnado, lo que permite plantear un progresivo acercamiento del alumno a textos de mayor complejidad y calidad literarias.

El itinerario lector que cada alumno recorra es lento e imprevisible; dependerá unas veces de los libros que le recomiende un amigo, en otras ocasiones del tema que trate otro libro, y así irá escribiendo en esa carpeta personal titulada *Mi Biografía Lectora* la relación de los libros leídos (véase el anexo).

Libertad de elección de títulos seleccionados por su calidad literaria, reconocimiento de que existen diferentes modos de leer en concordancia con los distintos estadios evolutivos y psicológicos de los alumnos, asunción de que la literatura juvenil no es sustitutoria de la clásica sino más bien una literatura de transición con valor literario en sí misma y con la que se coadyuva al aprendizaje del hábito lector, defensa de programaciones favorecedoras de la práctica de la lectura y de la escritura en el aula, éstas y otras consideraciones son necesarias para defender un ambicioso Proyecto Lector en Secundaria, centrado, como hemos visto, en la enseñanza individualizada de la lectura.

3.3. Cómo evaluar la lectura

La lectura, pues, no hay que dejarla en manos del azar: conviene programarla para que sea el azar entonces el que se encargue de poner en manos de un adolescente, en el momento justo, el libro adecuado con el que iniciarse en la construcción de su itinerario lector. Pero, qué pasos, qué metodología hemos de seguir para evaluarla. Tal y como hemos esbozado en algunos apartados anteriores, tres son las actuaciones previstas:

-Evaluación Inicial (previa al *Plan Individual de Lectura*). En primer lugar, debemos detectar los conocimientos previos del alumno, su NAC. Pero nos fijamos especialmente en su grado de competencia lectora a partir de un ejercicio de lectura comprensiva, basado en textos con sencillas cuestiones. Queremos conocer, por tanto, no sólo su NAC, sino también su Nivel de Competencia Lectora (NCL). Estos modelos de pruebas diagnóstico miden las destrezas lingüísticas básicas de los alumnos, de quienes dispondremos, a partir de ese momento, de una información útil que será plasmada en diversas Tablas de Gestión Educativa.

-Evaluación Procesual (durante el período de lectura). Es, a nuestro juicio, la más interesante, porque se trata de una intervención puntual, hecho que nos permite corregir, orientar y convencer al alumno sobre la importancia del léxico, de la perspectiva narrativa, elaboración de los personajes, acerca de recursos estilísticos, etc.

Conocido el Nivel de Competencia Lectora, procedemos a adaptar el corpus de lecturas a cada alumno. En este caso, adjudicamos las lecturas en función del Nivel de Competencia Lectora (NCL) del alumnado, sin olvidar los intereses que demuestren por los diferentes títulos. Dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, el profesor se convierte en un mediador que ha de contribuir a que el alumno avance en su NCL, para lo cual son válidas las teorías del constructivismo en tanto que el alumno asimila sus conocimientos a partir de un proceso gradual de complejidad lectora.

Los intercambios de información constante entre alumno y profesor, a través de las conversaciones que se entablan en el aula, es la metodología que utilizamos para conocer puntualmente el grado de comprensión de las lecturas. De este modo, el profesor contribuye al aprendizaje del hábito lector, y permite que cada alumno trace su propio itinerario lector.

-Evaluación Sumativa (tras la lectura). La operatividad didáctica en el aula aconseja la utilización de algún tipo de evaluación (en nuestro caso, a través de algunas cuestiones de las Guías Didáctica de Lecturas).

La evaluación de ese proceso lector no es fácil. El sistema que hemos elegido se basa en la respuesta a distintas cuestiones de las guías de lecturas, si bien proponemos inicialmente las conversaciones entre alumno y profesor como el sistema más eficaz para comprobar el grado de asimilación por parte del alumno. No se trata de resolver solamente cuestiones que demuestren que el alumno ha leído el libro con un elevado nivel de comprensión, sino también de fomentar, a partir de actividades variadas y creativas, otras destrezas. Es decir, sugerir actividades puntuales y pertinentes, que provoquen conflictos cognitivos en los alumnos, para que de este modo puedan avanzar en su desarrollo personal.

4.- Principios para desarrollar un Plan Lector y formar lectores

Para favorecer la práctica de la lectura en el aula conviene tener en cuenta, a modo de colofón, los siguientes principios:

1. Como postura inicial, hay que **desgramaticalizar la enseñanza** de la Lengua Castellana y Literatura en Secundaria, y asumir, entre otras prioridades, el fomento de la lectura y la paulatina (e importante) adquisición de vocabulario.

2. Si se pretende que los alumnos lean, habrá que **programar-temporalizar-evaluar la lectura**. Las actividades de animación lectora son fundamentalmente motivadoras y necesarias, previas a la lectura, pero jamás sustitutivas de ella. En cualquier caso, más que animación a la lectura, pretendemos **destinar tiempo de lectura en el aula**. Sólo con la programación de la lectura se la equipara a cualquier otra actividad, y se contribuye, de paso, al aprendizaje del hábito lector. Si la lectura se convierte en una actividad similar a cualquier otro ejercicio y, por tanto, valorada como procedimiento para que los alumnos puedan aprobar, estos responderán positivamente y leerán los libros que el profesor proponga.

En este sentido, distinguimos tres tipos de lectura:

A. Nuestro PIL desarrolla, esencialmente, *la lectura en silencio y en el aula*. Se organiza la clase en filas y cada alumno lee su libro, que suele ser diferente, tal y como se explica en *La Ruleta de la Lectura*. Se recomienda dedicar una hora semanal a esta actividad. Esta lectura silenciosa es la más idónea para los alumnos de Secundaria, pues se pretende enfrentar al lector con su propio libro, sin interferencias.

B. *La lectura en voz alta y en el aula* de algunos fragmentos del libro elegido para esa evaluación. Se intenta favorecer la expresión oral.

C. *Lectura en grupo/ colectiva* de un libro idéntico. Se trataría de conocer la opinión de los alumnos que están leyendo un mismo libro. Este tipo de lectura se realiza cuando visita el IES algún escritor, cuyas obras son leídas y sirven para organizar diversas actividades.

3. El **profesor** ha de ser el **principal mediador-orientador**. Ningún programa de fomento de la lectura puede hacerse sin contar con la implicación del profesor.

4. **Cada edad**, cada estadio evolutivo, **requiere unos libros** y un modo diferenciado de leer y de acceder a la lectura. Por eso son importantes las listas y las guías de lectura, y que cada profesor utilice no sólo las treinta obras aquí propuestas, sino que vaya confeccionando, año tras año, su propio *corpus de lecturas* abierto y en permanente renovación.

5. La programación de **la lectura debe suponer una fuente de enriquecimiento personal**, una experiencia formativa y vital con la literatura, y no una acumulación acrítica de datos antes, durante y después de la lectura. Para nuestro objetivo de adquisición del hábito lector es más importante *la experiencia de la lectura* que la

enseñanza de la historia de la literatura, sin ser antagónicos estos dos objetivos, sino más bien complementarios. Leer, en suma, para conseguir los objetivos básicos de la etapa (las habilidades lingüísticas de comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión lectora), pero también para comprender y para sentir, para ser, en palabras de Pedro Salinas, *lectores más que leedores*.

6. El *Plan Individual de Lectura* de cada alumno debiera ser un objetivo del profesor del área de Lengua Castellana y Literatura, porque supone una medida de *atención a la diversidad* en cada curso, en tanto que respeta el **Nivel de Competencia Lectora (NCL) individual de los alumnos**, así como sus propios intereses personales y temáticos.

7. **La evaluación** de la lectura ha de hacer hincapié en la valoración **del proceso lector** más que en el resultado escrito de los controles de lectura, aunque en ocasiones, y en aras de una “rentabilidad didáctica”, se propondrán sencillas cuestiones de las Guías de Lectura.

8. **El Plan Lector está basado, fundamentalmente, en libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)**. Esto es así porque cada edad tiene su propio modo de leer y requiere de unas lecturas adecuadas. Ello no implica considerar que la LIJ sea una “literatura sustitutiva” de la clásica, sino más bien, hay que entenderla como una “lectura de transición”, con un valor literario propio incuestionable, un peldaño necesario para la formación lectora y para el acceso posterior a la literatura clásica.

9. Habrá que explicar **el concepto de obligatoriedad de leer**. Si la lectura está programada y temporalizada como una actividad equiparable a cualquier otra, se convierte en un ítem evaluable. La certera afirmación de Daniel Pennac refiriéndose a que “el acto de leer no soporta el imperativo” ha hecho fortuna, pero desde nuestra concepción de la *necesidad* de leer en el ámbito educativo, el objetivo es otro: habrá que leer como un derecho, pero también como un deber y único camino que tienen los alumnos para leer mejor. El hábito lector, que desde luego no es eterno y habrá de sufrir oscilaciones en la vida de cada alumno, requiere de la disciplina de la continuidad. Leer es un derecho y un deber; y la libertad del alumno está, en nuestro proyecto, en elegir entre treinta obras opcionales dos lecturas obligatorias por evaluación. No existe, a nuestro juicio, otra vía para el aprendizaje de la formación del hábito lector.

10. Para que los **Planes Lectores** no obedezcan al interés puntual de diversos profesores, conviene que el Plan Lector esté redactado en la programación del Departamento, refrendado por la COCOPE y recogido en el PEC del IES como una señal de identidad propia de un determinado Centro Educativo.

11. Asimismo, debería contemplarse la creación de un nuevo cargo docente: la figura del **Coordinador de Lecturas**, entre cuyas múltiples funciones favorecedoras del fomento de la lectura, velará por la aplicación del Plan Lector de cada curso.

12. Por último, debe asumirse que la promoción lectora no tiene edad. **El descubrimiento de la lectura es azaroso**, circunstancial, y depende de encontrar el libro adecuado en el momento justo. Nuestra labor será mostrarles variadas obras a los alumnos: la libertad de elección es el camino para atender a la rica heterogeneidad del alumnado. No habrá, por otra parte, que desilusionarse si los resultados no se corresponden con los objetivos perseguidos: **el entusiasmo es el camino** para el aprendizaje del hábito lector.

5. Anexo. Recursos para la Gestión Educativa del *Plan Individual de Lectura (Pil)*.

5.1. Para detectar carencias: el Nivel de Competencia Lectora (NCL)

Una actividad previa para implantar el *Plan Individual de Lectura* es conocer el nivel lector de los alumnos. Y para ello nos decantamos por unas pruebas iniciales que midan ese Nivel de Competencia Lectora (NCL), así como la capacidad de escritura y, por ende, el dominio del léxico que posee cada alumno. Estas pruebas diagnósticas se basan en un texto para cada curso de Secundaria, con sus correspondientes cuestiones. Ofrecemos, como ejemplo, la tabla y el texto de 1º ESO.

1º ESO. Modelo de ficha para el profesor.

NIVEL DE COMPETENCIA LECTORA (NCL)	
Alumno:	Curso:

ACTITUDES	1	2	3	4
Demuestra interés por la lectura.				
Aprovecha el tiempo de lectura en el aula.				
Lee más libros de los exigidos.				
Visita la biblioteca de aula.				
Lee con atención y extrae datos relevantes de la lectura				
CONTENIDOS Y PROCEDIMIENTOS				
Comprende globalmente los textos.				
Reconoce el vocabulario.				
Lee en voz alta con corrección.				
Es capaz de discernir entre ideas principales y secundarias.				
Lee con adecuada entonación y pronunciación.				
El ritmo lector empleado es fluido.				
Elabora con corrección sencillos textos escritos.				

1.- No adquirido. 2.- Iniciado. 3.- En proceso. 4.- Consolidado

El texto que se propone como prueba inicial para 1º ESO es el siguiente:

EL VICIO DE LEER, de **Paco Abril**,
(En *La oreja verde*, Suplemento Infantil de *LA NUEVA ESPAÑA*, de Gijón, nº 568, 14 de julio de 2001)

Después de pensármelo mucho, acudí a la reunión de lectores anónimos que había convocado la biblioteca pública. Cuando me tocó el turno de hablar, saqué el papel que había estado preparando toda la tarde, y leí:

Mi nombre no importa, soy un lector anónimo.

El día que dije en mi casa que me gustaba leer, mi padre puso el grito en el cielo.

--Pero, bueno, ¿cómo es posible que te guste leer? --dijo alzando la voz--. ¿Me has visto a mí leer alguna vez? ¿Lee tu madre? ¿Lee tu hermano mayor? No, verdad. Ninguno de nosotros leemos. ¿Y no estamos todos sanos y fuertes?

Mi madre fue más suave, aunque su tono también estaba cargado de reproches.

--Hijo, ¿por qué lo haces? ¿Por qué lees? --me preguntó entristecida.

Sin dejarme responder, mi padre volvió a la carga y siguió despotricando.

--Vamos a ver. Tienes un ordenador, tienes un montón de videojuegos, te hemos puesto un televisor en tu cuarto y, a pesar de todo eso, que buenos esfuerzos nos ha costado, el niño caprichoso prefiere leer libros. ¿Te parece bonito ese vicio?

¿Vicio? Yo, la verdad, no supe qué responder. Según comprobé después a escondidas en el diccionario, que también es un libro, un vicio es una mala costumbre que se repite con frecuencia.

En aquel momento, más que un vicioso, me sentía como un ladrón que acabara de robar en el Banco de España y hubiera sido pescado in fraganti.

Para colmo todavía tenía el botín en la mano, la prueba del delito, esto es, los libros que acababa de sacar de la biblioteca pública. Mis padres los miraron horrorizados y leyeron los títulos con dificultad.

Bueno, la cosa no paró ahí. Tuve que prometerles a mis progenitores que nunca más volvería a leer libros en casa.

La verdad es que me gustaría compartir este interés por la lectura con alguien, pero mis amigos piensan como mis padres. Ellos sólo saben hablar de fútbol. Un día que les insinué haber leído un libro, me miraron como si fuera un enfermo contagioso, y se alejaron de mí poniendo cara de asco.

He cumplido mi promesa a rajatabla. Ya no leo en casa, ahora leo sentado en un banco del parque y en la biblioteca pública, donde ellos no pueden verme.

A veces, cuando me dedico a este vicio, tengo miedo a que me descubran, aunque luego me olvido de todo.

Lo siento por mis padres, pero a mí me gusta leer, ¿y qué?

Estas actividades van dirigidas al alumnado.

A.- LECTURA

“Hay que promover el uso del diccionario. Por ello jamás sortearás una palabra de significado desconocido sin que acudas al diccionario para saberlo. El texto que acabas de leer contiene un léxico sencillo; no obstante, indica tú las palabras que ignores. También explica el significado de las siguientes”:

-Insinuar: Dar a entender una cosa sin más que indicarla o apuntarla ligeramente.

B.- ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN Y REDACCIÓN.

Responde con la máxima corrección y claridad posibles a las siguientes cuestiones:

-¿Qué opinión te merece la actitud y razonamientos de su padre?

-¿Ves correcto que padres no lectores accedan a comprar a sus hijos todo tipo de artilugios electrónicos?

-¿Crees que es cierta esa afirmación de que a los jóvenes sólo les interesa el fútbol?

C.- TEMAS DE CREACIÓN.

Te sugerimos la conveniencia de que busques enfoques personales.

-Continúa esta oración hasta componer un texto de una extensión no superior a un folio: “Me gusta leer porque...” o “No me gusta leer porque...”

5.2.- Tabla sobre hábitos lectores. Valoración del PIL por parte de los alumnos

Nombre y apellidos:	Curso:
IES:	Localidad:

- 1.- ¿Cuál es el libro que más te ha gustado este año? En breves palabras, intenta explicar por qué.
- 2.- ¿Cómo valorarías el *Plan Individual de Lectura*?
- 3.- ¿Qué opinión te merecen, en general, los libros que has leído. Señala uno que responda a las siguientes características:
 - Acertados:
 - Desacertados:
 - Interesantes:
- 4.- ¿Qué opinión tienes sobre el sistema de evaluación?
 - Durante el proceso lector:
 - Al final, por medio de algunos aspectos de las Guías de Lectura:
- 6.- ¿Crees que la actitud del profesor te ha motivado para leer más y mejor?
- 7.- ¿Te gustaría que continuase este Proyecto Lector los próximos años? ¿Por qué?
- 8.- ¿Qué propuesta quieres hacer para que este proyecto de lectura funcione mejor?

5.3. Modelo de Guía Didáctica de Lectura

Disponer de estas Guías de Lectura en la base de datos de un portátil siempre a mano en el aula constituye una herramienta de trabajo de incuestionable valor, en la medida en que supone algo así como la “Memoria Viva” de cada uno de los treinta libros con los que se trabaja en los niveles de Secundaria. El lento trabajo de redacción de estas guías proporciona a la larga una gran “rentabilidad didáctica” en el asesoramiento individualizado de la lectura.

Valgan, como ejemplo, estos dos modelos de guías:

RESUMEN

La determinación de Patricia por encontrar su sitio, su tierra firme, en las turbulentas aguas de la adolescencia sirve de móvil argumental para que conozcamos su personalidad y su verdadera vocación compartida: ser compositora (toca en un grupo y luego con Dimas) y, sobre todo, sus anhelos de ser escritora. Su mundo familiar lo integra su padre, Jonás Estapé, un hombre poco dado a la lectura, pero que acaba demostrando que es capaz de comprender a su hija; su madre, Manuela, es su incondicional apoyo; y su hermano César, alguien que siempre está ahí y que tuvo un desliz minúsculo con el hachís, error que le sirvió para madurar. Comparte el tiempo entre sus amigos y sus dos vocaciones. Y sucede un hecho importante en su vida: descubre, a partir de la visita del escritor Jordi Vilá i Muntané (trasunto del propio autor de la novela que comentamos), que la voluntad es el arma que ha de saber manejar quien quiera ser escritor. Jordi Vilá será su confidente-asesor por correspondencia; y sus palabras, el aliento necesario. A él contará que ha ganado un certamen literario cuyo premio consiste en un viaje a Londres, viaje que de modo simbólico supone la afirmación de su personalidad. Por otra parte, es instructiva la convicción de Patricia de no ceder ante ciertos valores dominantes que confunden el amor con el sexo; en reiteradas ocasiones reclama que quiere que “la primera vez” sea por amor. Desengañada de las pretensiones del fatuo Norberto, consigue tener dos magníficos amigos: Gabriel, inseparable desde la infancia, que llega a herir con un cuchillo a su padre porque maltrata reiteradamente a su madre; y Dimas, un sensible y estupendo guitarrista. Patricia es una bella creación literaria de Jordi Sierra i Fabra, un personaje capaz de emocionarse, de compartir, de defender sus convicciones, y de escuchar a los demás: la muerte de Eva, de sida, le sirve para reflexionar sobre un dolor que no le es ajeno.

ASPECTOS DESTACABLES**Los temas**

- El tratamiento de la adolescencia entendida como un período de búsqueda, donde también cabe la desorientación. Pero Patricia sabe defender sus convicciones: “Soy adolescente y no sé muy bien qué me sucede” (p.9).
- El valor de la amistad: la triste historia de Gabriel acaba resumida en una canción de Patricia, porque Gabriel es la amistad primera y la imposibilidad también de ir más allá. La amistad, surgida de la afinidad de gustos, la representa Dimas: “... sentar las bases de una amistad que no se viera ‘entorpecida’ por el amor” (p. 125).
- El deseo de ser escritor. El papel que desempeña Jordi Vila i Muntané es fundamental: “aquel hombre (...) representaba (...) el ideal de sus sueños y esperanzas” (pp. 49-50).
- La búsqueda del amor sincero y la resistencia de Patricia de ceder a la inercia de banalizar y confundir la esencia de las relaciones sexuales. El personaje Norberto representa la errónea y trivial concepción del amor, también compartida por Claudia.
- De modo secundario, se plantean el dolor de la infidelidad (ejercida por el padre de Gabriel), los estragos que provoca el sida (concretada en la bella historia de Mauricio y Eva) y una sencilla reflexión sobre el paso del tiempo y la consiguiente invitación a disfrutar del presente (*carpe diem*).

Aportaciones a la formación

La recurrencia con que se trata del tema del amor y se confunde, frívolamente, con las relaciones sexuales, ha de servir para reconocer el fundamento ético de la postura que defiende Patricia: “Te aseguro que lo haré por amor, no por necesidad, por probar, por creer que me pierdo algo bueno o por la razón que sea” (p. 96). Esta postura contrasta con la del donjuán Norberto y la de su amiga Claudia, para quien: “... ellos son como una jauría hambrienta. Piensan con la bragueta” (P. 27). Debátanse estas ideas.

Aunque presentes de un modo colateral en la historia de la novela, la caída puntual de César, hermano de Patricia, en las drogas permite que ella en sus diarios haga una disquisición acerca de su sinsentido. Sería conveniente incidir en este aspecto: “Hay algo que no soporto: las drogas” (p. 80).

No debe olvidarse la reivindicación de la voluntad para desarrollar cualquier actividad artística. Tal y como lo expresa Yehudi Menuhin, para crear es necesario: “Las cuatro ‘ces’: comunicación, coordinación, concentración y compromiso” (P. 145).

SUGERENCIAS DE TRABAJO**Para comprender**

- I. ¿Cómo definirías a Patricia? De manera sintética, explica cómo son los siguientes personajes secundarios de la novela: Claudia, Regis, Dimas, Mauricio, el padre de Gabriel, su hermano César.

2. Comenta la relación que mantiene Patricia con Gabriel, qué significa para ella su amistad, cómo evoluciona y qué camino emprende Gabriel al final de la obra.
3. ¿Qué supone para la reafirmación de la personalidad de Patricia la visita al instituto del escritor Jordi Vilà i Muntané?
4. ¿Cómo es Dimas y qué significa ese “pacto de amistad” que sellan?
5. ¿Cuál es la concepción del “primer amor” que tiene Patricia? ¿Qué sucedió en la fiesta que Norberto ofreció a sus amigos? ¿Por qué dice ella que se había enamorado de un “cretino”?
6. ¿Cuál era el vicio, el inaceptable defecto del padre de Gabriel? ¿Qué pasa, en este sentido, al final de la novela?
7. ¿Qué éxitos personales consigue Patricia?
8. ¿Qué tipo de discusiones y enfrentamiento mantiene Patricia con Regis? ¿A qué se deben? ¿Qué sucede cuando actúa por primera vez?
9. Convendría explicar las dos perspectivas narrativas que se entrecruzan: un narrador omnisciente en 3ª persona; y el diario de Patricia, basado en fragmentos temáticos inconexos.

Para reflexionar

En primer lugar, habría que reflexionar sobre el sentido que la frase preferida de Patricia tiene en el contexto de la novela: “La vida es lo que te pasa mientras estás ocupado haciendo otros planes” (p. 80).

La personalidad de Patricia es muy rica. Sus legítimas ambiciones no están exentas de dificultades, pero en ella subyace una visión optimista de la vida. Coméntese su idea de que “el ser humano se alimenta de esperanzas” (p. 33). Asimismo, son destacables su postura contraria a frivolar sobre las relaciones sexuales y su deseo de ser escritora. Ella comparte la idea de Jordi Vilà, según la cual “escribir es lo más hermoso que existe, crear, dar vida” (p. 51).

Por otra parte, el padre de Patricia, Jonás Estapé, reclama que la relación entre ambos ha de basarse en la confianza mutua. Aunque Patricia reconoce que sus padres están “en otra onda”, respeta y agradece la postura comprensiva de su padre.

Para crear

Antes de proponer cualquier actividad de escritura, convendrá leer con detenimiento el tetradéclogo, es decir, una retahíla útil de consejos para un futuro escritor. Serían creativas las siguientes propuestas:

-La redacción de un pequeño diario, en el que los alumnos plasmen su vocación oculta, qué desean ser “de mayor”.

-Tomando como punto de partida alguna de las frases enjundiosas que encabezan los diarios de Paula, escribase cortas redacciones con los títulos de: “Rabia, siento rabia”; “Es muy duro amar a alguien sin esperanzas”; “Diferente, soy diferente”.

-Compón un diálogo con un amigo teniendo en cuenta las siguientes coordenadas espacio-temporales: un chico habla con una chica a través del patio de luz de su casa.

-Haz una antología con todos los textos que, a tu juicio, sean bellos y profundos.

Para ir más allá

Para tener una visión global de la narrativa de este autor, se recomienda consultar la página electrónica de Jordi Sierra i Fabra (www.sierraifabra.com).

En la novela se cita repetidas veces la obra de William Somerst Maugham, *El filo de la navaja*, así como otra de Ray Bradbury. Sería enriquecedor recabar información sobre estos autores.

Conocemos la dimensión creativa de Patricia; por tanto, habría que indagar entre el alumnado para descubrir si alguien comparte el gusto por componer canciones y escribir textos creativos.

En este mismo sentido, léase en voz alta ese texto literario y misceláneo titulado *Poeideas, Frases y Voces del Nuevo Milenio* (p. 191).

Hay uno de los textos del diario de Patricia que alude al presente y su aprovechamiento, esto es, a la vigencia del *carpe diem* (pp. 178-179). El profesor aportará información complementaria sobre este tema constante de la literatura.

B. MODELO LITERARIO

I.- INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Título: *La isla del tesoro*.

Autor: Robert L. Stevenson.

Editorial: Alfaguara. Colección Historias de Siempre.

Lugar de edición: Madrid.

Fecha de edición: 2002, 7ª edición.

Páginas: 92.

2.- EL AUTOR

Datos biográficos

Robert L. Stevenson (1850-1894) nació en Edimburgo. Aunque estudió leyes, siempre mostró inclinación por la Literatura. De endeble salud, padeció tuberculosis, y emprendió viajes a otras zonas como Francia y Bélgica. Se casó con una norteamericana divorciada, no sin causar poco revuelo en la época. A su faceta de novelista hay que añadir la de ensayista (*Estudios familiares de hombres y libros*, 1882), libros autobiográficos (*La casa solitaria*, 1883) y poeta (*Jardín de versos para niños*, 1885). También fue un notable escritor de relatos breves.

Obras

-*El extraño caso del doctor Jeckyll y mister Hyde*, Bruguera, 1982.

-*Aventuras de un cadáver*, Planeta 1983.

-*La isla del tesoro*, Alianza Editorial, 1994, 9ª reimpresión.

-*Cuentos de los mares del sur*, Austral Colección, 2002.

3.- ANÁLISIS

Género

Novela de aventuras.

Temas

Esta clásica novela de aventuras de bucaneros plantea los temas claves de este "subgénero": el valor de la aventura que adquiere en esta obra, y gracias a la intervención del joven Jim Hawkins, casi un carácter iniciático; la codicia que desbarata cualquier conquista por parte de unos bucaneros desalmados; el temor que inspiran algunos personajes malvados, como el Capitán Billy Bones; y también el riesgo concretado en la figura de Jim.

Argumento

El Capitán Bill Bones se aloja en la posada "Almirante Benbow", donde vigila su cofre y teme la llegada de un hombre. El ciego Pew aparece y le entrega un papel. El padre de Jim muere. Y lo mismo le ocurre al Capitán tras sufrir un altercado con el pirata Perro Negro. La madre y Jim hurgan en el cofre: ella se cobra las deudas contraídas por el Capitán, mientras Jim coge un mapa y un sobre que entrega al doctor Livesey, quien en compañía de Trelawney deciden organizar una expedición a la Isla del Tesoro, viaje que parte desde Bristol, con una tripulación al frente de la cual marcha el capitán Smollet, un magnífico navegante. Ya en la goleta Hispaniola, Jim, escondido en un barril de manzanas, descubre que el cocinero Long John Silver, junto con otros bucaneros, planean un motín para apoderarse del tesoro. Ya en la isla, y tras unas escaramuzas, los leales al capitán Smollet se refugian en un fortín. Pero Jim no se arredra, sino que toma el esquite de Ben Gunn, un inocente que ha permanecido solo tres años en la isla, para intentar recuperar la goleta. Una vez en ella se enfrenta a varios bucaneros. Mientras tanto, Silver pacta con el doctor Livesey el reparto del tesoro. Muchos bucaneros mueren. Ben Gunn ha guardado el botín en una cueva. Pocos regresan. Y Silver un día los abandona tras llevarse un saco de monedas.

Personajes

El personaje principal es Jim Hawkin, un joven que se entrega con pasión a la aventura, como le demuestra en la travesía que hace solo desde la isla a la goleta (p. 58). Es un apasionado del mar: "El espectáculo del puerto me resultó fascinante. Mientras andábamos, iba yo soñando con el viaje, la isla y el tesoro. De pronto, una voz conocida me devolvió a la realidad" (p. 26). Quizá sea el cojo Long John Silver una de los personajes más ricos y también volubles, en la medida en que comienza estando próximo a los bucaneros, el que trama la revuelta en la Hispaniola, aunque luego se acerca luego a Jim y al doctor, para finalmente huir con un saco de monedas. La sombra de Flint planea por toda novela, ya que se le considera "el bucanero más famoso de la historia" (p. 23). El doctor Livesey demuestra tesón y valentía en cada una de sus actuaciones. El capitán Billy Bones es un ser malvado, que llega a la posada e instaura un clima de miedo hasta que interviene el doctor Livesey; posee los mapas que explican dónde está el tesoro. El capitán Smollet es un hombre serio y buen navegante. Trelawney es una buena persona que se encarga de que todo esté listo para zarpar desde Bristol; suele escapársele algunos secretos. El padre de Jim muere poco antes de que éste emprenda la aventura, mientras que su madre es una mujer de coraje, que toma del cofre la cantidad que el Capitán ve adecuada en concepto de los gastos de alojamiento.

Tiempo

Hay pocas alusiones al tiempo que dura la acción, pero conocemos con exactitud cuándo llega el viejo Capitán a la taberna, gracias a la labor de Jim, el narrador-protagonista: "Corría el año 1755 cuando un viejo marinero llegó a la posada de mi padre, llamada del Almirante Benbow" (p. 9).

Espacio

No asistimos en esta adaptación a prolijas descripciones, ni siquiera a una somera descripción de los lugares en que se desarrolla la acción. Menciona el autor la posada del "Almirante Benbow", la posada de "El catalejo", la goleta la Hispaniola, las andanzas y escaramuzas que tienen lugar en la isla y en el fortín, y el embarco y desembarco que se realiza en Bristol; todo ello de modo escueto, consciente el autor de que lo prioritario parece ser el desarrollo de la acción.

Perspectiva y estructura

La novela está narrada siempre en primera persona, si bien cambia una sola vez la voz narrativa. Salvo en el capítulo siete que cuenta el doctor Livesey, en el resto de la novela conocemos los acontecimientos a través de Jim Hawkins: "Después de

muchos años de aquella excepcional aventura en la Isla del tesoro, tomo la pluma para contarla desde el principio hasta el fin" (p.9).

En cuanto a la estructura externa, la obra se organiza en catorce capítulos, que en esta adaptación incorpora al final de cada uno de ellos unas viñetas a modo de síntesis. La estructura interna es equilibrada, con un desarrollo de la acción de creciente interés.

Lengua y estilo

Destaca el estilo sencillo y ágil con el que se cuenta la novela. No en vano la voz narrativa demuestra una perfecta adecuación entre la condición social del personaje y el discurso que crea. Manifiesta un ponderado equilibrio entre narración y diálogo, si bien hay que aludir a que los hechos narrados se ordenan con oraciones mayormente simples y breves, como si la adaptadora fuera consciente de que este texto va dirigido a lectores con una competencia lectora media.

Sobresale la perfecta dosificación de los hechos, circunstancia que mantiene el interés vivo hasta el final.

No hay grandes logros estilísticos, aunque reseñamos alguna que otra imagen original: "Al pie de un altísimo pino, vimos un esqueleto humano con la ropa hecha jirones. Una enredadera entraba y salía por sus huesos. La visión heló la sangre de mis venas".

4.- CUESTIONES DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. ¿Dónde llega el Capitán Billy Bones, qué gustos tiene, con quién se enfrenta y cómo acaba?
2. ¿Qué le hizo al Capitán el bucanero conocido con nombre de Perro Negro?
3. ¿Quién era el Ciego Pew y qué le comunica en un papel al Capitán?
4. ¿Qué encuentran la madre de Jim y éste en el cofre del Capitán?
5. ¿Por qué asaltan la posada del "Almirante Benbow"?
6. ¿Qué le entrega Jim al doctor Livesey y qué decisión toma de inmediato Trelawney?
7. ¿Qué es la Hispaniola?
8. ¿Cómo definirías a Silver y cuál es su evolución desde su vinculación con los bucaneros a su "pacto" con el capitán y con Jim?
9. ¿Quién era Ben Gunn y a qué dedicará el resto de sus días una vez que regrese a Bristol?
10. ¿Qué hizo Jim cuando subió él solo en el bote cuando estaban rodeados en el fortín de la isla?
11. ¿De qué modo se enteró Jim de las pretensiones de Silver nada más salir del puerto de Bristol?
12. ¿Qué hizo Ben Gunn con el tesoro y adónde lo llevó?

5.- CITA (S) Y REFLEXIONA

Comenta el siguiente texto puesto en boca de Long John Silver: "A los bucaneros nos llaman caballeros de fortuna, pero casi todos viven mal y con el temor de acabar en la horca. Eso no es vida. Cuando acabe esta travesía seré caballero de verdad" (p. 36).

-¿Cuál es, a tu juicio, las ideas que el autor quiere transmitir en esta novela?

6.- VOCABULARIO

Incluye en tu diccionario personal las siguientes palabras y otras cuyo significado desconozcas: "grumete, muchos improprios, esquife, bogar, agrestes paredes, tea..."

-Busca en un diccionario ilustrado el nombre que reciben algunas partes de un barco, preferiblemente un velero o goleta, e intenta aprender algunas de ellas.

7.- TALLER DE CREATIVIDAD Y ANIMACIÓN A LA LECTURA

-Hay que proponer la realización de un trabajo que aborde la biografía y la bibliografía de Robert L. Stevenson.

-Los alumnos con una capacidad lectora mayor, podrían leer la versión completa si descubren que el libro les gusta.

-A partir de la lectura de las viñetas que resumen cada capítulo, los alumnos podrán realizar tres tiras de viñetas en un folio apaisado con el intenten resumir lo esencial de la novela.

-Léase el capítulo que Fernando Savater le dedica a esta novela en su libro La infancia recuperada (Taurus/Alianza Editorial).

8.- OTRAS CUESTIONES

Opinión

La adaptación de Celia Ruiz es correcta, pues se transmite lo esencial con un estilo muy ágil, de oraciones simples y breves. Tal vez está pensada para lectores iniciales.

5. 4. Actividades para favorecer la lectura

Las actividades que surjan de la lectura de un libro es algo, muchas veces, imprevisible; depende de la labor del mediador docente, de su capacidad y de su entusiasmo, pero también de la cooperación de los alumnos. La actitud será siempre escuchar lo pertinente de cada obra, lo esencial de su mundo narrativo. El libro se transforma en una puerta abierta a la **creatividad**. Desde nuestro Plan Lector se intentan promover aquellas

actividades que conviertan al libro y a la lectura en “protagonistas educativos”. Muchas de estas actividades exceden la disponibilidad horaria contemplada en las programaciones de aula. Nos referimos a ellas como un conjunto de posibilidades que enriquecen la formación de los alumnos. He aquí algunas:

🔗 **Organizar clubes de lectura**, dentro o fuera del aula, es decir, limitados a un grupo de alumnos de un mismo nivel, como una tarea más de la asignatura, o abierto a cuantos alumnos de Secundaria quieran participar, como si de una actividad extraescolar se tratara. Las ventajas son incuestionables: permite reunir a determinados alumnos (entre cinco y diez) en torno a un mismo libro que leen al mismo tiempo y sobre el que opinan (se enriquece así el pensamiento crítico). Fundamentalmente, se trata de aflorar en los alumnos los pensamientos y sensaciones que les produce la lectura; facilita, sobre todo, la comprensividad y favorece la expresión oral; potencia la creación de grupos más o menos homogéneos que pueden participar en distintos concursos (la lectura les lleva a la escritura), y realizar también distintas actividades (debates, mesas redondas, libro-fórum). Los clubes de lectura se habrán de organizar en función de los intereses temáticos de los alumnos.

🔗 Hay que fomentar, sobre todo, las bibliotecas de centro, hasta convertirlas en verdaderas **Aulas de Lectura**, un espacio concebido en Secundaria como el lugar idóneo donde practicar únicamente la lectura literaria. Se persigue, en el fondo, revitalizar las Bibliotecas de los Centros Educativos, aumentar sus fondos, disponer de bibliotecarios que colaboren también en la redacción de un programa de dinamización y fomento de la lectura.

🔗 **Implicar a los alumnos y profesores** en la organización permanente de distintas actividades, en las que el libro sea el verdadero protagonista. Los profesores responsables invitarán a los alumnos a que participen en los concursos que tengan que ver con la lectura o la creación literaria. Tanto los alumnos como los profesores han de impulsar cuantos actos se programen dentro y fuera del Centro, tendentes a fomentar el hábito lector.

🔗 Con motivo de la celebración del **Día del Libro** o de la **Semana Cultural**, pueden realizarse distintas actividades, tales como:

- ⇒ **“Éste es mi libro favorito”**, hasta construir un “árbol literario” de cartulina, cuyos frutos son las obras preferidas de profesores y alumnos, recogidas en pequeñas fichas que allí mismo se pegan.
- ⇒ **Lectura en voz alta** de fragmentos o breves cuentos, por parte de profesores y alumnos.
- ⇒ La presencia de los **cuentacuentos** suele ser muy motivadora, porque cada contador trae una propuesta singular (hay muchos modos de contar). Se aconseja que después de la actuación del contador profesional el profesor inste a los alumnos a declamar algún poema o contar algún cuento, siempre en clase y ante sus compañeros. Se trata, en esencia, de fomentar la expresión oral.
- ⇒ **Jornada de donación de libros**, con la finalidad de enriquecer los fondos de la biblioteca del Centro. Se invitará a toda la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos, vecinos...
- ⇒ Puede realizarse el juego de **“El amigo invisible”**, de modo que los alumnos de una clase se regalen libros entre sí. Esto mismo puede hacerse extensivo a los miembros del equipo docente que deseen participar.
- ⇒ El fallo de un **certamen literario** interno, del propio centro, ha de servir de pretexto para ejercitar la expresión escrita y la lectura.

🔗 **Encuentros con autores**. La presencia de un escritor en el centro ha de ser un motivo para conocer su obra, hacerle una entrevista para la revista del IES.

🔗 Invitación de conocidos **personajes de tu ciudad** (periodista, político, futbolista...) para hablar de los libros que leían cuando eran jóvenes.

🔗 A partir de la lectura surgen **actividades creativas favorecedoras de la escritura**. No hay que olvidar que la realización de algunas de estas actividades supone reivindicar una concepción de la asignatura mucho más procedimental y experiencial. He aquí algunas:

- 1- Participación en los certámenes literarios que se convoquen.
- 2- Síntesis del contenido de un libro en tres viñetas, con sus consiguientes dibujos y “bocadillos” textuales.
- 3- Reflexión escrita a partir de los fragmentos que se estimen más enjundiosos y formativos.
- 4- Muchos de los libros de literatura juvenil insisten en diversas tipologías textuales, sobre todo, en el uso de la primera persona, del diario y de la carta. A partir de estos ejemplos, los alumnos podrán escribir cartas

a diferentes personajes, a sus amigos, a sus profesores, a sus padres..., en función siempre de las posibilidades didácticas de cada libro. Un diario escrito en el cuaderno de clase es una actividad muy interesante, siempre y cuando se acote el tiempo de realización.

- 5- Elijase "Mi palabra favorita", y a partir de ese momento, hay que justificar, en breves líneas, por qué.
- 6- Breves redacciones, tomando como pretexto expresiones comunes, frases hechas...: "Me lo merecía"; "Yo no puedo vivir sin..."; "¡No hay derecho!"; "¡Me da una rabia!"; "¡No hay nadie que me entienda!"; "Sería fantástico si"...; "Sentí miedo cuando..." Con estas redacciones breves se puede formar una *Antología de Textos* de un curso en concreto.
- 7- La redacción de diferentes finales para un cuento o libro, siguiendo la propuesta de de Gianni Rodari en la *Gramática de la fantasía*.
- 8- Breve texto para justificar si el título de una novela es acertado o no, y propuesta de otro.
- 9- Habrá que inculcar, a partir de la lectura, la importancia de crear *Diccionarios Personales*, con la intención de aumentar el caudal léxico de los alumnos. En estos diccionarios estará todo el léxico desconocido que aparece en los libros de lectura del *PIL*, pues sólo con un léxico amplio se puede expresar la realidad exterior e interior.

5.5. Tabla de Control de Lecturas y modelo de carpeta *Mi Biografía Lectora*.

Esta Tabla de Control de Lecturas tiene como finalidad didáctica proporcionar información al profesorado acerca no sólo de los libros que ha leído cada alumno, sino también le permite conocer la opinión que los alumnos tienen de las obras del Plan Lector. El profesor dispondrá de una Tabla por curso, que le servirá, a su vez, para trazar la *Biografía Lectora* de sus alumnos.

Mi Biografía Lectora		
Nombre y apellidos: Curso: Año:	"Creo que vale la pena leer porque los libros ocultan países maravillosos que ignoramos, contienen experiencias que no hemos vivido jamás. Uno es indudablemente más rico después de la lectura". (Adolfo Bioy Casares) .	<i>Fotografía</i>
1ª EVALUACIÓN Título: Autor: Editorial: Valoración:	2ª EVALUACIÓN Título: Autor: Editorial: Valoración:	3ª EVALUACIÓN Título: Autor: Editorial: Valoración:
Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:
Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:
Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:	Título: Autor: Editorial: Valoración:
El libro que más me ha gustado ha sido:		

CONTROL DE LECTURAS																														
		CURSO _____														GRUPO _____														
	Lecturas al PIL PIL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
	alumnos																													
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														
6																														

6. Bibliografía

- ❖ CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona.
- ❖ CERRILLO C., Pedro y GARCÍA PADRINO, J. (1999): *Literatura infantil y su didáctica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ❖ CERRILLO, Pedro C.; LARRAÑAGA, Elisa; YUBERO, Santiago (2002): *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- ❖ COLOMER, T. (2001a): “Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 42-43. Madrid, pp. 131-151.
- ❖ COLOMER, Teresa (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación. Madrid.
- ❖ GALÁN VICEDO, C. (1998): “La Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria. Aproximación Didáctica”, *Homenaje a Juan Cervera*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid, pp.251-262.
- ❖ GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor (2002): *La lectura en España. Informe 2002*, Federación de Gremios de Editores de España, Madrid.
- ❖ MERINO, José María (1994): “El escritor y la literatura infantil”, *CLIJ*, nº 63, pp.18-25.
- ❖ MONTESINOS RUIZ, Julián (2002): “Lecturas al PIL-PIL. Una metodología para el fomento de la lectura en Secundaria”, *CLIJ*, nº149, Barcelona, pp. 7-14.
- ❖ SALINAS, Pedro (1991): *El defensor*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- ❖ RUANO LEÓN, Juan (1998): “La literatura infantil y juvenil en el proyecto lingüístico de centro”, *Actas de las 1ª jornadas de didáctica de la lengua y la literatura*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 205-210.
- ❖ ZAPATA LERGA, P. (1996): *Proceso al gramaticalismo. La aventura de leer y escribir*. Popular. Madrid.

UNIDAD VII.2: La creación de Planes de Lectura

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) La selección de obras para un Plan de Lectura debe suponer, según el autor:
 - a. Ocultar la literatura clásica.
 - b. Escoger obras de “literatura apta para jóvenes”.
 - c. Escoger únicamente textos clásicos.
 - d. Escoger únicamente textos de la Literatura Juvenil.

- 2) Para fomentar la lectura entre los jóvenes lo importante es, según el autor:
 - a. La selección de títulos.
 - b. La metodología que se desarrolla.
 - c. La propuesta pedagógica de homogeneización.
 - d. Ninguna de las cuestiones anteriores.

- 3) La condición que se entienden necesaria para desarrollar un Plan Lector como el propuesto es:
 - a. Preparar una programación coherente de la lectura como actividad extraescolar.
 - b. Preparar una programación de aula práctica y clara que dignifique la actividad de la lectura.
 - c. Programar la intervención didáctica por niveles de forma independiente.
 - d. Programar prácticas aisladas de animación a la lectura.

- 4) Según la perspectiva del autor, es preferible:
 - a. Leer reposadamente y con aprovechamiento un libro por trimestre.
 - b. Leer sin ningún tipo de intervención comprensiva y crítica en ese acto lector.
 - c. Leer más para leer mejor con el fin de enriquecer el intertexto lector.
 - d. Lo expresado en b y en c conjuntamente.

- 5) Señalar cuál de los siguientes presupuestos no conviene a un Plan de Lectura Individual como el propuesto en el tema:
 - a. Es aconsejable contemplar trabajos documentales obligatorios a partir de la lectura.
 - b. La libertad de elegir se delega en el alumno.
 - c. El profesor realiza un asesoramiento personalizado de la lectura en el aula.
 - d. El trabajo se organiza en torno a las guías de lectura preparadas por el profesor.

- 6) Se proponen como aspectos imprescindibles que debe abordar una adecuada guía de lectura:
 - a. La comprensión lectora y la caracterización de los personajes.
 - b. El taller de la escritura creativa y el léxico.
 - c. La perspectiva narrativa.
 - d. Lo expresado en a, b y c conjuntamente.

- 7) El plan de evaluación de la lectura debe contemplar :
 - a. Únicamente la evaluación inicial del grado de competencia lectora del alumno.
 - b. Únicamente la evaluación sumativa tras la lectura.
 - c. Únicamente la evaluación procesual que permite adaptar el corpus de lecturas a cada alumno.
 - d. Lo expresado en a, en b y en c es falso.

- 8) Las actividades de animación a la lectura hay que entenderlas como:
- Sustitutivas de la lectura.
 - Motivadoras pero innecesarias.
 - Complementarias a la lectura.
 - Lo expresado en b y c conjuntamente.
- 9) Para conocer el nivel de competencia lectora de los alumnos es preciso medir:
- Las actitudes, los contenidos y los procesos.
 - Únicamente las actitudes con respecto al acto de leer.
 - Preferentemente los procesos.
 - Únicamente la comprensión lectora.
- 10) El papel del profesor en el desarrollo de un Plan de Lectura debe entenderse como:
- El de mediador que controla el acceso a los libros sin gestionar didácticamente la lectura.
 - El de mediador-orientador que programa la enseñanza personalizada de la lectura.
 - El de mediador que gestiona la lectura únicamente para la evaluación sumativa del trabajo de sus alumnos.
 - Ninguna de las anteriores.

UNIDAD VII.2: La creación de Planes de Lectura

PRÁCTICAS FORMATIVAS

- 1 Reflexionar acerca de la viabilidad de un Plan de Lectura como el propuesto para el centro educativo en el que se imparte la docencia atendiendo a todos los factores implicados: las condiciones del centro, las características del alumnado, la metodología de trabajo seguida en el departamento, la implicación del equipo directivo, etc.
- 2 Comprobar de manera individual o en el seno del departamento las actuaciones docentes que se llevan a cabo en relación con cada uno de los principios propuestos por el autor para desarrollar un Plan Lector. Evaluar a continuación las posibilidades que dichas actuaciones tienen de ser consideradas en el marco de un Plan Global de Lectura subsanando las carencias y rentabilizando aquellas propuestas de las que se obtienen resultados positivos:

Principios para un plan lector	Actuaciones afines
Desgramaticalizar la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura en Secundaria, y asumir, entre otras prioridades, el fomento de la lectura y la paulatina (e importante) adquisición de vocabulario.	
Programar-temporalizar-evaluar la lectura. -actividades de animación lectora -destinar tiempo de lectura en el aula : A. la lectura en silencio y en el aula. B. La lectura en voz alta y en el aula de algunos fragmentos del libro elegido para esa evaluación. C. Lectura en grupo/ colectiva de un libro idéntico.	
El profesor ha de ser el principal mediador-orientador .	
Cada edad , cada estadio evolutivo, requiere unos libros y un modo diferenciado de leer y de acceder a la lectura. Por eso son importantes las listas y las guías de lectura.	
La programación de la lectura debe suponer una fuente de enriquecimiento personal , una experiencia formativa y vital con la literatura, y no una acumulación acrítica de datos antes, durante y después de la lectura.	
El Plan Individual de Lectura de cada alumno debiera ser un objetivo del profesor del área de Lengua Castellana y Literatura, porque supone una medida de <i>atención a la diversidad</i> en cada curso, en tanto que respeta el Nivel de Competencia Lectora (NCL) individual de los alumnos , así como sus propios intereses personales y temáticos.	
La evaluación de la lectura ha de hacer hincapié en la valoración del proceso lector más que en el resultado escrito de los controles de lectura, aunque en ocasiones, y en aras de una “rentabilidad didáctica”, se propondrán sencillas cuestiones de las Guías de Lectura.	

El Plan Lector está basado, fundamentalmente, en libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) , un peldaño necesario para la formación lectora y para el acceso posterior a la literatura clásica.	
Habrá que explicar el concepto de obligatoriedad de leer . Si la lectura está programada y temporalizada como una actividad equiparable a cualquier otra, se convierte en un ítem evaluable.	
Para que los Planes Lectores no obedezcan al interés puntual de diversos profesores, conviene que el Plan Lector esté redactado en la programación del Departamento, refrendado por la COCOPE y recogido en el PEC del IES como una seña de identidad propia de un determinado Centro Educativo.	
Asimismo, debería contemplarse la creación de un nuevo cargo docente: la figura del Coordinador de Lecturas , entre cuyas múltiples funciones favorecedoras del fomento de la lectura, velar por la aplicación del Plan Lector de cada curso.	
Conseguir paulatinamente que la Biblioteca del IES no sea sólo un lugar de estudio o de suministración de información, sino también un Aula de Lectura, con un horario para cada curso; esto es, un espacio para leer.	
Por último, debe asumirse que la promoción lectora no tiene edad. El descubrimiento de la lectura es azaroso , circunstancial, y depende de encontrar el libro adecuado en el momento justo. Nuestra labor será mostrarles variadas obras a los alumnos: la libertad de elección es el camino para atender a la rica heterogeneidad del alumnado. No habrá, por otra parte, que desilusionarse si los resultados no se corresponden con los objetivos perseguidos: el entusiasmo es el camino para el aprendizaje del hábito lector.	

③ Describir de forma clara e inteligible las dificultades reales encontradas en el desarrollo de las actuaciones aportadas anteriormente con el fin de ayudar a conformar una propuesta didáctica innovadora.

④ Elegir un grupo-clase de entre los que se imparte docencia y, especificando el nivel, establecer una aproximación a los niveles de competencia lectora de los alumnos de forma individualizada. Puede servir el modelo el ejercicio ofrecido en los anexos del tema.

⑤ Esbozar una guía de lectura que siga el modelo literario propuesto en el tema a partir de alguno de los títulos de literatura juvenil que haya trabajado satisfactoriamente en el aula. Aportar las sugerencias al modelo que se crean convenientes.

⑥ La página web **S.O.L., Servicio de Orientación de Lectura**, es una iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, desarrollada con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y con la colaboración de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sus objetivos fundamentales son fomentar la lectura en todas las edades y dar un servicio fácil y de calidad a quienes quieren relacionarse con los libros y la lectura.

⇒ Visitar la página web y realizar un análisis crítico de la misma comentando la utilidad de sus secciones.

<http://www.sol-e.com>

UNIDAD VII.3:

Biblioteca escolar y animación a la lectura

Kepa Osoro Iturbe *

- 1. La biblioteca escolar: ventajas y compromisos**
 - 1.1. Introducción
 - 1.2. Ésta es la biblioteca escolar que queremos
 - 1.3. Compromisos que exige la biblioteca escolar
 - 1.4. Transformaciones didácticas que conlleva la biblioteca escolar
- 2. La biblioteca escolar y el currículo**
 - 2.1. De la LOGSE a ¿lo...qué?
- 3. La biblioteca de aula**
- 4. Educación documental**
 - 4.1. La necesidad de educación en información
 - 4.2. Orientaciones para la enseñanza de las habilidades de información
 - 4.3. Biblioteca escolar y aprendizaje autónomo
 - 4.3.1. El aprendizaje autónomo como proyecto de equipo
 - 4.3.2. La formación de usuarios
 - 4.4. Actividades didácticas en la BE en Secundaria
- 5. Casos prácticos: modelos y experiencias de integración de la BE en el currículum**
 - 5.1. Modelo del DBI de Berlín
 - 5.1.1. Proyecto “Brasil: Problemas de Desarrollo de un País Tropical”
 - 5.1.2. Integración de Internet en la BE y en las aulas
 - 5.2. La caja de herramientas: una propuesta para el buen uso del CRA
- 6. La identificación lector-personaje como detonante de la creación literaria y estrategia de animación a la lectura y la escritura**
 - 6.1. Introducción
 - 6.2. Tipos de identificación
 - 6.3. Actividades de creación literaria partiendo de los personajes
- 7. Ante un nuevo modo de comprender**
- 8. Bibliografía**

* Kepa Osoro Iturbe es especialista en didáctica de la lectura, bibliotecas escolares y Literatura Infantil y Juvenil.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Biblioteca escolar y animación a la lectura

*"Hacer leer como se come, todos los días hasta que la lectura sea, como el mirar, ejercicio gozoso siempre.
El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer"*
Gabriela Mistral

Kepa Osoro Iturbe

I. La biblioteca escolar: ventajas y compromisos

I.1 Introducción

La biblioteca escolar es un derecho irrenunciable de todos nuestros estudiantes no universitarios. Tenemos la obligación de darles una formación que les facilite las herramientas intelectuales y técnicas que les permitan manejar la avalancha de información que se les viene encima, que les ayude a desarrollar un espíritu crítico ante la manipulación de los medios de comunicación, que les aporte los mecanismos intelectuales para saber escoger, decidir, interpretar, cuestionar y reelaborar la información de cara al logro de unos criterios personales, libres y equilibrados.

Esa formación sólo será viable si la biblioteca se convierte en el corazón de la escuela, el eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora, en primer lugar del sistema educativo, y, más tarde y como consecuencia, del entramado social en todos los aspectos culturales, éticos y estéticos.

Pero no estamos reivindicando espacios espléndidos y dotaciones materiales excelentes. Estamos, en primer lugar, asumiendo el compromiso que poner en marcha este tipo de biblioteca conlleva de adoptar una actitud autocrítica que nos permita enarbolar con energía la transformación didáctica que se habrá de producir en las aulas y en las relaciones entre los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

I.2 Ésta es la biblioteca escolar que queremos

Nuestra Biblioteca Escolar será un centro de recursos multimedia al servicio de la comunidad escolar plenamente integrado en los proyectos educativo y curricular del centro y que fomente métodos activos de enseñanza y aprendizaje. Para conseguir esta integración es imprescindible planificar las actuaciones de la BE, estableciendo las competencias y tareas del bibliotecario que estará arropado por un equipo interdisciplinar de apoyo y por los distintos agentes de la comunidad educativa. Así mismo, se incorporarán las actuaciones en las programaciones de aula y se implicará a todo el profesorado tanto en el diseño y desarrollo del proyecto como en la organización de los espacios y los tiempos.

Pero también será un centro de recursos intelectuales generador de una dinámica transformadora que traiga el cambio curricular y, más tarde, una nueva sociedad más justa y crítica. Se convertirá en un espacio para la enseñanza de las técnicas de estudio y de trabajo intelectual, técnicas de tratamiento e interpretación de la información y de los lenguajes audiovisuales.

El objetivo principal de la Biblioteca Escolar será formar lectores polivalentes capaces de comprender y expresarse en cualquier lenguaje (escrito, cinematográfico, musical, plástico...), que tengan la posibilidad de aprender por sí mismos cualquier cosa que les interese y de acceder a cualquier ámbito de la cultura que pueda formar globalmente su personalidad. Estamos hablando de una biblioteca viva, del modelo moderno y el único operativo de cara al futuro, no de un contenido curricular más o de una visita cultural trimestral. La concebimos y utilizaremos como un centro de aprendizaje, comunicación, información y ocio, como verdadero núcleo de la labor educativa y como fuente de documentación e investigación.

I.3 Compromisos que exige la biblioteca escolar

Al profesorado

- ⇒ La biblioteca no ofrecerá soluciones mágicas ni fáciles a los múltiples problemas que tiene la escuela actual. Eso sí, podrá llegar a ser una tierra fértil sobre la que brotará un bosque exuberante de conocimiento y crecimiento personal si los maestros estuvieran dispuestos a llevar a cabo una revolución consensuada y tolerante, realista pero valiente.
- ⇒ El profesorado se ha de comprometer a hacer de la BE un auténtico centro de recursos, un manantial eterno de información, sugerencias y actividades socioculturales y a la vez festivas, una fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento y, a la vez, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños.
- ⇒ Al mismo tiempo que reivindicamos medios económicos y humanos suficientes, tenemos que aceptar el reto de llevar a cabo proyectos comprometidos e innovadores.
- ⇒ El docente debe estar decidido a transformar sus hábitos didácticos y a elaborar coherentes y minuciosos Proyectos de Lectura, Escritura y Biblioteca.
- ⇒ Ha de favorecer las nuevas relaciones que se construirán entre docentes y estudiantes (enriquecimiento mutuo, mayor flexibilidad, incremento del protagonismo del aprendiz...).
- ⇒ Introducirá una didáctica basada en el manejo de diferentes fuentes documentales y el autoaprendizaje, situada en las antípodas del profecentrismo y la “librodetexto-dependencia”.
- ⇒ Aceptará voluntariamente y con entusiasmo una dinámica de autoformación, que le haga apto para poner en manos de sus alumnos las tecnologías avanzadas del conocimiento y la comunicación.
- ⇒ Ofrecerá una mayor personalización en su docencia introduciendo herramientas que favorezcan la evolución de los diferentes ritmos y que equilibren las desigualdades.

A los alumnos

- ! Habrán de estar dispuestos a asumir el papel de protagonistas de su propio aprendizaje.
- ! Aceptarán el riesgo de desarrollar al máximo sus propias capacidades y de abrir su mente a los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías.
- ! Participarán en el proceso con espíritu crítico y creatividad.
- ! Habrán de ser respetuosos con los ritmos de los demás y de descubrir las ventajas del trabajo en equipo y la colaboración con otros estudiantes y con los profesores.

I.4 Transformaciones didácticas que conlleva la biblioteca escolar

Al poner en marcha una biblioteca en la escuela no sólo se habrán de llevar a cabo modificaciones estructurales, espaciales, temporales y materiales. Sobre todo se habrán de producir transformaciones en las didácticas, en el concepto mismo de la labor docente y en las relaciones entre los agentes del proceso enseñanza/aprendizaje. La BE entendida como eje del currículo impondrá al profesorado cambios radicales en su metodología:

- ✓ Más que explicar conceptos, ideas y datos se tendrán que facilitar herramientas intelectuales que permitan al alumno sumergirse en el maremagno de información que le ofrece la sociedad de la comunicación con garantías intelectuales de que será capaz de seleccionar, jerarquizar, reestructurar, asimilar y fusionar con su propio bagaje mental toda esa ingente cantidad de documentación.
- ✓ El libro de texto dejará de ser la fuente principal de información y conocimientos.
- ✓ El profesor deja de ser figura dominante, guía y fuente soberana de sabiduría para transformarse en acompañante activo y respetuoso del aprendizaje de los alumnos que pasan a ser auténticos protagonistas activos, reflexivos, imaginativos e innovadores de su propio aprendizaje.
- ✓ No les ofrecerá conocimientos, sino ayudas para desarrollar sus capacidades y descubrir por sí mismos los procesos mentales que habrán de poner en marcha si quieren llegar a enriquecer su bagaje intelectual, cultural y humano personal.
- ✓ Al introducirse nuevas fuentes de documentación e información y permitir el acceso a tecnologías avanzadas se facilita la personalización del proceso, el respeto de los ritmos individuales y la compensación de las desigualdades intelectuales y madurativas.

- ✓ Se deja de trabajar desde una perspectiva individual para favorecer el trabajo en equipo, la cooperación, el intercambio de criterios, la discusión de enfoques, el pensamiento divergente y el desarrollo del espíritu crítico, la responsabilidad y valores como la aceptación de las desigualdades y las diferencias.
- ✓ La biblioteca escolar simplifica la integración del centro docente en una red de documentación educativa que permitirá colaborar con bibliotecas públicas, asociaciones, instituciones especializadas en lectura, Centros de Profesores y Recursos y otras escuelas.
- ✓ La informatización de la biblioteca escolar dará acceso a bases de datos en línea y expandirá los recursos organizativos, humanos, formativos y tecnológicos.
- ✓ La biblioteca pone al alcance de todos multiplicidad de textos, de mensajes y de formas de leer, aprender, disfrutar y establecer vínculos sociales plurales.

Des-animación a la lectura

Debemos analizar cuáles son las causas de lo que nosotros llamamos “desanimación lectora”, todas aquellas actitudes o estrategias que sepultan el incipiente nacimiento del hábito lector. Entre ellas podríamos señalar la didáctica de la lectura; los métodos de iniciación en la técnica lectora; el empeño en enfrentar libro / imagen / pc / videojuego; confundir lectura libre con “clase” de lectura; obligar a leer (lecturas obligatorias sin compensación de lectura libre); y la escolarización del libro y de la literatura.

A pesar de que por toda nuestra geografía los mediadores de la lectura están desplegando un impresionante abanico de actividades de animación (semanas del libro, encuentros con escritores e ilustradores, cuentacuentos, libro-fóruns, etc.), las cosas no funcionan como demuestran las encuestas llevadas a cabo tanto por organismos públicos como privados y en las cuales se habla de escasísimos índices lectores (no sólo infantiles sino también adultos); al mismo tiempo se acusa al sistema educativo de producir futuros universitarios con comprensión lectora casi nula y formación lingüística plana. Por eso es inevitable preguntarse por qué la animación no cuaja. Algunas respuestas brotan de modo automático: mucho espectáculo, poco fundamento y menos continuidad y coherencia. Los chavales siguen teniendo diariamente una experiencia lectora rutinaria, opresora, formalista...

Se siguen utilizando métodos absolutamente deleznable (todos en la misma página del libro de texto de lectura, en silencio, un alumno lee en voz alta, los demás ni se menean...). Los métodos de iniciación en la lectura siguen siendo los tradicionales del “aquí pone *ma-me-mi* porque lo dice la maestra”, no porque tenga sentido o sea significativo para los pequeños... No se da oportunidad ni tiempo para la lectura libre, espontánea, informal y gratuita (sin pedir nada a cambio: resumen, ficha de lectura...)... No sabemos hacerles descubrir a los chavales la ternura, el humor, la delicadeza, la rebeldía, la candidez, el misterio... que esconde la Literatura Infantil. En una palabra: seguimos demostrando a nuestros chicos y chicas que leer es un tostón, una obligación, una actividad oficial y lectiva más...

2. La biblioteca escolar y el currículo

2.1. De la LOGSE a la ¿LO...QUÉ?

Se estará preguntando el lector: “sí, todo esto está muy bien, pero ¿qué reflejo tiene la mediateca escolar en la legislación educativa?” Porque es cierto que para que la BE pueda afianzarse en la práctica educativa ha de estar “contemplada de manera explícita en los planteamientos teóricos y orientativos del sistema educativo vigente”.

Nos encontramos en un período de transición, a caballo entre una ley de educación (LOGSE) vigente durante los últimos años y un nuevo marco legal (LOCE) cuyo desarrollo está en suspenso y cuyo contenido definitivo presumiblemente será muy diferente al que inicialmente había previsto que tuviera. Por tanto, hablar del “reflejo de la BE en la legislación educativa” es cuanto menos complejo. Aún así vamos a establecer unas cuantas reflexiones que ayuden a centrar la cuestión.

La LOGSE establecía determinados **principios psicopedagógicos** y serían ellos los que mejor pueden justificar la necesidad de una nueva concepción de la biblioteca: la enseñanza debe posibilitar la construcción de aprendizajes significativos de un modo autónomo por parte de los alumnos, que aprenden a aprender con el apoyo del profesor y son usuarios eficaces, críticos e independientes de todos los recursos educativos que la escuela pone en sus manos. Todo esto sería imposible si el estudiante no tuviera oportunidad de consultar fuentes y recursos variados y ricos –disponibles y organizados, ahí entra la labor del mediador– que le permitieran hacer una lectura selectiva y reflexiva. La mediateca escolar se constituye en el marco imprescindible e ideal para llevar a cabo todo el proceso, como espacio alternativo al aula y como foro de debate, descubrimiento y crecimiento intelectual, social y humano.

El currículum oficial de la LOGSE emplazaba a los profesores a lograr que sus alumnos fueran capaces de “utilizar de forma autónoma y crítica las principales fuentes de información existentes en su entorno”. Y en muchas de las áreas se concretaban, en forma de sugerencias, actividades y estrategias que permitirían alcanzar este objetivo.

En el documento que el Ministerio de Educación ofreció a la comunidad educativa para el debate durante el segundo semestre de 2004 existen las siguientes referencias a las bibliotecas escolares. Se habla de la obligatoriedad de que las Administraciones educativas proporcionen a los centros los medios para ofrecer unas bibliotecas escolares útiles como unidades de trabajo complementarias y como oferta cultural directa y rica para sus alumnos. Se entiende la biblioteca escolar como centro de recursos organizado que proporciona un apoyo continuo al proceso de enseñanza y aprendizaje y que aporta nuevas oportunidades de aprendizaje, dando acceso a todos al estudio y a la lectura y proporcionando aquellos documentos que son necesarios en los centros para desarrollar la tarea docente. El Ministerio de Educación y Ciencia se compromete, en colaboración con las Administraciones educativas, a establecer programas de colaboración de los centros educativos con los servicios sociales de las corporaciones locales, con empresas y con instituciones, programas de apertura de los centros al entorno y de dotación y uso de bibliotecas escolares.

3. La biblioteca de aula

En todo Proyecto de Lectura y Escritura en el que se pretenda realizar un trabajo riguroso de fomento de la lectura y la escritura, la biblioteca escolar se convierte en una herramienta imprescindible cuyo trabajo alcanza en las bibliotecas de aula un nivel de concreción más específico, personal y autónomo de uso.

Con José García Guerrero¹ creemos que el aula puede ser el espacio ideal para lograr un acercamiento íntimo y efectivo del libro a los chicos y jóvenes porque consigue que los materiales de lectura se conviertan en los verdaderos protagonistas activos que ofrecen a los estudiantes una variada oferta de lecturas voluntarias.

Por otro lado, dentro de la programación del aula, la organización de una biblioteca permite enriquecer la didáctica de las distintas materias que desarrolla el maestro, cuyas intervenciones adquieren mayor sistematización y son más motivadoras para los estudiantes. La proximidad de los materiales y recursos de lectura garantiza la eficiencia porque el chico ve satisfechas de inmediato sus necesidades de aprender y sus deseos de disfrutar leyendo. La biblioteca de aula es un puente entre la biblioteca personal y la biblioteca de centro.

La dinamización de la biblioteca de aula moverá al chico a crear su propia biblioteca en su hogar y al mismo tiempo contribuirá a una optimización de los recursos de la biblioteca del centro.

La creación de la biblioteca de aula, su óptima utilización didáctica y la relevancia que puede tener como otro medio idóneo para generar y desarrollar el hábito lector, requiere siempre de unas fases sistematizadas: preparación, implantación, desarrollo y afianzamiento. A su vez, estas etapas deben ir complementadas por las técnicas y estrategias de fomento y desarrollo de la lectura y escritura programadas específicamente para el grupo de alumnos y, consecuentemente, adaptadas a su nivel y contexto socioeducativo. Al equipo de profesores corresponderá la compleja pero apasionante tarea de planificar el desarrollo de la BIBLIOTECA DE AULA.

¹ GARCÍA GUERRERO, J. (1999): *La biblioteca escolar, un recurso imprescindible*. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

4. Educación documental

4.1 La necesidad de educación en información

Con Cherrell Shelley-Robinson, profesor de la Universidad de West Indies de Jamaica, creemos que los ciudadanos hoy deben dominar ciertas habilidades de información de modo que sepan reconocer cuándo la información es necesaria, al tiempo que manejen herramientas para investigar, localizar, evaluar y usar efectivamente la información para cada tarea. Por otro lado, el aprendizaje a través de toda la vida es uno de los rasgos de identidad de este siglo debido al vertiginoso incremento del volumen de información, velocidad que convierte en obsoleto cualquier conocimiento adquirido recientemente, obligando así a los trabajadores a estar sumergidos en un constante proceso de reciclaje para mantener sus trabajos.

En cuanto a la educación, además de los ya apuntados, podemos hablar de otros rasgos característicos: paso hacia el aprendizaje auto-dirigido, instrucción basada en fuentes de información, renovado interés en enseñar el pensamiento crítico, cualificando a los estudiantes para extraer el significado de la lectura, tomar notas organizadas y aprender a interpretar, analizar y sintetizar la información.

4.2. Orientaciones para la enseñanza de las habilidades de información

Si a los chicos se les enseña más a cómo pensar que a qué pensar y a poner la misma concentración e interés en el proceso de búsqueda que en el resultado final, las habilidades de información les capacitarán a localizar y usar efectivamente la información.

Es imprescindible poner todo el cuidado en lograr que estas habilidades sean enseñadas de modo significativo como parte de todo el proceso didáctico para lo cual estarán minuciosamente entrelazadas con todos los elementos de cada área curricular; de este modo llegarán a ser una herramienta óptima para que los estudiantes aprendan a aprender. Si estos perciben estas habilidades como claves en su aprendizaje desearán dominarlas por lo que su motivación estará garantizada. Esta dinámica certifica que todos los recursos de la BE enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando ilimitados beneficios a la práctica y simplificando la transposición de lo aprendido.

Cualquier intento por integrar las habilidades de información en el currículum presenta un gran desafío porque requiere cambios conceptuales, didácticos y organizativos que afectarán a cada miembro del equipo docente.

4.3 Biblioteca escolar y aprendizaje autónomo

4.3.1 El aprendizaje autónomo como proyecto de equipo

Hemos argumentado suficientemente que el aprendizaje autónomo es imposible sin una biblioteca óptimamente integrada en el desarrollo curricular del instituto, que favorezca el acceso a las diversas fuentes informacionales y que invite al estudiante al análisis crítico de la información obtenida y a su posterior integración personal, como conocimiento, o comunicación, como documento, sea textual, audiovisual, informático o artístico.

4.3.2 La formación de usuarios

Este aprendizaje autónomo, desde la mediateca escolar, toma la forma de los llamados Programas de Formación de Usuarios, elementos didácticos sin los cuales es impensable la consecución de todos estos objetivos. Su articulación habrá de establecerse desde las diversas áreas curriculares, apoyándose en un proyecto bibliotecario global e interdisciplinar, contando con la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y partiendo de las necesidades reales de los estudiantes, en lo curricular, lo psicológico, lo pragmático y lo social.

4.4. Actividades didácticas en la BE en Secundaria

Es obvio que las posibilidades didácticas que ofrece la BE en ESO son infinitas por la multiplicidad de recursos y materiales y por el amplísimo abanico de metodologías y estrategias que estos pueden poner en marcha. Por eso lo que aquí ofrecemos no es más que una modesta selección de propuestas que permitirán al

profesorado de Secundaria descubrir, por un lado, el descomunal universo de *tácticas* pedagógicas que le brinda la Mediateca escolar y, por otro, que él será perfectamente capaz de generar planteamientos y prácticas igual o más ricas que las que aquí se muestran.

Nos hemos permitido seleccionar actividades generadas por diversas instituciones y autoridades² en la materia y nuestra práctica ha venido a confirmar como propuestas plenamente eficaces y estimulantes para lograr que nuestros estudiantes de Secundaria perciban la Educación Documental como una aventura apasionante y tremendamente útil para su futuro.

I. PARA APROPIARSE DE LOS LUGARES Y SITUARSE

Estas propuestas ayudarán a los chicos a moverse en la BE y a acceder a la información buscada, adquiriendo autonomía frente al fondo documental.

Situarse en el espacio de la Biblioteca Escolar

Localizar los diferentes espacios: libros de ficción, de poesía, de teatro, libros documentales, tablón de anuncios, prensa, cómic, exposiciones, audiovisuales, ordenadores, préstamo... Para poner en marcha esta competencia, la actividad más sintética es la presentación por los chicos del espacio de la BE, tal como está estructurado, a visitantes exteriores (maestros, padres, otros compañeros). Pueden prepararse numerosas actividades:

- ☞ VISITA DESCUBRIMIENTO: captación de impresiones (yo he visto, he encontrado...) con recogida de informaciones y debate.
- ☞ CARRERA A LOS DOCUMENTOS (rallye libro): a partir del extracto de una obra, localizarla; búsqueda de libros sobre un tema ligado al trabajo de clase; pesquisas literarias: localizar información sobre un autor; respuesta de un cuestionario o encuesta.
- ☞ JUEGO DE LA OCA DE LA BE: cada vez que se lanzan los dados se cae en una pregunta referida a un documento a encontrar, reglas de uso de la BE, una actividad a realizar...
- ☞ PARTICIPACIÓN EN LA COLOCACIÓN DE LOS LIBROS.

Descubrir el espacio bibliotecario

Jugar una partida de lectura: Muchos juegos de mesa, cuyas normas de funcionamiento resultan tan familiares para los jóvenes, permiten una fácil adaptación «bibliotecaria» que los hace ideales para los objetivos de esta sesión: el parchís, la oca, el trivial... A partir de un panel gigante, con casillas de colores (cuyo diseño y realización será responsabilidad del alumnado), se pueden establecer diferentes categorías de preguntas y pruebas (búsquedas sencillas en las estanterías, adivinanzas con mímica o dibujos, invención de pequeñas historias, lecturas o recitados...) que contemplen aspectos diversos de la biblioteca, los materiales y los servicios que ofrece. Las preguntas las realizarán, en una primera fase, los profesores para, más tarde, convertirse en una tarea compartida con los estudiantes.

Un plano y muchas pistas: En este caso, la primera visita organizada a la biblioteca se plantea como un rastreo entre estanterías, que permite a los alumnos ir situando las diferentes secciones y materiales en un plano mudo. Al llegar los participantes reciben el plano junto a una lista en la que figuran los objetivos de su búsqueda. Se trata de una serie de materiales que tienen que localizar desde diferentes puntos de partida: el título de un libro, vídeo o CD; el nombre de una materia sobre la que han de seleccionar una obra concreta; el nombre de un autor literario; la signatura topográfica de determinado libro; el título de un periódico o revista; un sustantivo y un nombre propio para identificarlos (buscando en diccionarios, enciclopedias o atlas). Existirán 4 ó 5 versiones de cada listado, de modo que cada clase se organiza en otros tantos equipos de búsqueda, cada uno con diferentes objetivos de rastreo (lo que facilita la circulación en la biblioteca al distribuir los grupos por

² Nos hemos basado en las siguientes fuentes: a) El artículo de M. Couet "Hacia una tipología de actividades en la Biblioteca Escolar", en Argos, n.1, 1989. b) El libro ARELLANO, V. (2002): *Biblioteca y aprendizaje autónomo*. Gobierno de Navarra, Dpto. de Educación y Cultura. c) BARÓ, M. y MAÑÁ, M. (2002): *La formación de usuarios en la biblioteca escolar: Educación Secundaria*. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Málaga. d) ILLESCAS, M^a J. (2003): *Estudiar e investigar en la biblioteca escolar. La formación de usuarios*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Dpto. de Educación y Cultura.

espacios y secciones diversos). El juego consiste en localizar cada documento, situando en el plano la sección donde ha sido encontrado.

Jugar una partida de lectura: Mediante un panel de juego, con casillas de diferentes colores, se plantean preguntas y pruebas sobre diversos aspectos relacionados con la biblioteca: normas de funcionamiento, búsqueda de información, obras de literatura, actividades de promoción... Los alumnos, organizados por equipos, avanzan por turnos, con ayuda de un dado gigante.

II. PARA APROPIARSE LOS INSTRUMENTOS DOCUMENTALES

Con estas actividades los chicos desarrollarán progresivamente prácticas documentales autónomas. El objetivo final es capacitarles para pasar de la capacidad de delimitar el objeto de su búsqueda, a la habilidad para crear y utilizar la información.

Apropiarse los instrumentos documentales en la BE

Saber distinguir los soportes de información: libros de ficción, periódicos y revistas, dossiers, diapositivas, películas, imágenes, programas Pc...

- ⌘ REALIZAR UNA SELECCIÓN DE DOCUMENTOS EN TODOS LOS SOPORTES sobre un mismo tema.
- ⌘ ADMINISTRAR Y ORDENAR LOS DIARIOS Y REVISTAS a los que está suscrita la BE.
- ⌘ ENRIQUECER LA ICONOTECA, creando un criterio de ordenación de las imágenes.

Conocer el sistema de clasificación de los documentos: la C.D.U.:

- ⌘ LAS ACTIVIDADES SON NUMEROSAS: ordenación de libros de ficción según el tejuelo; ordenar índices; clasificar temas en los grandes grupos de la C.D.U.; juego de las adivinanzas: a partir de las palabras, encontrar la signatura.
- ⌘ LA ACTIVIDAD MÁS EFECTIVA es la participación en la colocación y asignación de signaturas a los libros de la BE.

Saber utilizar los ficheros de búsquedas:

- ⌘ De autores: inventariar los libros de un mismo autor para una bibliografía o exposición.
- ⌘ De títulos: dados los títulos, encontrar los autores; participar en la catalogación de libros, en la elaboración de ficheros de títulos y autores.
- ⌘ El fichero de materias.
- ⌘ Pasar del lenguaje natural al lenguaje documental, encontrar palabras-clave: yendo de lo particular a lo general; procediendo por asociación de ideas:
 - ⊕ PROPOSICIÓN DE PALABRAS-CLAVE a partir de los temas desarrollados en los libros leídos por los chicos.
 - ⊕ INDIZACIÓN COLECTIVA de las adquisiciones. A partir de una frase interrogativa (ej: ¿cómo respiran los peces?), se buscan las palabras importantes, se llega a una ampliación, a una organización del campo semántico y se compara con las palabras del fichero. Si las palabras no están en el fichero de materias, se buscan sinónimos.

Localizar la información en los libros de la BE

Localizar los índices bibliográficos: nombre del autor, título, editor, colección, depósito legal, traductor... BUSCAR LOS TÍTULOS DE UN AUTOR, de un editor, de una colección: LOCALIZAR LAS INFORMACIONES que contiene la cubierta. Buscar en el libro las informaciones sobre el autor. En el marco de una exposición temática, ESTABLECER LA BIBLIOGRAFÍA.

Escoger el documento en función de los objetivos: comparar, escoger, saber eliminar, ordenar y criticar los documentos. La actividad más eficaz es la elaboración de un dossier documental e incluso de un libro documental creando también el índice de contenidos.

Utilizar el índice y saber servirse de la división por capítulos:

- ⌘ ESTABLECER UN ÍNDICE, un glosario a partir de un conjunto de textos.
- ⌘ ENCONTRAR, ligado a una búsqueda, el capítulo que trata el tema que nos interesa.
- ⌘ COMPARAR diversos sumarios, señalar los diferentes tipos (con o sin subdivisión, organizados según la

cronología), delimitar las dificultades de lectura (títulos metafóricos, problemas de legibilidad...).

El acceso a los documentos

Recursos básicos para acceder fácilmente al fondo de la BE: el sistema de clasificación y los catálogos³.

Mensajes cifrados: Inventar códigos secretos para intercambiar mensajes en clave puede resultar un interesante recurso motivador para familiarizar a los alumnos con la interpretación de las firmas topográficas. Además, permite plantear una búsqueda en los catálogos, manejo de la clasificación y traducción de los códigos bibliotecarios. Veamos un ejemplo:

Ayer terminé *N/ROW/har*. Es interesante, aunque me gustó más *N/LEG/mag*. Y es que me encantan las historias de *taumaturgos*. ¿Sabes si en el apartado 1 de la CDU o en el 8 hay alguna otra obra sobre ese tema? (por favor, dime el título en clave).

Puede resultar útil ayudar a los alumnos a descomponer el mensaje en sucesivas tareas de búsqueda. Así, en el caso anterior, la secuencia de búsqueda puede ser la siguiente:

- N/ROW/har: revisar las estanterías de literatura y buscar las obras de Narrativa (N). Buscando por orden alfabético, los alumnos encuentran Rowling, J.K. (ROW), autora de *Harry Potter y la piedra filosofal* (har).
- N/LEG/mag: una búsqueda similar que conduce hasta Ursula K. Le Guin (LEG), autora de *Un mago de Terramar* (mag).
- Taumaturgo: hallaremos el significado de este término. La R.A.E. lo define como «mago, persona que hace milagros y cosas maravillosas». Con la ayuda de un diccionario de sinónimos, los alumnos elaboran una lista de términos equivalentes (milagrero, mago, hechicero, encantador, oculista, nigromante, adivino) que se completa con otras palabras relacionadas (magia, hechicería, encantamiento, ocultismo, ciencias ocultas, brujería...). Así se obtiene un listado de palabras-clave, con las que se puede continuar la búsqueda en el catálogo de materias.
- Otras obras sobre este tema: De todas las palabras-clave, quizá sólo aparezcan unas cuantas (magia, ciencias ocultas, brujería) entre los términos indizados en el catálogo de materias de la biblioteca, pero pueden resultar suficientes para determinar si existe alguna otra obra que trate ese mismo tema.
- El título en clave: Anotamos la signatura de los títulos localizados, ej: I3/HILL/bruj (*Brujas y magos*, de Douglas Hill) y N/TOL/hob (*El Hobbit*, de J. R. R. Tolkien).

Conocer las fuentes de información

Cuando los estudiantes tienen que hacer un trabajo de investigación se limitan a realizar una búsqueda documental de la información directamente en una obra, dándose por satisfechos con la primera información que encuentran, sin considerar la posibilidad de consultar otras fuentes distintas a los libros. El escaso dominio del orden alfabético por parte de muchos estudiantes les dificulta mucho las búsquedas documentales. Por eso es tan importante ayudar a nuestros alumnos a adquirir ciertas destrezas al tiempo que a descubrir la variada gama de tipologías de recursos y soportes que están a su alcance como fuentes de conocimiento.

Conocer las obras de referencia básicas: Comenzaremos el estudio de las fuentes de información por el acercamiento a las principales obras de consulta: diccionarios, enciclopedias, atlas, anuarios, etc.

☒ Textos imposibles

Se muestra a los estudiantes un texto aparentemente ilegible, un denso párrafo lleno de términos y expresiones desconocidas (palabras en otros idiomas, vocablos extraños, nombres cuyo origen ignoran...). Se les invita a leerlo, incentivándoles con una sorpresa oculta en el texto (un breve relato, una canción, unas imágenes de vídeo...).

³ Es evidente que los fondos de la biblioteca escolar deben estar organizados con todo rigor. Ello no quiere decir que debamos entrar en criterios biblioteconómicos puros, pero sí que adoptemos un sistema de clasificación sencillo y práctico adecuado a nuestra realidad, pero que no diste excesivamente de la CDU (Clasificación Decimal Universal), sistema que siguen nuestras bibliotecas públicas, para que nuestros alumnos sean usuarios autónomos de los centros públicos de lectura.

Para conseguir *penetrar* en el significado de este texto *hermético*, los alumnos cuentan con un completo y útil juego de *llaves*: diccionarios, enciclopedias, atlas y otras obras de referencia. Se ofrecen algunas pautas que favorezcan la traducción del intrincado párrafo: subrayar las palabras desconocidas; comenzar a buscar los términos subrayados, siguiendo el orden de las frases para, a medida que se vayan encontrando definiciones, localizando lugares e identificando personajes, el contexto puede facilitar pistas para interpretar el texto; volver a transcribir cada oración, sustituyendo las palabras por otros términos equivalentes que sean comprensibles para los alumnos.

Conocer los libros informativos y de ficción: Esta actividad servirá para descubrir la variedad de títulos que, sobre un tema, pueden encontrarse en la BE y para manejar algunos recursos útiles para acceder a dichas obras y a la información que ofrecen.

☒ Libros para todos

Se propone a los alumnos elaborar una exhaustiva bibliografía sobre un tema elegido por ellos entre un listado de sugerencias (terror, arte, barcos...). Previamente se habrá revisado el fondo para comprobar que existen títulos variados sobre cada asunto. Una vez escogida la materia, se analizan todos sus posibles enfoques y apartados y se confecciona un listado de palabras-clave con ayuda de diccionarios, enciclopedias y otras obras de consulta (ej.: barcos: nave, embarcación, velero, buque, bote, pesquero, acorazado, náutica, navegación, regatas, marinero, capitán, pescador, proa, popa, mar, pirata, naufragos, regatas...). Esta lista es el punto de partida para una exploración en los catálogos de materias y de títulos, cuyo resultado es una primera bibliografía general.

El siguiente paso es el de hojear los libros localizados en el catálogo y revisar los sumarios, esquemas y contenidos con el fin de comprender cómo se estructura el tema y organizar el listado en diferentes bloques. Así, poco a poco, la bibliografía inicial se va enriqueciendo y completando con los matices y peculiaridades de los libros que la componen (ej.: historia de la navegación; cómo son los barcos: tipología y características; la navegación como práctica deportiva; biografías de navegantes ilustres; relatos y novelas sobre barcos, marineros y pescadores e historias de piratas). Para elaborar esta bibliografía, puede tomarse como base el fondo existente en la BE y, posteriormente, completar la relación con otras publicaciones que se localicen visitando la biblioteca pública, las librerías u otros centros especializados.

Una vez concluido el trabajo bibliográfico, puede plantearse la realización de un folleto que presente los libros de un modo claro y atractivo, incluyendo alguna sencilla ilustración. Este cuadernillo puede fotocopiar y ser repartido entre todos los alumnos, profesores, padres... La difusión resulta fundamental para mostrar la importancia del trabajo documental. Por ello, siempre que sea posible, es conveniente dar a conocer estos materiales fuera del centro escolar enviándolo a librerías, bibliotecas, revistas especializadas, etc. Otra forma de dar un mayor relieve a esta selección es realizar una exposición bibliográfica que, además de presentar todos los libros disponibles en la BE, puede incorporar materiales prestados por la biblioteca pública, por los propios alumnos y por otras instituciones. En el ejemplo, la exposición podía constar de: la muestra bibliográfica propiamente dicha, formada por los libros del folleto, reunidos con la colaboración de la biblioteca pública y distribuidos por apartados; una colección de maquetas de barcos, prestada por una tienda de modelismo de la ciudad; una serie de materiales de navegación: una brújula, un timón, un traje de marinero, mapas, libros de a bordo... recopilados entre alumnos y profesores con la aportación básica de un museo naval. Así, la actividad puede llegar a trascender el objetivo inicial y desarrollarse como un proyecto colectivo que implica la puesta en marcha de técnicas y procesos más complejos.

Materiales no bibliográficos: Presentar las posibilidades documentales de otros materiales y soportes distintos al libro.

☒ Ventanas al mundo

Los alumnos recopilan todo tipo de material informativo no bibliográfico sobre un área geográfica determinada: una región, un país, un continente. Con todo ello deben ambientar la BE y ofrecer una exposición documental que ayude a conocer mejor la geografía, la historia, el folclore y otros aspectos básicos de la zona escogida. La investigación comienza en la BE. Con ayuda de los catálogos y examinando a fondo la sección de geografía, los alumnos localizan mapas, vídeos y otros materiales especiales sobre la región. (ej.: África. Pueden buscarse vídeos, discos, cd-rom, páginas web...).

Otra parte de la actividad es examinar la prensa y realizar un análisis retrospectivo de las principales noticias, artículos y comentarios de opinión publicados durante un intervalo significativo (uno o dos meses como mínimo) en relación con el tema de la investigación. Las noticias localizadas se pueden organizar en un dossier (ej.: un dossier con noticias sobre África puede organizarse por países, por regiones –Magreb, zona subsahariana, la zona de los grandes lagos... –, por tipo de problemática –emigración, apartheid, conflictos bélicos... – o con otros muchos criterios distintos.

Además de la información localizada en la BE, el centro puede ponerse en contacto con personas de dicha región, a través de asociaciones y organismos vinculados al país. Este acercamiento puede permitir recopilar otro tipo de informaciones: leyendas y tradiciones orales, costumbres, fotografías, artesanía... Los alumnos reúnen y organizan toda la información y los materiales, componiendo con ello una exposición en la BE, que todo el centro podrá visitar.

La búsqueda documental

Las dificultades para manejar diversas fuentes y los problemas para desenvolverse con autonomía en la BE se suelen sumar a la propia complejidad del proceso de investigación. Es frecuente observar limitaciones desde el mismo planteamiento del trabajo (no tienen en cuenta con qué objetivo se busca la información, no son capaces de formular con precisión el tema del estudio, no valoran sus conocimientos anteriores...).

Una vez localizados algunos documentos sobre el tema, numerosos estudiantes no saben cómo afrontar la lectura para seleccionar lo más relevante, acumulan materiales sin criterio y, por último, se muestran incapaces de reelaborar la información, reproduciendo literalmente los textos localizados. Ante esta problemática, la realización de proyectos prácticos puede suponer un entrenamiento motivador para la búsqueda de información. Presentan algunos ejemplos de trabajos documentales para desarrollar en la BE. Se trata de propuestas de una cierta complejidad, que requieren una mayor dedicación que las actividades descritas previamente.

Biblioviajes: La realización de un viaje de estudios a final de curso permitirá introducir una investigación en torno a una ruta, ciudad o parque natural. Se propone al grupo la realización de una guía de viaje sobre el destino escogido. Así, además de contribuir con su elaboración a un mayor aprovechamiento didáctico de la excursión, la guía realizada aporta un nuevo recurso documental a la BE, un material que puede ser consultado por otros alumnos y ayuda a consolidar el protagonismo del alumnado en la BE.

La elección del destino estará condicionada por las pautas que se dicten (distancia aproximada, duración de la excursión, tipología de las visitas –monumental, naturalística, literaria–, etc.). Esta primera decisión supone ya un primer trabajo de investigación, ya que los alumnos deben localizar lugares de interés acordes con las características establecidas.

Una vez definido el tipo de ruta y marcado el punto de partida, los alumnos deben diseñar el itinerario completo para lo que señalarán en un plano un radio con la distancia que pueden recorrer en el tiempo marcado, localizando en el área indicada los principales puntos de interés. La búsqueda se enriquecerá si este trabajo lo realizan simultáneamente varios grupos de alumnos. Cada equipo argumentará la elección realizada para, posteriormente, consensuar entre todos la ruta definitiva.

Para poder avanzar en la investigación, los grupos pueden organizar la búsqueda del modo que mejor se adecue a los objetivos de la excursión: dividiendo los diferentes puntos del trayecto, de modo que cada grupo se documente a fondo sobre lo más destacado de cada lugar; o repartiendo diferentes aspectos de la ruta establecida (arte, leyendas, gastronomía, paisaje...), lo que facilitaría, a su vez, la distribución de fuentes informativas diversas.

La primera modalidad de trabajo resulta más adecuada para excursiones muy variadas y con un gran número de visitas, mientras que la segunda se ajusta mejor a un viaje más intensivo, con un sólo destino o varios puntos muy homogéneos.

A medida que los alumnos localizan, recopilan y sintetizan la información más relevante, una pequeña comisión va estructurando y dando la forma definitiva a la guía de viaje. Además de textos descriptivos, esta publicación puede incluir fotos, mapas, esquemas y cuantos materiales gráficos se consideren necesarios. Final-

mente, la guía se fotocopia y distribuye entre los participantes en la excursión, de modo que pueda ser consultada a lo largo del viaje. Puede resultar interesante incluir unas páginas en blanco para tomar notas en el viaje, de forma que, a la vuelta, la guía pueda completarse con nuevas observaciones. La elaboración de un dossier fotográfico es otra posible aportación final a este proyecto colectivo.

La semana del terror: El interés que los alumnos de Secundaria muestran hacia el género de terror puede aprovecharse para promover en la BE una actividad de búsqueda documental: celebrar una Semana del Terror con propuestas en el cine, la literatura o el cómic: autores, historias y personajes. Podremos realizar muestras bibliográficas, presentaciones de libros, decoraciones inspiradas en descripciones literarias, catálogo de personajes, celebración de un encuentro con algún autor representativo del género, narración oral de relatos de terror, lectura en voz alta de pasajes terroríficos, proyección de un ciclo de vídeos, disco-fórum sobre bandas sonoras de películas de terror, etc.

Basaremos, eso sí, las propuestas en una completa búsqueda documental realizada desde la BE. A modo de ejemplo, exponemos el proyecto *La casa de las pesadillas* para el cual el centro se ambientará (pasillos, escaleras...) como un paisaje de terror que invite, durante una semana, a conocer las fuentes literarias y cinematográficas en las que se inspira. *La casa de las pesadillas* podría constar de los siguientes apartados:

- ❖ Paisajes decorativos en los pasillos del centro: Basados en descripciones literarias (*Drácula* de B. Stoker, *Relatos* de E. A. Poe, *Leyendas* de G. A. Bécquer, etc.), los alumnos realizan murales decorativos con la colaboración del profesor de plástica. Junto a cada mural, figura un extracto del texto en el que se basa, el nombre del autor y el título de la obra.
- ❖ Galería de retratos: Monstruos de todo tipo, tomados de conocidas obras del cine y la literatura. Junto a su imagen (pueden ser fotocopias de ilustraciones, dibujos hechos por los alumnos, montajes fotográficos...), una breve nota explica sus principales características. También aquí es fundamental identificar el origen de cada personaje.
- ❖ Ambientación musical en los recreos: Los alumnos pueden realizar una selección de inquietantes fragmentos musicales, tomados de conocidas películas o de la obra de grandes autores clásicos, para escuchar en los recreos a lo largo de toda la semana.
- ❖ Voces de ultratumba: Un sillón con unos auriculares invita a escuchar inquietantes relatos. Previamente, un grupo de alumnos habrán escogido y grabado los cuentos en un casete.
- ❖ Mapa de pesadillas populares: Un gran mapa, junto a la BE, permite localizar los escenarios de algunas terroríficas leyendas: las brujas de Salem, las cuevas de Zugarramurdi, la leyenda de Vlad el empalador... El trabajo documental es imprescindible en este apartado, ya que exigirá realizar un rastreo en obras de folclore, antropología y literatura.

Cuando el proyecto ya ha tomado forma, la búsqueda informativa se diversifica, de modo que cada actividad programada en la semana del terror tenga su correspondiente apoyo documental. Por ejemplo, mientras unos alumnos buscan en fuentes literarias descripciones de lugares de pesadilla, otros pueden seleccionar información sobre recursos expresivos en el cine de terror o trabajar en la elaboración de una guía de lectura sobre el tema.

III. PARA APROPIARSE LOS OBJETOS DE LECTURA

Las competencias a desarrollar dependen del conocimiento y utilización de los diferentes escritos, desde su producción a su modo de funcionamiento.

Apropiarse del fondo de la BE

Por la participación en la vida de la BE: PARTICIPACIÓN en la indización de los libros, en la catalogación, en el préstamo y en la adquisición de los materiales (comité de lectura, recogida de propuestas...).

Libroadivinanzas: La comprensión de las signaturas topográficas y el uso de las tablas de la CDU de la BE se presentan como elementos de un lenguaje secreto que permite intercambiar mensajes cifrados a partir de los códigos bibliotecarios.

Por las presentaciones de libros: RUEDA DE LIBROS (hora del cuento...). DEBATES sobre el contenido de libros. EXPOSICIÓN de libros sobre un tema objeto de actividades. PROMOCIÓN de libros a partir de un suceso (estreno de cine, premio literario...). Presentación de libros de un autor, ilustrador o colección.

Conocer el objeto-libro

El circuito del libro: del autor al lector: ENCUENTRO CON UN AUTOR: escritor o ilustrador. VISITA a una editorial, o una imprenta. VISITA a una librería. VISITA a una biblioteca pública. PARTICIPACIÓN en salones del libro o en rastrillos a favor de la BE.

El objeto formal: BÚSQUEDAS Y COMPARACIONES sobre los ASPECTOS EXTERIORES: formato, cubierta, ilustraciones, confección, tipografía, manejabilidad, relación calidad / precio...

Entrar en los textos

Ser capaz de distinguir los diferentes géneros: PARA LAS NOVELAS: ciencia ficción, histórica, autobiográfica, aventuras... Formulando hipótesis a partir de la cubierta o un fragmento. Deduciendo indicios tras una lectura muy rápida. Examinando las novedades llegadas a la BE. Trabajando con una serie para ver cómo y por qué funciona (*Flanagan, Pesadillas...*). Ser capaz de identificar los tipos de personajes. Saber identificar los estereotipos.

Descubrir un libro transformándolo:

- ⌘ ACCIÓN SOBRE LAS FUNCIONES: Modificar la función de un personaje. Introducir nuevos personajes o suprimirlos.
- ⌘ ACCIÓN SOBRE LA NARRACIÓN: Cambiar el narrador (ausente, en primera persona, varias voces). Cambiar el punto de vista narrativo: ¿qué sucede cuando la intriga de una novela policíaca es reducida a crónica de sucesos, traspasada a cómic, a un programa de radio, escenificada para una representación teatral...? Transponer en el espacio o el tiempo.

Actividades de producción: PRODUCCIÓN DE TEXTOS: por imitación, transposición... Producción de espectáculos: teatro, mimo, carnaval, fiesta de fin de curso...

5. Casos prácticos: modelos y experiencias de integración de la BE en el currículum

Como hemos venido argumentando a lo largo de toda la Unidad, para que la biblioteca escolar llegue a desempeñar el papel de eje del desarrollo curricular del instituto ha de alcanzarse su plena integración en los diversos niveles de concreción curricular: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programaciones de Aula. Este perfecto acoplamiento se constituirá en una labor prioritaria para el claustro de profesores, que la asumirá con decisión, serenidad y realismo, aceptando su inmensa complejidad y estableciendo un calendario razonable en el que se dibujen medidas a corto, medio y largo plazo.

La integración curricular de la biblioteca conlleva una profunda transformación de la institución escolar, en las relaciones personales, en lo conceptual, lo metodológico y lo práctico y es por eso que ha de asumirse con la habilidad suficiente como para conseguir día a día más aliados a nuestra causa. Un exceso de precipitación o idealismo echarían a perder a medio plazo todo el proyecto.

Presentamos a continuación dos modelos de óptima integración de la biblioteca escolar en su entorno curricular. Y lo son porque fueron asumidos por un amplio equipo de profesionales que estuvieron dispuestos a dotar a su proyecto de flexibilidad, continuidad y realismo. Flexibilidad en los análisis, las reflexiones y las praxis. Continuidad para dar tiempo al asentamiento de los procesos positivos y a la digestión de la eliminación de ciertas prácticas caducas y nocivas. Realismo para aceptar errores y asumir nuevos retos.

5.1 Modelo del Deutsche Bibliotheksinstitut, (DBI) de Berlín

Presentamos la experiencia llevada a cabo en el DBI de Berlín con alumnos de Hauptschule (nuestra Secundaria), una óptima ejemplificación de cómo integrar la Biblioteca Escolar –entendida como Centro de Recursos para el Aprendizaje– al currículum del instituto.

Ya que en Alemania la dotación de BE es muy deficiente, especialmente a nivel de la EGB, las ofertas que las bibliotecas públicas hacen a los colegios revisten especial importancia. Para fomentar el gusto por la lectura y la literatura, en el marco de la didáctica del alemán se desarrolló un enfoque que se llamó "Manejo activo-productivo de textos literarios": las clases ya no se centran en el análisis crítico de los textos, de sus caracteres y contenidos, sino que toman un enfoque más global. Esto puede ser por ejemplo: una traducción plástica o musical de la obra, continuar la fábula a partir de cierto punto, o una dramatización. Con esto se busca estimular un nuevo modo de acercarse a la literatura. Este enfoque es adecuado para mantener viva la motivación por la lectura. Una motivación por la lectura desarrollada de este modo no puede estar limitada a los libros de texto, sino que encontrará una amplia oferta en bibliotecas.

En la BE se realizan proyectos de clases completos, se acude a buscar la respuesta en el momento mismo que surge una pregunta durante la hora de clases, se pueden confeccionar tareas y redactar informes y es un sitio permanente que invita a leer. Conviene no olvidar que en la Grundschule (Primaria) se hace un trabajo fundamental porque en esta edad es cuando se sientan las bases para un hábito lector que se mantenga en el tiempo y para un manejo competente y racional de los medios que la biblioteca ofrece.

5.1.1 Proyecto "Brasil: Problemas de Desarrollo de un País Tropical"

Un planteamiento didáctico muy interesante en el instituto es el *trabajo de proyectos*, una tarea que toma un determinado tiempo para su realización y que normalmente culmina con la elaboración o presentación de un producto. Los proyectos normalmente abarcan varias asignaturas y a menudo participan alumnos de distintos cursos.

Muchos institutos organizan, una vez por año, una "Semana de Proyectos", durante la cual cada estudiante trabaja sobre el tema que más le interesa de una amplia gama de temas que ellos mismos han ayudado a proponer o a preparar. Se trabaja en grupos, naturalmente con la asesoría de un maestro. Se hacen visitas a lugares de aprendizaje distintos del instituto, por ejemplo museos, industrias y bibliotecas públicas, sobre todo si es que el instituto no dispone de biblioteca. Las semanas de proyectos normalmente terminan con un "Día de Puertas Abiertas" en el que los padres y otras personas interesadas pueden conocer los resultados del trabajo.

Por supuesto que la biblioteca escolar no es sólo el espacio físico donde se desarrollan los Proyectos, sino que pone a disposición la mayor parte de la literatura necesaria: enciclopedias, diccionarios, manuales técnicos, libros de experimentos, etc.

Para el *Proyecto Brasil* de 8° curso y en cooperación con el profesorado, la bibliotecaria reúne material de información ad-hoc compuesto de diccionarios, atlas, libros ilustrados, libros documentales, revistas, diapositivas, enciclopedias electrónicas y otros materiales en cd-rom, así como referencias a páginas webs. El curso se divide en grupos de trabajo cada uno de los cuales se encarga de investigar un tema. (Brasil, datos generales. Estructura económica y desarrollo. Sao Paulo, la metrópolis económica. Brasilia, la capital diseñada por arquitectos. Amazonía – su conquista y por qué pelagra. La selva tropical) y finalmente presentará los resultados de su investigación en un informe que será expuesto en la BE y que servirá para compartir la información con todo el curso. La exposición estará abierta a todo el instituto.

5.1.2 Integración de Internet en la Biblioteca Escolar y en las aulas

Para garantizar que los ordenadores con acceso a internet realmente son provechosos para el aprendizaje, se trata, en primer lugar, de enseñar su uso adecuado a los alumnos, a la vez que convencer a los maestros de que este medio puede serles útiles en clase. Para los estudiantes se realizan seminarios introductorios a cargo de alumnos competentes que enseñan el manejo responsable de la técnica y demuestran que, sabiendo cómo, con internet se pueden responder también preguntas complejas. Los alumnos guías parten de los intereses manifestados previamente por sus compañeros. En el caso de los adolescentes se trata al comienzo, por ejemplo, de cine, de música o de deportes. Después se pasa a temas académicos, por ejemplo, la búsqueda de material de apoyo para los libros que cada grupo esté leyendo en la clase de Literatura.

Se pone especial énfasis en cotejar y complementar los resultados de las investigaciones en internet con las informaciones extraídas de otros medios. Cada alumno tiene que resolver tareas que son mucho más fáciles de hacer consultando, por ejemplo, una enciclopedia convencional. De este modo, los estudiantes aprenden a distinguir para qué tipo de preguntas es útil internet y para cuáles no.

Sin lugar a dudas, se planteó la duda acerca de la *veracidad de la información*. Los alumnos aprendieron a sacar conclusiones acerca del origen de una información de la "URL" y, especialmente en el caso de temas políticos e históricos, a cotejarlas con otras fuentes de la red o de libros.

La *disponibilidad permanente* de los ordenadores en la BE permitió su integración en la clase en cada momento. En el ramo de CCSS de los cursos superiores, se designa a dos alumnos expertos que, si se da el caso, investigan en internet por encargo del profesor. Éste decidirá más tarde sobre la calidad del material y su utilización en clases. Cuando van a la BE a trabajar con el ordenador, el alumno experto lleva cada vez a un *novato* para transmitirle sus conocimientos.

Si los alumnos trabajan sin guía, corren peligro de perderse en una avalancha de información. La masa de datos disponible crea sensaciones de inseguridad y sienten la necesidad de *orientación*. Los libros tienen una última página, son finitos. Internet, en cambio, es casi infinita. Por eso es muy importante que el profesor dé a los alumnos conceptos claros para la búsqueda. Pero al mismo tiempo, estos deben estar en condiciones de identificar otras categorías relevantes relacionadas con el tema, lo que el profesor debe enseñarles antes de que vayan a trabajar con el ordenador. Si esto no se hace, los alumnos a menudo se contentan con los diez primeros aciertos, sin poder dar argumentos de fondo. A lo más dicen que les parece que ya es suficiente material. Por lo tanto, un elemento fundamental del manejo competente de los nuevos medios está en la *capacidad de discriminación*.

5.2. La caja de herramientas: una propuesta para el buen uso del CRA

Recogemos aquí una síntesis del trabajo que Constanza Mekis y Gabriela Jara presentaron en Santiago de Chile, en octubre de 1999, en el *Seminario Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) al currículum*⁴. Para que el mejoramiento de las BE incida efectivamente en la integración de los recursos en las prácticas pedagógicas de los docentes, y de este modo aumenten los niveles de lectura y de comprensión de los estudiantes, el Programa MECE-Media puesto en marcha por el Ministerio de Educación de Chile en 1995, estimó necesario crear herramientas concretas para apoyar el trabajo de los profesores de diferentes disciplinas en el uso sistemático de los recursos para el aprendizaje.

El primer material diseñado con este objeto es la Caja de Herramientas, llamada "El buen Leer e Indagar". El propósito de este material es entregar a los profesores herramientas que los ayuden a articular el proceso de enseñanza y aprendizaje con el currículum, a través del uso de diversas fuentes de información existentes en el CRA.

La Caja de Herramientas *El buen leer e indagar* contiene 28 fichas:

- * 1 ficha sobre el proceso de investigación: *El placer de saber y conocer*
- * 13 temas para investigar: *Bibliografías comentadas*
- * 14 unidades para el aula: *Leer, conocer y crear*

Explicaremos los dos últimos grupos de fichas.

1. Las *bibliografías comentadas* aportan al profesor información sobre 12 temas distintos en diversas fuentes: escritas, audiovisuales y digitales. Cada bibliografía trata un tema y contiene una amplia diversidad de perspectivas en torno a esa temática, para facilitar el acceso a un tema desde un enfoque interdisciplinario. Además, sirve a alumnos y profesores como apoyo a la búsqueda y la investigación, ofreciéndoles información y promoviendo el trabajo autónomo y el trabajo con una variedad de fuentes de información.

Los temas de las Bibliografías son: *Adicciones, Amor y adolescencia, El ser humano y la naturaleza, Historia de las Matemáticas, La caída del Muro de Berlín, La no violencia, Liderazgo y Participación, Los juegos, Los OVNIS, Mitología y Cultura, Narración visual y Viajes y Expediciones.*

⁴ MEKIS, C. y JARA, G. (1999): "La caja de herramientas: Una propuesta para el buen uso del CRA". En *Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al currículum*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Cada ficha temática contiene un promedio de 20 referencias bibliográficas recomendadas sobre un tema, extraídas de un libro completo, un capítulo, un artículo periodístico, una película, una lámina, un CD-Rom, casete, páginas WEB, etc. Las referencias fueron extraídas de los materiales entregados por el Programa a los institutos. Cada una de las referencias contiene un breve comentario sobre el aporte de la obra al tema, del contexto en el cual ésta se sitúa, de la particular visión del autor o de la época que representa.

Por ejemplo, el tema *Viajes y Expediciones* nos permite hacer un recorrido por diversas disciplinas, al encarar el tema de los viajes desde la perspectiva de los desplazamientos humanos y como recorridos internos, el interés por conocer otras culturas, por armar expediciones y por realizar viajes mentales. Nos muestra que también resulta interesante recorrer el camino del hombre en el espacio, la vida de exploradores y naturalistas en sus viajes de descubrimiento aportan información muy rica en imágenes y contenidos basados en diarios de a bordo. Propone la lectura de personajes como Humboldt, Darwin o Colón, que se lanzaron a una aventura peligrosa en busca de tierras o especies. En otro sentido, la bibliografía nos muestra una incursión sobre el tema a través de la literatura.

Julio Verne, con una fantasía científica desbordante, nos ha llevado a viajar al centro de la tierra o dar la vuelta al mundo en ochenta días. Otro enfoque literario es el viaje de Homero en *La Odisea*, uno de los paseos más extraordinarios por la Grecia arcaica. Aquí el viaje no representa sólo un desplazamiento geográfico. La vida de los protagonistas depende de la voluntad de los dioses, quienes participan activamente de los sucesos humanos.

2. Leer, conocer y crear son 14 unidades que contienen variadas propuestas para motivar a los jóvenes por la lectura, ofreciendo nuevos modos de incentivar una lectura comprensiva y profunda por su parte. Las unidades didácticas muestran con ejemplos específicos un modo de fomentar el gusto y la pasión por leer, en forma atractiva y novedosa para los profesores.

Cada unidad está organizada de modo que facilite el trabajo en el aula con los alumnos, incluyendo una descripción de las actividades, propuestas metodológicas, lecturas, foros y una completa bibliografía de referencia donde se exponen los recursos de aprendizaje utilizados, todos basados en los materiales ya entregados por el Programa. Los temas tratados son: *El amor ¿fuerza objetiva o subjetiva?*, *El buen leer*, *El cuento*, *El mal en la literatura*, *El Quijote*, *Cristo poeta o antipoeta*, *Experiencia poética de Walt Whitman*, *Franz Kafka*, *Herman Hesse y el lector del siglo XXI*, *La Odisea*, *La palabra humana ante la muerte*, *Los espejos y la obsesión del doble*, *Oscar Wilde*.

Veamos un momento, a modo de ejemplo, una ficha preparada por el profesor de literatura Cristián Warnken, que nos introduce en el tema "*Los espejos y la obsesión del doble*", partiendo de la clásica pregunta "¿quién soy yo realmente?". El tema se aborda invitando a llenar el aula de espejos, grandes y pequeños, y pidiendo a los alumnos que se miren un rato en ellos. Luego el profesor les pregunta: "¿qué nos sucede cuando nos miramos a un espejo? ¿Sentimos alguna sensación de extrañeza? ¿Quién ese otro que está al otro lado?" En seguida pide a los alumnos que redacten un breve texto que luego leerán y comentarán. En otro momento, el profesor cuenta el viejo mito de Narciso. De esta lectura puede nacer una conversación sobre el mito. "¿Qué significados implica? ¿Existen dos yo?"

Reforzando la idea anterior, el profesor ilustra el tema con el poema "El espejo" de Borges, quien desde niño les tenía pavor a los espejos. Diversas creaciones pueden ayudar a "conversar sobre la afectividad castrada, el lado femenino del hombre, la sensibilidad y el sentimiento del ridículo" o también abordar "ese otro Yo", a través de una carta, narración, canción o poesía. Avanzando en el tema, el profesor les ofrece la posibilidad de presentar disertaciones sobre textos de literatura universal, donde se manifieste la dicotomía o conflicto entre dos yo, como por ej., *Dr. Jeckyll y Mr. Hyde*, *Los heterónimos* de Pessoa, poemas de Apollinaire, el arquetipo de Batman y otros héroes de cómics.

Las propias Constanza Mekis y Gabriela Jara nos recuerdan que el tema la lectura en la enseñanza secundaria es un enorme desafío, ya que si los jóvenes no han adquirido un comportamiento lector hasta entonces, en la enseñanza media será más difícil aún. Y las autoras chilenas advierten de que esto no se logra con lecturas impositivas, sino ofreciendo un menú atractivo y una selección autónoma de parte de ellos porque los mejores transmisores del virus de la lectura son los mismos jóvenes: no existe una mejor publicidad en pro de la lectura que oír la pasión con la que un joven intenta convencer a sus colegas de las virtudes de determinada obra, porque los argumentos que muestra son tan vigorosos, tan firmes y contagiosos que sus compañeros se verán abocados a leer el libro alabado.

Y es que nuestra escuela y nuestros estudiantes precisan profesores dispuestos a que sus alumnos participen también en la selección de los materiales de lectura y abiertos a diseñar estrategias e instrumentos de evaluación constructivos, ricos y motivadores de la autocrítica y el progreso. Estamos hablando de foros de debate entre los alumnos, variedad de textos para investigar y preparar un trabajo, disertaciones fundamentando opiniones, conversaciones en grupos con temario a favor y en contra, preparación de ensayos comparativos de dos textos, trabajos de redacción creativa, representaciones teatrales, preparación de notas o fichas, reflexiones críticas, análisis y conversación participativas, preparación de metáforas, argumentación con citas al texto, cartas que el alumno le puede escribir al autor con el significado de la lectura⁵...

Una variada oferta evaluativa para que la lectura tenga una mejor inserción en el trabajo escolar, donde el tiempo utilizado se pueda medir basándose en la calidad de sus logros individuales.

6. La identificación lector-personaje como detonante de la creación literaria y estrategia de animación a la lectura y la escritura

6.1. Introducción

Este abanico de estrategias nace de unos cuantos ingredientes que nos han movido a cocinar y diseñar este suculento plato de la Alta Cocina Literaria: el adolescente necesita modelos, espejos, en los que reflejarse, ídolos con los que identificarse y que le ayuden a desinhibirse, a descargar adrenalina y en quien poder verter sus confidencias más íntimas. En la narrativa buscará soluciones a sus conflictos y respuestas a sus anhelos e interrogantes. Los temas problemáticos –drogas, paro, delincuencia, sexo- son un tabú para su entorno familiar y por eso bucea en busca de novelas que los traten desde perspectivas realistas y asépticas.

Pero, ¡jojo!, si pretendemos "aprovechar" los lazos que el adolescente teje con sus personajes literarios favoritos tendremos que hacerlo con sensibilidad, sin que él perciba el más mínimo atisbo de que queremos "curarle" de sus "defectos". Es un error intentar adoctrinar en una ideología determinada por medio de unos personajes esquemáticos incapaces de mostrar la complejidad de la realidad. La Literatura no debe ofrecer modelos de conducta intachables sino creíbles y coherentes; de diferentes cataduras morales –a veces contradictorias-; bien contruidos; que muestren una evolución psicológica acorde con el desarrollo de la trama.

El joven desea libros en los que se le entienda y acepte como es; se reflejen sus inquietudes; pueda desarrollar su imaginación; halle respuestas a las preguntas que no se atreve a plantear al adulto; pueda gozar y disfrutar relajadamente; el lenguaje sea literario, preciso y realista; se clarifiquen situaciones problemáticas personales (búsqueda de la identidad, sentido de la vida y la muerte) o sociales (descubrimiento del amor, amistad, inconformismo, rechazo de convencionalismos, insolidaridad, violencia, delincuencia, racismo y xenofobia, consumismo, lucha contra las injusticias, igualdad entre los sexos...). En resumen, la Literatura Juvenil permite una identificación entre lector y personajes que le sirven de terapia y de detonante de la creación literaria y de la experiencia lectora más auténtica y mágica.

6.2. Tipos de identificación

Lúdica

El lector se identifica con algún personaje con intención meramente de entretenimiento, como un juego más que añade atractivo al recorrido intelectual y emotivo que le sugiere el libro.

Transgresora

El lector, al compenetrarse con determinado personaje, busca contravenir -teórica y mentalmente-, conculcar, quebrantar, vulnerar determinado principio ético, legal, sociopolítico... que en su realidad cotidiana le hace sentirse reprimido. (¡Sería fantástico ser Matilda para romper con unos padres opresores!)

Catártica

Aquí la lectura y la compenetración del lector con un protagonista de la historia tendría una intención liberadora, ya que buscaría en la historia un medio para superar, para purificar determinadas pasiones o sentimientos,

⁵ MEKIS, C. y JARA, G. (1999): "Uso de los CRA para el buen leer e indagar". En *Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al currículum*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

para eliminar recuerdos perturbadores o para romper con una vivencia anterior que causa desasosiego -*Anoche hablé con la luna*, de Alfredo Gómez Cerdá, puede ayudar a liberar la angustia que provocan a una adolescente los abusos sexuales que ha sufrido en su familia-, infelicidad o angustia.

Afectiva

Muy vinculada con la anterior, este tipo de identificación está provocada por un deseo del primero de volcar en el sujeto literario sus propios afectos, sus emociones, ya sea como un mero juego, como apoyo hacia el sufrimiento emocional de un personaje -¡Oliver Button, estoy de tu parte!-, ya como un modo de liberar cierta energía sentimental contenida por las circunstancias reales o imaginarias que vive el lector -¡me encantaría ser Pinocho para tener un padre tan cariñoso como Geppetto!

6.3. Actividades de creación literaria partiendo de los personajes⁶

Autorretrato

Tomar conciencia de los rasgos -físicos y psicológicos- personales -porte general, manos/brazos, forma de hablar, mirada/ojos, andares, reír, carácter, virtudes/defectos- y describirlos objetivamente. Texto base: descripción que hace Roald Dahl de una bruja de verdad en su libro *Las brujas* (pp. 27-35).

Retrato del ídolo literario

Elegir el personaje literario favorito (P.L.F.), aquel con el que nos identificamos, y realizar su retrato -aspectos psicológicos y físicos- de un modo literario.

Carta al Protagonista Literario Favorito

Escribir una carta a nuestro PLF exponiéndole lo que nos ha hecho elegirle, contándole nuestras circunstancias vitales y para convencerle de que nos permita acompañarle en su aventura. Texto base: *Querido Bruce Springsteen* (pp. 96-98).

Mensaje en una botella

Eres un naufrago que has ido a parar a una pequeña isla desierta. Llevas una semana y decides pedir ayuda. Para ello escribes un mensaje de socorro a tu PLF contándole tus peripecias y rogándole que vaya a rescatarte.

Entrevistar al personaje

Escoger entre los miembros del grupo un personaje literario. Redactar las preguntas que se le harán en la entrevista. Elección de un miembro del grupo como entrevistado. Escenificación de la entrevista.

De pronto... ¡sorpresa!

Incorporar a la narración un elemento inesperado. Buscar un final sorpresivo (por la actitud de los protagonistas). Texto base: final de *Matilda*. (pp. 218-230)

Hagamos de dobles

Seleccionar una escena de *Matilda* especialmente atractiva (ej: cuando pone cola en el sombrero de su padre para vengarse de él). Escribir un texto alternativo en el que los miembros del grupo reemplacen a los protagonistas.

Vivir con los personajes

Compartimos con Bastian y Atreyu las aventuras de *La historia interminable*.

Injertar una escena

Elegir un capítulo de *Nunca seremos estrellas del rock* y tras su lectura minuciosa, injertar una escena nueva, sin ningún requerimiento especial o procurando, por ejemplo, que contenga descripción, narración y diálogo.

Inventar biografía de un personaje secundario

⁶ Recomendamos la lectura del capítulo "La biblioteca escolar", en especial el apartado "Animación a la lectura en la biblioteca escolar", del libro de José Antonio Gómez *Gestión de bibliotecas*. Murcia: D.M., 2002. En él se sugieren diversas animaciones basadas en temas, géneros y personajes.

Tratar de describir los antecedentes vitales de un personaje, todas aquellas experiencias que pudieran justificar su conducta. Ej: ¿cuáles son las causas de que la Trunchbull -personaje secundario de *Matilda*- sea tan malvada?

Una historia de película

Establecer una comparación entre el libro *Matilda*, de Roald Dahl y la película homónima de Dany de Vito. Redactar un texto en el que se analice la fidelidad del film. Diálogo entre dos adolescentes que conocen ambas versiones.

Asociar comportamientos

Establecer paralelismos entre los acontecimientos del relato y situaciones vividas por los estudiantes. Texto base: *La imbécil*. ¿Te has sentido alguna vez maltratada e infravalorada como Babel?

Propuesta de matrimonio a nuestro P.L.F.

Escoger un personaje literario con quien nos gustaría vivir una excitante aventura amorosa. Redactar una convincente y apasionada propuesta de matrimonio.

Proponer mejoras en las relaciones entre los personajes

Crear un texto en el que se ofrezca soluciones a los conflictos entre los personajes. Textos base: *Nunca seremos estrellas del rock* (pp. 89-91) y *Querido Bruce Springsteen* (pp. 135-138).

Canción de un rockero

A raíz de *Nunca seremos estrellas del rock*, componer la letra de una canción rockera en la línea del texto.

Un sueño inolvidable

Redactar un sueño fantástico que debe estar escrito en primera persona, el estudiante comparte protagonismo con protagonistas, todos los personajes poseen alguna cualidad estrambótica; se trata de alterar ambientes, situaciones y hechos.

Encuentro entre personajes

Entablar relación entre protagonistas de distintos libros. Gulliver y *Matilda*, Momo y Elmer, Ventura y Ana Frank... Trasladar un personaje al otro relato y viceversa.

Encuentro con el autor

Asumir la personalidad del autor y explicar cómo concibió al personaje. Posibilidad de entrevistarle. Mantener correspondencia con él.

Mostrarse solidario

Mostrar apoyo a un personaje en un conflicto. Ej: solidarizarse con *Matilda*, Ventura, Boris o Terry.

Indagar en el corazón de un personaje

Profundizar en la psicología de un personaje, buscando antecedentes y causas. Texto base: *Nunca seremos estrellas del rock*, pp. 107-108.

Identificarse con el personaje de una imagen

Presentar una imagen de un relato. Elegir uno de los personajes. Identificarse con él y exponer las causas. Redactar la secuencia aparecida en la imagen.

7. Conclusiones: ante un nuevo modo de comprender

Esperamos que este documento sirva de apoyo a la reflexión y el debate que se ha de producir en todo centro docente no universitario que esté comenzando a sumergirse en el diseño y desarrollo de un Proyecto de Lectura, Escritura y Biblioteca. Pretendemos convencer a todos los miembros de la comunidad escolar de que al poner en marcha la biblioteca estamos asumiendo que con ella está en juego el futuro de nuestro sistema educativo y, por extensión, de la sociedad del siglo XXI. La creación de buenas mediatecas escolares debe constituirse en una prioridad de los equipos de profesores y de todas las administraciones educativas.

Si queremos que nuestros alumnos desarrollen sus capacidades deben contar con materiales, espacios y estrategias que favorezcan los aprendizajes autónomos, integrados y activos. Por eso es tan imprescindible la organización de la documentación, el acceso a la información y la disponibilidad de los recursos que sólo es viable desde la biblioteca que defendemos. Los alumnos aprenderán a construir sus propios aprendizajes a través de la búsqueda, la experimentación y la investigación.

Que cada comunidad educativa dibuje un minucioso plan de implantación de la biblioteca escolar en el que estén jerarquizados los objetivos y definidos según su prioridad. Y aunque parezca que vamos a contraccorriente, creemos que las tecnologías avanzadas de la información y la comunicación no son la estrella dentro de la biblioteca, aunque son excelentes herramientas para acceder al conocimiento y favorecer el aprendizaje; pero no olvidemos que no sustituyen la interrelación que conlleva todo proceso de enseñanza. Acumular indiscriminadamente datos, informaciones y noticias no tiene nada que ver con la maduración, el crecimiento intelectual y personal, la socialización y el conocimiento que deben ser los objetivos de la formación y no la tecnología en sí misma. Escuchemos a Jaime Denis: “El objetivo de la formación debe ser el conocimiento y la lucidez, no la tecnología en sí misma”⁷.

La BE se convierte en un ente dinámico cuyo protagonismo estará en manos de los usuarios, alumnos y profesores. Las Tecnologías Avanzadas (TTAA) de la información y la comunicación nos obligan a hablar hoy día de una sociedad global del conocimiento. Es indiscutible que la escuela no puede seguir dando la espalda al progreso de la sociedad en la que se encuentra integrada. Si a nivel profesional, familiar y de ocio, las TTAA están arraigando con vigor en la mayoría de los contextos socioculturales, sería absurdo cerrar las puertas de la escuela a dichos avances. Estaríamos, una vez más, ensanchando el abismo que se cierra dramáticamente entre nuestros centros educativos y la sociedad; y nuestros escolares estarían ralentizando su incorporación a la era digital que invade nuestro entorno.

La BE es el marco (físico, conceptual y organizativo) ideal para gestionar y optimizar el uso de toda esta tecnología avanzada. Pero ha de hacerlo con serenidad, diseñando proyectos globales, realistas y plenamente adaptados al entorno de cada escuela. Es frecuente observar a alumnos "perdidos en el espacio" digital; y es que los docentes (muchos de los cuales no podrían hacerlo por no poseerlas) no hemos puesto en sus manos las destrezas cognitivas precisas para este nuevo modo de conocer y comprender.

A nuestras jóvenes generaciones se les achaca la falta de espíritu de sacrificio y su afán de “aprender sin esfuerzo”, pero creemos que es un problema de motivación: el profesorado no sabe despertar la motivación intrínseca que anida en cualquier sujeto y que le mueve a volcar todo su interés –y su esfuerzo!– en la consecución de determinados objetos, ya sean estos didácticos, lúdicos o personales. Y esta implicación intelectual y emocional del alumnado tal vez sería más espontánea y efectiva si fuéramos capaces entre todos de construir una escuela participativa en la que los alumnos intervinieran en todas las decisiones, una escuela en la que los alumnos se involucran realmente en el proceso de enseñanza sabiéndose miembros de un equipo que trabaja con un objetivo común.

Una BE es la respuesta que la escuela ofrece a los retos que le plantea la moderna sociedad de la información. La educación centrada más en la persona y en el aprendizaje que en la enseñanza, altera el papel del profesor que abandona su papel preponderante como poseedor y administrador del saber, para favorecer procesos en los que el alumno adquiere protagonismo en su itinerario educativo.

Para que la BE sea auténticamente eficaz para la escuela todos sus agentes han de cualificarse previamente en el manejo de las herramientas, materiales y técnicas que ofrece el centro de recursos. El dominio de las destrezas que requiere la BE hace que el usuario se sienta autónomo, seguro e independiente, con lo cual se consigue uno de los principales objetivos de toda educación moderna.

Será prioritario asimismo ayudar al usuario de la BE a sentirse responsable en el cuidado, organización y funcionamiento tanto de las instalaciones y los materiales como de las tecnologías que atesora el centro de documentación escolar.

⁷ DENIS, Jaime “Tecnologías para el conocimiento”. En OSORO, K. [coord.] (1998). *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*. Madrid: FGSR y Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. p. 166.

Dado que la BE es el seno de una información en constante crecimiento y transformación, profesores y estudiantes estarán siempre sumergidos en una dinámica de actualización sistemática, crítica y activa para optimizar tanto los recursos como las estrategias que con ellos se desarrollen.

La puesta en marcha y óptimo funcionamiento de la biblioteca es la mejor respuesta que la escuela puede ofrecer a los requerimientos de información y a las líneas educativas trazadas en la actualidad. Los beneficiados serán tanto los docentes como, sobre todo, los estudiantes, porque participarán de un proceso de enseñanza-aprendizaje estimulante, rico y eficaz que les habilitará para tejer un futuro satisfactorio en lo profesional y en lo humano.

8. Bibliografía citada

Bibliografía citada

- ❖ COMPANY, M. (1996): *La imbécil*. Salamanca: Lóguez.
- ❖ DAHL, R. (2001): *Las brujas*. Madrid: Alfaguara.
- ❖ ENDE, M. (2002): *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- ❖ GÓMEZ CERDÁ, A. (1999): *Anoche hablé con la luna*. Zaragoza: Edelvives.
- ❖ MAJOR, F. (1992): *Querido Bruce Springsteen*. Barcelona: Ediciones B.
- ❖ PAOLA, T. (2002): *Oliver Button es una nena*. León: Everest.
- ❖ SIERRA I FABRA, J. (1998): *Nunca seremos estrellas del rock*. Madrid: Alfaguara.

Bibliografía comentada

- ❖ BARÓ, M. Y MAÑÁ, T. (1997): *Formarse para informarse*. Madrid: Celeste, MEC. Manual indispensable sobre la explotación de la biblioteca escolar como instrumento al servicio del currículum que recoge no sólo sus funciones, sino también cuestiones organizativas, propuestas de dinamización y formación de usuarios e información complementaria (editoriales, proveedores de materiales, etc.).
- ❖ GARCÍA GUERRERO, J. (1999): *La biblioteca escolar: un recurso imprescindible*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. El Proyecto de Innovación Educativa “Don Quijote” es uno de los mejores modelos de programa global de lectura que se están llevando a cabo en nuestro país. Este libro muestra cómo fue diseñado y cuál es su funcionamiento, un auténtico “manual desde la praxis” de cómo integrar la biblioteca en el currículum escolar.
- ❖ *Integrando el centro de recursos para el aprendizaje al currículum: Seminario Internacional de bibliotecarios escolares* (Santiago de Chile, 27/29 de octubre de 1999) (1999): Santiago de Chile: Ministerio de Educación. La obra reúne los textos completos de las ponencias y conferencias presentadas durante el Seminario. Se agrupan en diferentes apartados en los que se abordan las políticas nacionales para el desarrollo de las bibliotecas escolares en 9 países, la integración escolar, el fomento de la lectura, la gestión de estos servicios, su relación con las bibliotecas públicas, los recursos tecnológicos y la formación de los bibliotecarios escolares.
- ❖ MORENO, V. (2003): *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona: Pamiela. Apasionado acercamiento al mundo del libro mediante el homenaje a la literatura y a multitud de autores y obras. Sugiere diferentes, originales y creativas actividades para aproximar los libros a los niños y jóvenes, jugando con los cinco sentidos corporales, en especial con los considerados menos nobles, el gusto, el tacto y el olfato. Se trata de un manual de pedagogía de la exploración, la curiosidad y el descubrimiento, que propugna la interrelación entre los diversos saberes y el libre pensamiento. La lectura educa sobre todo la sensibilidad artística del lector.
- ❖ OSORO, K. [coord.] (1998): *La biblioteca escolar un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Obra nacida con la voluntad de reivindicar y legitimar el papel de la biblioteca escolar como un derecho fundamental de los estudiantes no universitarios. Recoge en su primera parte las reflexiones de casi una treintena de especialistas sobre el concepto y funciones de la biblioteca escolar y los distintos aspectos de la organización y dinamización de este centro de recursos multimedia. La segunda parte presenta diversas experiencias consolidadas.
- ❖ SEMINARIO “LA LECTURA COMPRENSIVA DESDE EL CURRÍCULO DE LA ESO” (2003): *Cómo elaborar el plan de lectura comprensiva en un instituto de Secundaria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. La obra recoge los trabajos galardonados en el Premio de Fomento de la Lectura 2002-2003, en la modalidad de Secundaria. Lo que se publica aquí es sólo la parte de la memoria presentada que hace referencia a la elaboración del Plan de Lectura Comprensiva para el Centro. Es la síntesis del trabajo realizado por el Seminario “La lectura comprensiva en el currículum de la ESO” cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora y fomentar el hábito lector entre sus alumnos.
- ❖ VALVERDE, P. [et alt.] (1997): *La biblioteca: un centro-clave de documentación escolar. Organización, dinamización y recursos en Secundaria*. Madrid: Narcea. Didáctico y riguroso manual para organizar, gestionar y dar vida a los centros de documentación de los I.E.S. Está repleto de propuestas ágiles y de eficacia contrastada. Destaca el capítulo “La literatura juvenil actual”, de Pablo Barrena.

UNIDAD VII.3: Biblioteca escolar y animación a la lectura

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Según el autor, la biblioteca escolar es:
 - a. Un almacén de libros al servicio de los bibliotecarios.
 - b. Una sala en la que los libros están ordenados; si un usuario desea un libro debe pedírselo al bibliotecario.
 - c. Un centro de recursos multimedia al servicio de la comunidad escolar plenamente integrado en los proyectos educativo y curricular del centro y que fomente métodos activos de enseñanza y aprendizaje.
 - d. Un espacio para la enseñanza de las técnicas de estudio y de trabajo intelectual, técnicas de tratamiento e interpretación de la información y de los lenguajes audiovisuales.

- 2) El objetivo principal de la biblioteca escolar es:
 - a. Conseguir que los niños y niñas lean todos los libros de las estanterías.
 - b. Formar lectores polivalentes capaces de comprender y expresarse en cualquier lenguaje, que tengan la posibilidad de aprender por sí mismos cualquier cosa que les interese.
 - c. Lograr que los estudiantes aprendan a trabajar en silencio y a encontrar información en los distintos libros.
 - d. Capacitar a los niños a pasar de la capacidad de delimitar el objeto de su búsqueda, a la habilidad para crear y utilizar la información.

- 3) Según el autor, ¿cuál de estos métodos es absolutamente deleznable?
 - a. Hacer descubrir a los chavales la ternura, el humor, la delicadeza, la rebeldía, la candidez, el misterio... que esconde la Literatura Infantil
 - b. Todos en la misma página del libro de texto de lectura, en silencio, un alumno lee en voz alta, los demás ni se menean...
 - c. Dar oportunidad y tiempo para la lectura libre, espontánea, informal y gratuita (sin pedir nada a cambio: resumen, ficha de lectura...).
 - d. Iniciar a los niños en la lectura mediante métodos significativos que partan siempre de lo comprensible y que despierten la motivación individual.

- 4) Descubre la metodología que no correspondería a una transformación didáctica derivada del uso de una biblioteca entendida como centro de recursos para el aprendizaje:
 - a. El profesor deja de ser figura dominante, guía y fuente soberana de sabiduría para transformarse en copartícipe y acompañante activo y respetuoso del aprendizaje de los alumnos.
 - b. El libro de texto dejará de ser la fuente principal de información y conocimientos.
 - c. El estudiante aprende exclusivamente de los conocimientos que le brinda el docente y de la información que encuentra en los diversos tipos de texto.
 - d. Se ofrecen al alumno ayudas para desarrollar sus capacidades y descubrir por sí mismos los procesos mentales que habrán de poner en marcha si quieren llegar a enriquecer su bagaje intelectual, cultural y humano personal.

- 5) ¿Qué documento oficial define la biblioteca escolar como “centro de recursos organizado que proporciona un apoyo continuo al proceso de enseñanza y aprendizaje y que aporta nuevas oportunidades de aprendizaje, dando acceso a todos al estudio y a la lectura y

proporcionando aquellos documentos que son necesarios en los centros para desarrollar la tarea docente”.

- a. La LOGSE.
 - b. La LOCE.
 - c. El documento para el debate de la futura reforma educativa.
 - d. El BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía).
- 6) ¿Cuál de estos no sería un rasgo característico de la educación del siglo XXI?
- a. Renovado interés en desarrollar el pensamiento crítico.
 - b. Cualificación de los estudiantes para extraer el significado de la lectura, tomar notas organizadas y aprender a interpretar.
 - c. Didáctica basada en libro de texto y el profecentrismo.
 - d. Instrucción basada en fuentes de información y en el aprendizaje autodirigido.
- 7) Según el autor, ¿qué resulta imposible sin una biblioteca óptimamente integrada en el desarrollo curricular del instituto, que favorezca el acceso a las diversas fuentes informacionales y que invite al estudiante al análisis crítico de la información obtenida y a su posterior integración personal, como conocimiento o comunicación?
- a. Acabar con el paro de los estudiantes de biblioteconomía y documentación.
 - b. El aprendizaje autónomo.
 - c. La educación integral.
 - d. La recuperación de los balances económicos de las editoriales de libros de texto.
- 8) ¿Para qué crees que serviría esta actividad? “Ordenar una lista de términos, previamente preparada, según el catálogo alfabético de materias. Ordenar una lista de autores según el catálogo de autores y una de signaturas topográficas según el catálogo sistemático”.
- a. Situar en el espacio de la Biblioteca Escolar
 - b. Apropiarse los instrumentos documentales en la BE
 - c. Conocer las fuentes de información
 - d. Localizar la información en los libros de la BE
- 9) ¿Qué habilidades necesita dominar el estudiante para responder a esta pregunta?: “¿Qué hago con la información que necesito usar?”
- a. Examinar, seleccionar y desechar recursos.
 - b. Interpretar, analizar, sintetizar y evaluar.
 - c. Registrar y extraer información.
 - d. Formular y analizar las necesidades.
- 10) ¿Cuál de estas características no debe tener la Literatura Juvenil?
- a. Presentar modelos, espejos, en los que reflejarse, ídolos con los que identificarse y que ayuden al lector a desinhibirse, a descargar adrenalina y en quien poder verter sus confidencias más íntimas.
 - b. Intentar adoctrinar en una ideología determinada por medio de unos personajes esquemáticos incapaces de mostrar la complejidad de la realidad.
 - c. Ofrecer al joven respuestas a las preguntas que no se atreve a plantear al adulto.
 - d. Clarificar situaciones problemáticas personales (búsqueda de la identidad, sentido de la vida y la muerte) o sociales (descubrimiento del amor, amistad, violencia, inconformismo, rechazo de convencionalismos, insolidaridad, racismo y xenofobia, delincuencia, consumismo, lucha contra las injusticias, igualdad entre los sexos..).

UNIDAD VII.3: Biblioteca escolar y animación a la lectura

PRÁCTICAS FORMATIVAS

- 1 Reflexionar individualmente, para luego debatir por departamentos didácticos y, finalmente, en claustro, sobre las posibilidades didácticas que el equipo de profesores del centro intuye que puede tener el desarrollo de un Proyecto de Biblioteca entendida como centro de recursos para el aprendizaje.
- 2 Enumerar los pasos que el departamento considera que deben seguirse para llevar a cabo un trabajo de investigación. Señalar los criterios metodológicos consensuados para modelar ante los estudiantes el proceso a desplegar en una búsqueda documental.
- 3 Analizar en qué grado se considera factible diseñar un “Programa de diseño y desarrollo de la biblioteca de aula” para el grupo del que se es tutor. ¿Qué carencias observa entre los recursos disponibles y qué formación considera que debería adquirir para mejorar su didáctica de la lectura y, por extensión, de la biblioteca?
- 4 Proponer la realización de la siguiente encuesta de modo individual a todos los profesores del departamento para después debatir en grupo sus conclusiones.

Encuesta para los profesores

1. ¿Cuánto tiempo dedicas (+/-) semanalmente a la Lectura en clase?
2. ¿Crees que es positivo el trabajo de Lectura que realizas en clase?
3. ¿En qué crees que podría mejorar tu Didáctica de la Lectura?
4. ¿En qué aspectos de la Lectura encuentras más dificultades prácticas? (comprensión – despertar gusto por la lectura – técnica lectora)
5. Intenta concretar por qué tienes dificultades con la técnica lectora.
6. Intenta concretar por qué tienes dificultades con la comprensión.
7. Intenta concretar por qué tienes dificultades en despertar el gusto por la lectura.
8. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu didáctica de la Lectura?
 - a) Libro de texto de Lectura: Biblioteca de Aula:
 - b) Libros de Biblioteca Pública: Prensa:
 - c) Libros que traen los niños: Literatura Infantil y Juvenil:
 - d) L.I.J. y Libros documentales: Otros (especificar):
9. Explica escuetamente cómo trabajas la Técnica Lectora : velocidad, entonación, pausas, ritmo...
10. Explica escuetamente cómo trabajas la Comprensión Lectora.
11. Explica escuetamente cómo trabajas la Animación a la Lectura.
12. ¿Qué es para ti una biblioteca escolar?

13. ¿Consideras que en tu centro hay una biblioteca escolar?
14. ¿En qué podría mejor la biblioteca escolar si existe?
15. ¿Qué esperarías de la biblioteca escolar que ahora no obtienes?
16. ¿Está bien dotada tu aula de libros de ficción y documentales?
17. ¿Crees que sería interesante organizar un curso de Formación de Profesores sobre Lectura y Biblioteca Escolar?
18. ¿Qué contenidos te gustaría que tratara dicho curso de Formación?

Diseñar en grupo una encuesta dirigida a los alumnos sobre sus hábitos de lectura, en la línea de la que mostramos a continuación:

Encuesta para los alumnos				
1.	¿Te gusta leer?	(Mucho - Bastante - Poco - Nada)	¿Por qué?	
2.	¿Qué es lo que más te gusta de los libros para chavales?			
3.	¿Y qué es lo que te gusta menos?			
4.	¿Entiendes bien cuando lees libros? (todo, bastante, poco, nada)			
5.	¿Por qué crees que a veces no entiendes bien los libros?			
6.	¿Para qué crees que lees en clase?			
7.	¿Qué te gustaría hacer en clase entorno a los libros?			
8.	¿Qué te gustaría dejar de hacer en clase entorno a los libros?			
9.	¿Cómo crees que son los libros que tienes que leer en clase? (divertidos - aburridos - interesantes - complicados - sencillos)			
10.	¿Qué es para ti una biblioteca?			
11.	¿Crees que en tu clase hay biblioteca?	Sí ()	No ()	
	¿Y en el cole?	Sí ()	No ()	
13.	¿Sabes lo que es una biblioteca pública?	Sí ()	No ()	
14.	Si es así, intenta explicármelo, por favor.			
15.	¿Has visitado alguna?	Sí ()	No ()	
16.	¿Te gusta leer...? (M = mucho – B = bastante – P = poco – N = nada)			
	Tebeos / Comics:	Libros de aventuras:		
	Libros de terror:	Libros de poesía:		
	Libros de humor:	Libros sobre películas:		
	Periódicos:	Revistas:		
17.	Escribe el título y el autor de 3 libros que te hayan encantado			
18.	¿Qué libros te gustaría que comprásemos para la biblioteca?			
19.	¿Consideras que tus padres son lectores, poco lectores o nada lectores?			
20.	¿Te cuentan cuentos o leen poesías tus padres en casa?			
21.	¿Te gustaría que lo hicieran?			
22.	¿Te cuentan cuentos o leen poesías tus maestros en clase?			
23.	¿Te gustaría que lo hicieran?			

5 Diseñar una batería de actividades de animación a la escritura y la lectura a partir del punto 5 del tema “La identificación lector-personaje como detonante de la creación literaria y estrategia de animación a la lectura y la escritura”.

6 Visitar la web del **Servicio de Orientación de Lectura (SOL)** <http://www.sol-e.com>, que ofrece recomendaciones de lecturas según el perfil del usuario (edad, temas favoritos, personajes, géneros, gustos personales...). Realizar una búsqueda según las características del grupo de alumnos al que van dirigidas. Navegar en la sección de Recursos y busca actividades didácticas que se podrán poner en práctica con los alumnos http://www.sol-e.com/bancorecursos/index_br.php.

Se proponen los siguientes espacios web para lecturas en línea y selección de actividades y recursos:

⇒ **Averroes**. Este portal de la Red Telemática Educativa de Andalucía incluye en su portada una sección específica "Zona de lectura" con tres apartados: lecturas en línea (la "Colección Averroes", con más de 70 obras completas de la literatura española, desde jarchas sueltas hasta La Regenta), animación a la lectura (propuesta muy cuidada gráficamente con textos, actividades y libro-fórum) y bibliotecas.
<http://juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar>

⇒ **Biblioteca De Literatura Infantil Y Juvenil**. Portal temático de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Es el proyecto más ambicioso en castellano de digitalización de obras literarias, catálogos, tesis... En constante crecimiento, recoge: obras íntegras (tanto narración, teatro o poesía como estudios), bibliotecas de autor, bibliotecas temáticas, biblioteca de imágenes (incluso vídeos de escenas teatrales), fonoteca... Interesante consultar la ficha de autor “Juan Cervera” porque permite obtener propuestas para dramatizar poemas, cuentos y canciones y realizar ejercicios de creatividad y expresión.
<http://cervantesvirtual.com/portal/platero/>

⇒ **Actividades a partir de la lírica popular de tradición infantil**, por Pedro Cerrillo.
<http://cervantesvirtual.com/portal/platero/portal/lirica/escuela.shtml>

⇒ **Talleres**. Talleres de animación a la lectura a partir de textos poéticos y narrativos.
<http://cervantesvirtual.com/portal/Platero/taller.shtml>

⇒ **Bibliotecas Escolares**, página alojada en el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Dentro de la sección “Trabajar en la biblioteca con alumnos” incluye el apartado “Animar a leer”.
<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/bibliotecas/html/02animar.htm>

⇒ **Bibliotecas virtuales.com** En sus numerosos estantes permite leer autores clásicos, leyendas autóctonas argentinas, cuentos maravillosos, fábulas y apólogos, poesía y literatura infantil actual. Cuestionarios y actividades. Publicar tus textos. Conversar con otros escritores.
<http://www.bibliotecasvirtuales.com/>

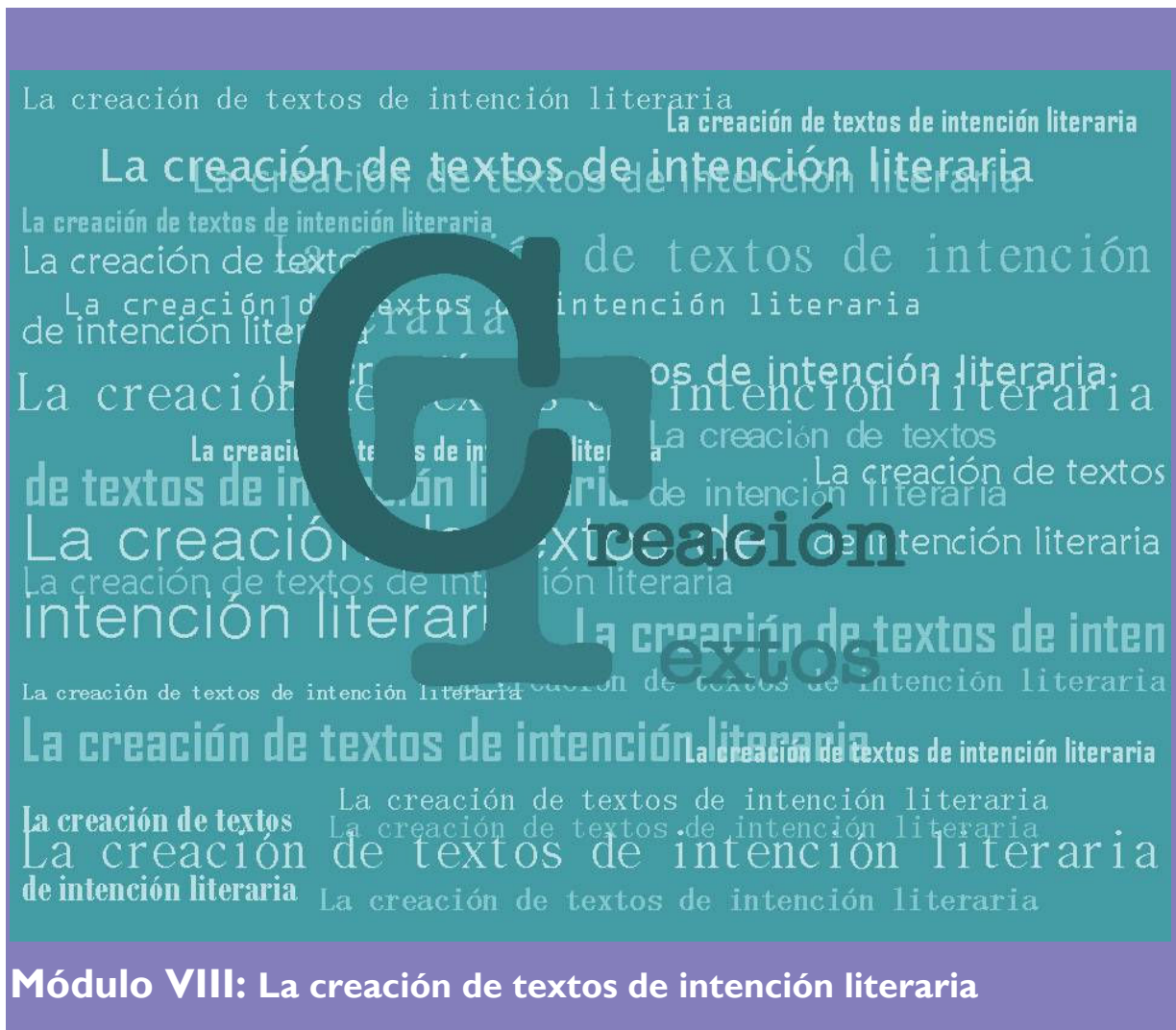
⇒ **Poesía en español** Mucha y muy buena poesía, desde el Romancero hasta la literatura actual. Permite acceder por un menú de títulos, de autores, por orden cronológico o alfabético; nos conecta directamente a traducciones de poemas y a canciones y recitados.
<http://poesia.desdeinter.net/default.htm>

⇒ **Proyecto Quadraquinta de Creatividad y Aprendizaje** Proyecto educativo que pretende investigar las posibilidades de la creatividad en el aprendizaje, elaborar propuestas y materiales didácticos que desarrollen una metodología activa y creativa, proponer actividades de formación del profesorado. Ofrece trabajos innovadores dirigidos a Primaria y ESO. Todos ellos abordan la formación lectora desde diferentes propuestas.

<http://www.quadraquinta.org/inicio.html>

⇒ **Servicio de Orientación de Lectura (SOL)**, página impulsada por la Federación de Gremios de Editores de España y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ofrece un recurso de recomendación de lecturas según el perfil del usuario (edad, temas favoritos, personajes, géneros, gustos personales...). Ofrece un banco de recursos amplísimo y una completa sección de actividades para docentes, bibliotecarios y familias. Puedes ponerte en contacto con escritores e ilustradores. Presenta reportajes sobre cómic, terror, música, etc.

<http://www.sol-e.com>



La educación literaria que apoya sus principios didácticos en la animación a la lectura y en el aprendizaje significativo de las más importantes manifestaciones de la literatura hispánica completa su desarrollo en este módulo dedicado al método de la creación de textos de intención literaria. Este capítulo apuesta por el desarrollo en las aulas de una genuina “Literatura juvenil” en el sentido de que es producida por jóvenes, no por adultos para jóvenes a través de una editorial como producto de consumo. El diálogo con los clásicos será motivo de propuestas sobre talleres de literatura creativa, con el ánimo subyacente de dejar completo el acto de comunicación en el que los alumnos corresponden a lo que los libros despiertan en su imaginación con sus propias versiones de intención literaria. Se incide así en el camino metodológico que nace en el texto para llegar a la teoría y siembra la técnica intertextual como trasvase de géneros y de épocas, tras la lectura íntegra y guiada, para procurar en el alumnado la familiaridad de las técnicas literarias y la comprensión de sus efectos.

La experiencia docente y el magisterio de **M^a Teresa Caro Valverde** avalan la elucidación de este método de investigación-acción desarrollado en las tres unidades de este módulo de trabajo atendiendo a tres perspectivas complementarias: la reflexión epistemológica que conduce a la práctica, las pautas metodológicas concretas que aclaran su programación y el relato de la experiencia en el aula como modelo detallado de actuación.

- ⊗ En la **unidad VIII.I “El humanismo de la imaginación: del texto al contexto”**, la semiótica de la creatividad enseña que “la manera más directa de acceder a la esencialidad de lo literario es disfrutar del goce estético participando en el juego de la creación de modo perceptivo e inventivo”. De modo que la imaginación, como facultad mixta de entendimiento y sensibilidad, se convierte así en protagonista de un método que hace posible el encuentro entre literatura y vida, alternativa categórica a la enseñanza mimética y memorística de los clásicos hispánicos que impera en las aulas.

- ⊗ En la **unidad VIII.2 “Metodología de la creación literaria interdisciplinar: del texto al hipertexto”**, la autora expone las pautas metodológicas que instituyen los talleres interdisciplinarios donde se procura la incorporación imaginativa de los clásicos en versiones modernas por medio de tareas creativas. Tareas donde se trabaja un amplísimo abanico de tipologías textuales para atender a la diversidad de gustos y expectativas del alumnado. Retroalimentada por la reflexión que provoca siempre la experiencia, la planificación minuciosa que se ofrece de un programa procesual completo en todos sus aspectos y abierto a la interdisciplinariedad descarta toda posibilidad de improvisación en la aplicación de este método basado en usos comunicativos, que anima a escribir para animar a leer y que devuelve al alumnado el valor democrático de la palabra.

- ⊗ La memoria de las experiencias didácticas de innovación educativa que se recogen en la **unidad VIII.3 “El taller con los clásicos hispánicos: del texto al architexto”** constituye en su prolija descripción una cantera de orientaciones, actividades y secuencias modelo para la programación de proyectos de creación literaria interdisciplinar con los clásicos hispánicos desde el momento de su ideación hasta su conclusión en actividades culturales de difusión y un viaje literario. La evidencia de los trabajos realizados, premiados en más de una ocasión a nivel nacional, demostrará la viabilidad del método y será incentivo suficiente para que el profesorado ponga en práctica, como reza la máxima de la autora, lo que cada día se hace más necesario: “que la didáctica de la Literatura valore la cultura del libro no sólo metiéndolo en la escuela, sino produciéndolo desde la escuela”.

Tres son los objetivos de formación esenciales de acuerdo con el Programa de Formación de Lengua y Literatura:

1. Lograr la perspectiva de lo literario como algo vivo que se renueva en el acto de la lectura conforme a las experiencias del intérprete.
2. Favorecer la integración del estudio histórico y genérico de la literatura en una perspectiva intertextual.
3. Promover la programación y aplicación de actividades de creatividad semiótico-textual a partir de los textos de la Literatura Clásica española.

UNIDAD VIII.I:

El humanismo de la imaginación: del texto al contexto

M^a Teresa Caro Valverde *

1. **Literatura y vida**
2. **Genealogía de la imaginación pedagógica**
3. **Semiótica de la creatividad: la abducción**
4. **Bibliografía**

* M^a Teresa Caro Valverde es catedrática de Lengua y Literatura del Instituto *Manuel Tárrega Escribano*, de San Pedro del Pinatar, y profesora asociada de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

El humanismo de la imaginación: del texto al contexto

M^a Teresa Caro Valverde

I. Literatura y vida

La actitud académica de inculcar la necesidad de leer y escribir como un deber indispensable suele convertir la institución escolar en una fábrica de saber que requiere el esfuerzo por superar los múltiples obstáculos de programas y exámenes en una carrera competitiva con el otro donde sólo tiene cabida la funcionalidad. Allí, “comprender” es detectar lo que se espera de nosotros, y “ser inteligente” es tener tácticas para negociar tal comprensión. Atrapado por este juego de rol, el estudiante siente pánico a defraudar en el boletín de notas, y si fracasa, se siente segregado de la escuela que le ha enseñando esta nociva noción del aprendizaje, llevando como un estigma de su currículo vital ser un paria de la cultura.

Es motivo de reflexión el contraste de tal panorama institucional con respecto al proyecto educativo que John Dewey diseñó a principios del siglo pasado para la sociedad democrática —“construir un plan de estudios que haga del pensamiento una guía de la práctica libre para todos y que haga del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto a él.”¹ En este sentido, la hipótesis que propongo para sanear una situación oficial tan deprimente consiste en introducir la “vida” en las escuelas, el contexto sociocultural de los aprendices en los programas educativos, lo cual requiere un humanismo tendente hacia una democracia incondicional que atienda a las nuevas tecnologías de la comunicación y que se base en lo foráneo de experiencias humanas que no se quedan estancadas en la custodia de la tradición sino que además apuestan por el trabajo de porvenir. Y pienso que el cultivo de la creatividad es un motor de interés estupendo para lograrlo, pues permite desplazar los métodos educativos de la especialización normativa a la investigación por la acción en contextos prácticos donde se aúnan aprendizaje y trabajo.

El temperamento creativo a menudo ha sido subestimado en nuestra sociedad de consumo, tan acostumbrada a resolver problemas instalados en la taquilla, en el despacho o en el sofá. Se nos vende la idea de lo artístico en tanto que excéntrico y ocioso y se le aparta de los Centros Oficiales como objeto, en todo caso, de una sola especialidad disciplinar. Sin embargo, lo cierto es que este temperamento comporta una metodología de estudio de incidencia netamente interdisciplinar en la medida que atañe a una actitud laboral ante la vida que dignifica el trabajo porque no se limita a enseñar la competencia de un oficio, sino que despierta la educación profesional como iniciativa y responsabilidad. La ausencia de Humanidades que estimen de este modo relevante el papel de la imaginación en la docencia es causa del desvalimiento académico ante la vida laboral futura. Como indica Sternberg, “uno de los problemas que se plantean en la cultura de las escuelas es que los estudiantes nunca aprenden de qué modo asumir riesgos que podríamos llamar sensibles, una capacidad que será necesaria en el caso de que hayan de desempeñar un trabajo auténticamente creativo”². Ocurre a menudo que, ante situaciones imprevistas, al trabajador de poco le sirve su formación académica estándar y ha de reflexionar por sí mismo para solucionar los problemas suscitados. Por ello, se hace necesario reivindicar con Schön “la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre”³. Ese saber intuitivo para desenvolverse ante lo incalculable hemos de incorporarlo como un conocimiento práctico propio de la investigación. “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico”⁴. La imaginación sirve para construir nuevas teorías ante casos únicos, y atiende a la diversidad laboral no en el plano tipológico sino en el pragmático.

¹ J. Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Ediciones Morata, 2002, p. 222.

² R. J. Sternberg & T. I. Lubart, *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 64.

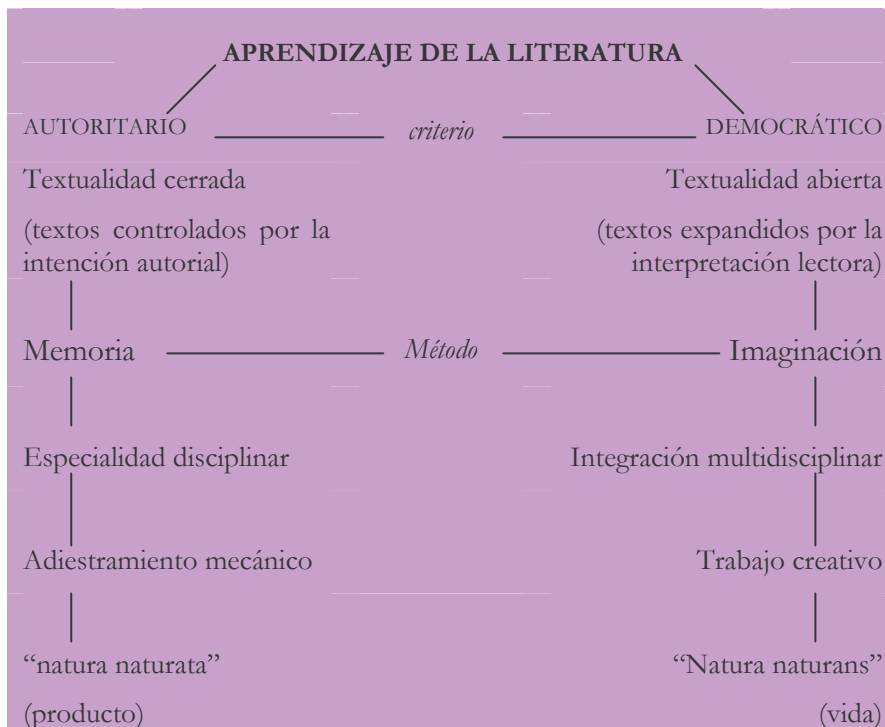
³ D. A. Schön, *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 55.

⁴ *Ibid.*, p. 72.

En suma, preparar una metodología creativa para el uso del idioma es un acto de innovación educativa que permite:

1. Aprender a ser: ello significa explorar los talentos que, como tesoros⁵, están enterrados en cada persona. Así se contribuye desde la enseñanza al desarrollo global de cada ser humano para combatir la deshumanización del mundo vinculado a las tecnocracias.
2. Aprender a hacer: ello significa adquirir una competencia comunicativa que permita disponer de diversas habilidades de construcción textual para hacer frente a la diversidad de situaciones vivenciales y para adiestrar en el imprescindible trabajo en equipo.
3. Aprender a conocer: ello significa motivarse con la adquisición de cultura general como pasaporte para la educación permanente. El tratamiento filológico de los contenidos literarios por el ejercicio libre de la creación se convierte así en fuente viva de inquietud comunicativa.

Por estas razones, comparto el juicio de Ortega y Gasset a la hora de estimar que “no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans*, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y la civilización, a la vida mecánica, a la *natura naturata*”.⁶ Es más, con el objetivo de introducir la vida en las escuelas a través del método de la creatividad se descubre que el área de Lengua y Literatura tiene algo mágico: nos convierte a todos en alquimistas de la única moneda del arte, la gratuidad. Como bien anuncia Daniel Pennac, leer es un placer de gratuidad y releer no es repetirse sino dar prueba de un amor infatigable. Los profesores que abren el apetito de leer no son los que inculcan programas por obligación curricular sino aquellos que ofrecen la lectura como regalo, sin pedir nada a cambio; aquellos que ponen en escena los actos de leer y atender sin juicios de valor, sin análisis de textos, sin información enciclopédica previa, para imaginar en libertad a ras de tierra bullente de vida. Es así como los textos cautivan: “La Fontaine, Molière... En une heure, ils perdirent leur status de divinités scolaires pour nous devenir intimes et mystérieux –c’est à dire indispensables »⁷. La reconciliación entre la lectura y la escritura viene ayudada por la mediación del profesor que pone en contacto al autor con el lector que reclama el texto para su contexto vital. La lectura literaria, por la apreciación subjetiva y la aportación de conocimientos que comporta, supone una transformación del lector, llamado a interactuar con el texto. Así que la manera más directa de acceder a la esencialidad de lo literario es disfrutar del goce estético participando en el juego de la creación de modo perceptivo e inventivo. Cuando damos a entender la necesidad de escribir recordando nuestros más oscuros deseos de comprender, entonces los libros se hacen grandes.



⁵ Como bien titula Jacques Delors su libro, *La educación encierra un tesoro*, (Madrid, Santillana-UNESCO, 1996).

⁶ J. Ortega y Gasset, “El Quijote en la escuela”, en *Obras completas*, vol. 2, Alianza editorial-Revista de Occidente, Madrid, 1983, pp. 273-306, cit. p. 279.

⁷ D. Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, p. 101.

Corresponde a la imaginación la facultad de abrir puentes de simpatía entre literatura y vida. Es más: la “vida” de la literatura está en las manos de aquel lector futuro capaz de intimar con el texto y renovarlo en su imaginario particular con otras perspectivas conformes a la experiencia del intérprete. Pero no entendamos esta iniciativa como cultivo de la literatura en tanto que bien cultural distintivo de ciertas sociedades, pues la pedagogía de “vida” que comporta excede a toda idea estatutaria que la sujete en los dominios de la norma lingüística como forma de identidad nacionalista o de consumo legible según los hábitos de la recepción capitalista. Antes bien, la “vida” de la literatura es un acto trascultural, un saco cervantino –siempre “roto”–, o por citar una hermosa letanía de Roland Barthes: “Para el escritor la literatura es esta frase que dice hasta la muerte: no empezaré a vivir hasta saber cuál es el sentido de la vida”⁸. El espacio literario es foro para el intercambio de ideas que no se apartan de la vida y la creatividad el método de su aprendizaje. Hemos recuperado la noción semiótica del espacio literario que pervive como incensante travesía de textos, acorde con la dinámica de la imaginación lectora que no sólo asimila la literatura, sino que la reescribe a su manera, de modo curiosamente muy cercano a lo que el mismo Cervantes elaboró con el uso de la parodia: una escritura desatada, que entretiene, que incorpora otras voces y hace, como de él dijo Ortega, “una metafísica del mundo como imaginación”⁹.

2. Genealogía de la imaginación pedagógica

Durante la primera mitad del siglo XVIII la Ilustración británica desarrolló para el arte y la filosofía una tendencia empirista que introdujo la noción de “gusto” al otorgar a la subjetividad del contemplador la facultad de determinar la belleza de la obra. Hablar de la belleza no como una propiedad del objeto sino como experiencia humana implica devolver a la imaginación su poder crítico¹⁰. El carácter netamente psicológico de tales investigaciones fue un pilar fundamental para el nacimiento de la estética moderna.

El “common sense” que caracterizó la escuela escocesa dieciochesca se aquilata en la consideración epistemológica, didáctica y moral de la facultad sensible que denominamos imaginación. El buen gusto se educa por vía de la contemplación placentera de la belleza que suscita la imaginación como facultad mixta de entendimiento y sensibilidad poderosísima porque es libre en el tiempo, pues, a diferencia de los sentidos, empíricamente no necesita de la presencia inmediata de los objetos, sino que puede recobrar percepciones pasadas a través del recuerdo, puede anticipar otros de modo subjuntivo, e incluso establecer asociaciones virtuales según sus propias reglas entre imágenes tanto de procedencia real como irreal. Y por obra suya puede ser educado no sólo el factor intelectual de la asociación estética en el ámbito del receptor, sino también su “sentido común” en solidaridad de gustos y moralidad con los demás. Además de procurar los placeres del gusto, la imaginación es una cualidad moral, pues sólo por ella cabe la capacidad de ponernos en lugar del otro, y distanciarnos así del interés propio. Por tanto, también procura el desinterés que caracteriza el buen gusto estético. De modo que así el “common sense” cobra sentido operativo como criterio para juzgar el arte: hace falta educarse en el ejercicio imaginativo del desinterés, pues no se trata de una categoría dada sino de una aspiración humana.

La filosofía estética del “common sense” dejó su sello en la poética romántica europea gracias al papel protagonista concedido a la imaginación. Esta transmisión es fundamental para comprender en profundidad la fisonomía romántica. Compartimos la tesis de L. Furst cuando afirma que contrariamente a lo que suele creerse, más que el sentimiento, lo que realmente distingue y confiere una nota propia al romanticismo, es la importancia que adquiere la imaginación por encima de las demás facultades del ser humano¹¹. A la teoría escocesa sobre el poder contemplador de la imaginación (el Gusto) para percibir la belleza en el mundo, los románticos añadirán la teoría del poder productor de la imaginación (el Genio). No obstante, antecedente barroco de la segunda modalidad es la tradición del ingenio o agudeza mental, la cual posteriormente será desarrollada en profundidad por el grupo de Jena bajo el lema del *witz*. Con ánimo de moderación, la escuela escocesa aconseja

⁸ R. Barthes, *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix-Barral, 1977, p. 170.

⁹ Vd. J. Ortega y Gasset, *Epistolario completo. Oretaga-Unamuno*, Madrid, Revista de Occidente, 1987, p. 163.

José M^a Pozuelo Yvancos ha observado esta complicidad en su ensayo “La mirada cervantina sobre la ficción” (Vd. J. M^a Pozuelo Yvancos, *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis, 1993, pp. 15-62, cit., p 31).

¹⁰ De manera precisa, Valeriano Bozal señala que la “relación sujeto-naturaleza es el marco problemático en el que se desarrolla la concepción del gusto”. (Cfr. V. Bozal, *El gusto*, Madrid, Visor, 1999, p. 34).

¹¹ Cfr. L. Furst, *Romanticism in perspective*, Londres, The Macmillan Press, 1979, p. 218. Cfr. También Maurizio Ferraris, *La imaginación*, Madrid, Visor, 1999, pp. 103-137.

complementar la ventaja de generar semejanzas inéditas que proporciona el ingenio con la virtud de discernimiento que trabaja el gusto si se desea realizar una sólida obra poética. Así se aprecia el placer de lo “pintoresco”, surgido ante la contemplación de aquello que, por su singularidad novedosa, merece ser pintado, ya que no sólo seduce los sentidos sino que estimula la imaginación.

En el primer tercio del siglo XIX la teoría de la comunicación literaria cambió de rumbo, pues en lugar de centrarse —como lo habían hecho los ensayistas escoceses del siglo precedente— en el punto de vista del contemplador que explora el lado empírico de los objetos artísticos decidió incidir en el punto de vista del creador de la obra de arte. Y fueron los propios poetas quienes intentaron generar una poética sobre el proceso de la escritura imaginativa. Este romanticismo nació por reacción contra el entendimiento neoclásico de la literatura como imitación de la naturaleza sometida a unos cánones más o menos rígidos de la belleza ideal. Su manifiesto fue el “Prefacio” que W. Wordsworth y S. T. Coleridge escribieron a sus *Baladas líricas* (1802). En 1798 habían viajado a Alemania, de donde volvieron cargados con las obras de Kant, de Schlegel, de Schelling y de Fichte. Con la lectura de la poética de la naturaleza surgida de Jena, los románticos ingleses dejaron de verla desde la superficie racionalista neoclásica, y comenzaron a imaginarla desde las profundidades del sentimiento y de lo onírico. El poder cognoscitivo hacia lo sensible que la estética escocesa había apreciado en la imaginación es retomado como un conocimiento visionario que trasciende incluso el mundo de lo sensible por vía de la introspección¹². Implica agudizar los sentidos para educar la imaginación, esa intuición del genio creativo que transporta de lo finito a lo infinito.

Wordsworth y Coleridge distinguieron entre “imaginación” y “fantasía”. Por un lado, la fantasía es una actividad imitativa artificial por obra de la asociación memorística, pues tiene la capacidad de recordar, conectar y asociar a su gusto las imágenes internas para así completar representaciones ideales de un objeto ausente. Por otro, la imaginación es la facultad creativa que puede, en cambio, modificar la naturaleza para convertirla en algo sublimado, desmaterializado. Un discípulo suyo, Ruskin, atribuyó la transformación artística de lo natural obrada por la imaginación a una percepción visual retiniana más aguda y a una causa lingüística, donde la imagen ofrece el mismo poder conceptual que la palabra. Así que, como pensamiento visual, la imaginación del pintor puede abstraer las cosas particulares hasta convertirlas en pensamientos a través de la armonización de la sensación de lo percibido (externo) con su realidad esencial (interna). Esta actividad es incompatible con la imitación. La imitación engaña al no enseñar las cosas como son sino en su conveniente presencia artificial, mientras que la imaginación proporciona una visión orgánica del mundo capaz de provocar una revolución metafísica que disuelve las leyes de la dualidad cuerpo-alma y de causalidad¹³. Siguen a Schelling en la estimación de la poesía como *natura naturans*, principio dinámico copresente en las cosas y en la mente. El artista no debe copiar la *natura naturata* sino que ha de extraer la esencia que está dentro de la cosa. Inspirarse por el *Naturgeist* implica liberar el mundo interior, viviente y productor de vida; reconciliar, en suma, lo externo con lo interno.

La memoria es mecánica y la fantasía es pasiva como un espejo que repite simplemente o por transposición, y permite el poder agregativo y asociativo que actúa por yuxtaposición. En cambio, a la imaginación corresponde el poder de recrear por un proceso al cual Coleridge a veces aplica términos tomados de aquellas uniones físicas y químicas más alejadas, por lo íntimas, de la simple conjunción de cosas separadas impenetrables en que piensa, como si se tratara de ladrillos y argamasas, la filosofía mecánica. La imaginación es un poder sintético, permeable, combinatorio y fusionante, asimilable al proceso biológico por el cual el organismo convierte el alimento en su propia substancia. Dicho sea con otras palabras: la imaginación es esencialmente “vital”, engendra y produce una forma suya propia y sus reglas son las fuerzas mismas del crecimiento y la producción.

Como la madreselva, la metáfora vegetal se apodera de su teoría literaria con el ánimo de plantar cara a la filosofía mecánica-corpuscular imperante en el siglo anterior: autores, personajes, géneros poéticos, metro y lógica se metamorfosean en semillas, árboles, flores, corteza y savia para enmarañar de vida las geometrías muertas del conocimiento. Y, consecuentemente, con este fin su *Teoría de la vida* incorpora diversos conceptos de los Natur-Philosophen alemanes y de los descubrimientos de los fisiólogos dinámicos ingleses acerca del ciclo vital de los organismos: el primero, reconocer en el hecho de que la planta se origina en una semilla el principio de que el todo es primario y las partes, secundarias; luego, a diferencia del cuerpo inorgánico, donde el todo no es más que una colección de las partes, el cuerpo orgánico muestra el conjunto en todas las partes.

¹² Abrams denomina a esta experiencia artística “sobrenaturalismo natural” (Vid. M. H. Abrams, *Romanticismo: Tradición y revolución. El sobrenaturalismo natural*, Madrid, Visor, 1992).

¹³ Vid. E. Wilson, *El castillo de Axel*, Madrid, Cupsa, 1969, p. 14.

El segundo, advertir que, si la planta crece, la productividad o crecimiento es el primer motor de todas las cosas vivientes. El siguiente implica que con el crecimiento la planta va asimilando a su propia sustancia los ajenos y diversos elementos de la naturaleza, y, por tanto, la mente ha de alimentarse de las imágenes de los sentidos para hacer crecer ideas unificadas con las causas germinales. El cuarto, admitir que una planta se hace a sí misma, es decir, su unidad procede *ab intra*, su forma es endógena y automotriz, y no como las formas mecánicamente predeterminadas desde fuera. Finalmente, se completa el crecimiento como una unidad orgánica, donde las partes, por muy afines o distantes que sean, vitalmente se interpenetran en función de un tercero superior. Así concibe la imaginación como un sistema autodesarrollado, constituido por una interdependencia viviente de las partes. Por ella, la invención literaria lleva consigo un proceso natural, no planeado e inconsciente por el que las cosas crecen.

Mientras que por la fantasía se demuestra el talento (la facultad de apropiarse y aplicar el conocimiento de los otros), por la imaginación se demuestra el genio (el poder creador y autosuficiente). De las dos será la imaginación la que permita salvar la distancia entre el objeto y el sujeto gracias a la contemplación, de modo que el acto de percibir el mundo coincide con el propio autoconocimiento del sujeto: “la imaginación primaria es propia de toda percepción humana, es una repetición de la mente infinita del acto eterno de creación en ese infinito que yo soy. La imaginación secundaria es el eco de la primera y coexiste con el poder de la conciencia; se diferencia de la primera sólo en el grado y en el modo en que opera: disuelve, difumina y disipa”¹⁴. Esa capacidad de abstracción de las imágenes en la bruma disolvente de lo imaginario creativo es, a su juicio, la causa del conocimiento superior donde se superan los contrarios y tiende espacio a la identidad entre sujeto y objeto.

La poderosa teoría romántica de la imaginación halló eco en España en un movimiento ideológico nacido en la segunda mitad del siglo XIX y aplicado al mundo de la educación: el krausismo. Éste seguía la idea del conocimiento como un todo orgánico integrador de las distintas ramas del saber, una visión unitaria de la ciencia formulada por Fichte y seguida, entre otros, por Krause¹⁵. Los krausistas, encabezados por Sanz del Río, se afincaron en una institución docente de carácter privado donde proponían poner en práctica las ideas de reforma educativa que el sistema oficial de la Restauración no aceptaba: la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos como iniciativa burguesa liberal, aconfesional y comprometida con la superación del atraso cultural del país. Y desde allí consiguieron difundir su novedosa pedagogía de acceso a la cultura a pesar del muro que les suponía la imposición de la metodología positivista en la ciencia experimental e inductiva y el ataque frontal de una corriente católica defensora a ultranza de los razonamientos escolásticos neotomistas, que logró desposeerlos de sus cátedras acusándolos de filósofos abtrusos y antinacionales. Prejuicio injusto y desproporcionado, ya que sus presuntos laberintos filosóficos anunciaban en realidad un cabal “estilo de vida” que, según explica López Morillas¹⁶, cree en la reforma de las humanidades y es partidario de una tradición científica del país legada por el Siglo de Oro.

Giner de los Ríos opinaba que la centralización era uno de los problemas hispanos heredados desde el siglo XVII e incompatibles con la libertad¹⁷. Su punto de referencia era el concepto de organismo acuñado por Kant, desarrollado estéticamente por los románticos alemanes e ingleses, y luego utilizado por Krause y sus discípulos con el mismo propósito que sus antecesores: para fundir la multiplicidad en unidad, sin destruir aquella. Su idea era restaurar España mediante acciones culturales donde la literatura ocupaba un lugar destacado. Pero, como es sabido, este proyecto pedagógico cargado de ideología liberal que fuera gestado a pesar del cerco de la Restauración, se amamantara en las proximidades del Novecentismo y encontrara breve cuna en la política de la Segunda República, muy de madrugada fue cercenado por la guerra civil y aplastado con la losa del olvido franquista.

La visión genealógica de los profundos y desdichados avatares de aquel ímpetu creativo para la enseñanza inspira, más que un comentario elegíaco, una crítica deconstructiva de las rémoras presentes de tal centralización con el ánimo de volver a construir sobre firme nuevas travesías para la creación literaria en las aulas a fin de atender a la diversidad con tareas comunes y libres. Así que es hora ya de que en la madurez de la democracia española nos desliguemos de los lastres metodológicos y legislativos de esa enseñanza mimética y

¹⁴ Cfr. S. T. Coleridge, *Biographia Literaria*, vol. I, Oxford, ed. de J. Shawcross, 1954, p. 202. Hay traducción española en edición de E. Egevicz, Barcelona, Labor, 1975.

¹⁵ Sobre este concepto de ciencia y su recepción en España, vid. en especial Juan López-Morillas, *El krausismo español. Perfil de una aventura intelectual*, Madrid, F.C.E., 1980, pp. 89-91.

¹⁶ “Todos ellos creen en la perfectibilidad del hombre, en el progreso de la sociedad, en la belleza esencial de la vida” (Cfr. J. López-Morillas, *El krausismo español (Perfil de una aventura intelectual)*, cit., p. 208).

¹⁷ Cfr. J. López-Morillas, *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza, 1988, p. 110.

memoriosa imperante en nuestros hábitos de estudio a través de tantos absolutismos pasados; hora de que reivindicemos la soberanía popular de la educación, su verdadero humanismo, capaz de poner la erudición al servicio de la creación y de relativizar la lógica como una de las modalidades imaginativas, y no a la inversa, como es habitual en los planes curriculares cuya organización temática, especialmente en el ámbito literario, todavía sigue proponiendo asuntos conceptuales como centro de atención didáctica.

“Da grima –teorizaba Azorín en *Anarquistas literarios*– leer las insulseces que acerca de los autores llamados clásicos se repiten diariamente (...). La apología suplanta a la crítica, la admiración a la duda, la duda a la negación. Censurar a los maestros equivale a suicidarse, porque los maestros son impecables. Restos de una herencia colectiva que nos hace ver perfecto lo que ha sido consagrado con el tiempo”¹⁸. El valiente juicio azoriniano coincidía con las teorías krausistas afincadas en la Institución Libre de Enseñanza¹⁹ que proponían la escritura artística a partir del reciclaje de la tradición, pues lo clásico no se justifica por la consagración, sino por la vitalidad; y como la vida, es transformación. De ahí que, con buen tino pedagógico, declarase: “La buena imitación de los clásicos consiste en apartar los ojos de sus obras y ponerlos en lo por venir; ellos lo hicieron así. No imitaban a sus antecesores: innovaban.”²⁰

Hemos de reconsiderar las ideas azorinianas sobre la retórica del texto clásico insertas en la coyuntura tanto de su genealogía krausista y romántica como de su proyección innovadora, ya que iluminan aspectos forjadores de la nueva pedagogía de la literatura que basa el porvenir de la escritura en lo que hoy conocemos como “hipertextualidad”. Nótese que Azorín, cuando acudía a tales libros, no pensaba en influencias entre autores, sino en el porvenir de la reescritura que conecta intertextos. Por ello, lo que retorna a sus papeles no es lo mismo, sino lo otro de lo mismo, la lectura de la escritura, lo moderno de lo clásico. Y la experiencia creativa que opta por la recontextualización de la tradición está “rediviva”²¹, porque si un texto artístico es genuino no se debe tanto a su condición originaria como a su originalidad, es decir, a la fuerza superviviente por la que sigue interactuando en los campos retóricos²² de los lectores futuros como texto realmente atractivo. “No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad”²³.

Esta paradójica intelección azoriniana conduce hacia la motricidad retórica de su mundo literario: la incorporación de figuras. En *Tomás Rueda* –libro que dedica a Giner de los Ríos, de cuyo magisterio confiesa Azorín haber comprendido el amor a los clásicos– anota: “Los clásicos son solidaridad y sensibilidad. Con ellos nos sentimos solidarios con el ambiente y las cosas que nos rodean, y sentimos que, a través del tiempo, sus estados espirituales son los mismos que los nuestros”²⁴. Su teoría literaria propone la creación a partir de la especulación. Azorín es el espejo literario de Martínez Ruiz. Y a su vez, Azorín se refleja en múltiples personajes.

En este sentido, son eminentemente instructivas las observaciones didácticas que dejó plasmadas en el ensayo titulado “El arte de leer”, de las cuales reproduzco un fragmento revelador sobre la correlación antes mencionada entre literatura y trabajo investigador:

“Hombre sin imaginación es hombre inerte. Desde la niñez ha de ir desenvolviéndose tan precioso don. Las lecturas novelescas son las que incrementan la imaginación. En un niño inteligente, pronto de lo novelesco literario se pasará a lo novelesco real, científico. El mundo es una pura novela. Tiene tanto interés la Naturaleza –campos, mares, cielo– como la más apasionante novela. Lo importante es ver en la Naturaleza, ver y sentir, el interés que nos cautiva en la novela. Un niño despierto, vivo, que vea interés en la novela, que lea novelas, que se interese en

¹⁸ Cfr. Azorín, *Anarquistas literarios*, en *Obras completas*, vol. I, Madrid, Aguilar, 1963, p. 161.

¹⁹ Para una reseña de esta filiación Vd. E. I. Fox, *La invención de España*, Madrid, Cátedra, 1997, pp. 47-49 y 137.

²⁰ Cfr. Azorín, *Antonio Azorín*, en *Obras completas*, vol. I, cit., p. 1080.

²¹ Vid. Azorín, *Los clásicos redivivos. Los clásicos futuros*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1945.

²² Entiendo “campo retórico” según la definición de Stefano Arduini: “depósito de los medios antropológico-expresivos universales y ligados a una cultura que da forma al lenguaje”. (Cfr. S. Arduini, *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*, Murcia, Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2000, p.62).

²³ Cfr. Azorín, “Nuevo prefacio” a *Lecturas españolas*, en *Obras completas*, vol. II: cit., pp. 533-535, p. 534. Esta tesis es asociable con lo escrito por Novalis: “Con la literatura clásica pasa como con la Antigüedad; propiamente no nos ha sido dada –no está presente–, sino que debe ser producida por nosotros. Sólo mediante el estudio diligente e imaginativo de los antiguos surge para nosotros una literatura clásica –que los propios antiguos no tenían”. (Cfr. Novalis, *Schriften*, 2 vols. Berlín, 1901, p.69 y s. Citado por W. Benjamín en *El concepto de crítica de arte en el Romanticismo alemán*, Barcelona, Península, 1988, p. 162).

²⁴ Azorín, “Postfacio que pudiera ser prefacio”, en *Tomás Rueda*, Alicante, Instituto de cultura Juan Gil-Albert, Diputación de Alicante, 1994, pp. 165-168, p. 168.

la lectura del Quijote o de Eugenia Grandet o de El amigo Manso, pronto se interesará en la novela del campo, del cielo y del mar. No pongamos límites a las lecturas de los niños. Las únicas restricciones lícitas son aquellas que marcan la separación entre la materia áurea y la materia vil. No es lo mismo una novela de Cervantes, de Balzac o de Galdós que una novela de un autor ínfimo.”²⁵

También Ortega y Gasset se aproximaba a las expectativas pedagógicas de Giner de los Ríos cuando redactó una serie de reflexiones entre Dilthey y Goethe, de las cuales extrajo conclusiones actitudinales sobre el porvenir de la lectura de los clásicos que indirectamente apoyan la voluntad azoriniana de estilizarlos para regenerar su vida: “No hay más que una manera de salvar al clásico: usando de él sin miramientos para nuestra salvación —es decir, prescindiendo de su clasicismo, trayéndolo hacia nosotros, contemporaneizándolo, inyectándole pulso nuevo con la sangre de nuestras venas, cuyos ingredientes son nuestras pasiones... y nuestros problemas. En vez de hacernos centenarios en el centenario, intentar la resurrección del clásico resurgiendo en la existencia”²⁶. Tal noción del aprendizaje significativo del clásico le había sido revelada por el ejemplo de Goethe. Así que, de igual manera, tras los pasos del romanticismo, Azorín rechazó la pedantería erudita y reclamó la lectura creativa de los Grandes Maestros, y Ortega siguió la rebelión contra toda divinización de la cultura, puesto que ésta sólo es justificable ante el hombre sirviéndole para ser. Ambos exaltaron la imaginación como el factor intelectual que hace progresar la cultura: el adulto que, como los niños, “novela su vida”, es científico, inventor, cuando toma la Naturaleza como asunto novelesco.



Por tanto, defender el humanismo de la imaginación implica acceder al texto desde el contexto de la recepción. Luego ya no interesa la crítica literaria descriptiva empeñada en la línea conclusiva de la demostración, sino la crítica dialógica, abierta a un proceso colectivo de intercambio semiótico. Si hubiésemos ampliado este recorrido genealógico a otros países donde ha existido mayor expansión científica interdisciplinaria durante el siglo XX, habríamos descubierto que las reflexiones epistemológicas que voy a desplegar en el epígrafe si-

²⁵ Cfr. Azorín, “El arte de leer”, en *Estética y política literarias*, en *Obras completas*, vol. IX, Madrid, cit., pp. 1160-1164, p. 1163).

²⁶ Cfr. J. Ortega y Gasset “Pidiendo un Goethe desde dentro”, en *Goethe-Dilthey*, Madrid, Alianza Editorial, 1983, pp. 13-46, p. 44.

guiente en torno a las expectativas didácticas de la semiótica de la comunicación hipertextual²⁷ también se alimentan de la poética romántica de la imaginación, y son pues una manifestación avanzada de su genealogía.

3. Semiótica de la creatividad: la abducción

El enfoque semiótico en el que se despliega este módulo de formación del profesorado no se corresponde con el saussureano, según el cual el texto tiene un sistema autónomo de significación, sino con el formulado por Charles Sanders Peirce, que analiza y describe las condiciones necesarias para que los actos, los hechos y los objetos funcionen como signos. Durante décadas del siglo XX, el primero ha modalizado los estudios del área de Lengua y Literatura desde las premisas de una semiótica de la comunicación testamentaria que se limita a estudiar los significados y los procesos usados por los productores de signos para obtener reconocimiento ajeno, y accede a la lectura como acto de descodificación de los significados ofrecidos a través del objeto como manifestación de la supuesta voluntad de un supuesto autor. En cambio, en la coyuntura cultural del cambio de milenio donde se manifiesta cada vez más el reclamo de un uso hipertextual e intercultural del área, el patronaje operativo de Saussure se descubre dictatorial²⁸ e inútil y cobra vigencia la opción metodológica peirceana porque abre otro modo comunicativo mucho más solidario y vital: la semiótica de la significación, que incluye todos los usos y comportamientos que se convierten en significantes por el hecho de ocurrir en un contexto socializado, y accede a la lectura como proceso ininterrumpido de producción/transformación de sentidos a partir de su entramado de inscripción.

Desde este nuevo enfoque semiótico, interesa aprovechar en el ámbito de la educación literaria²⁹ la intervención de lo que Roland Barthes ha denominado “*texto-lectura*”³⁰, es decir, aquel texto que se lee levantando la cabeza, despertando sugerencias en el receptor: es el intertexto que asocia la razón del autor con lo que el lector entiende tras pasar por la rejilla de la simbología social que comporta la lectura, con sus códigos y estereotipos. La moral del recto sentido deductor de lo que el autor ha querido decir deja paso ahora la consideración simbólica de lo que el lector entiende por asociación con su mundo. Ello se logra por efecto de esa capacidad del ser humano para trazar congruencias entre la palabra y la imagen que denominamos imaginación. Quien la usa en las aulas como instrumento didáctico, contribuye a despertar en sus alumnos esa mirada despierta y reminiscente que es germen de lo que entendemos por inteligencia: asociación de similitudes producida por un trabajo de interrelaciones contrastadas para ordenar la representación. Podemos desaprovecharla abandonándola en la trastienda del pasatiempo o en el cuarto oscuro del desvarío, pero también podemos tallarla positivamente como instrumento capaz de reajustar el orden de las impresiones, puesto que su analítica tiene —en palabras de Michel Foucault— “el poder positivo de transformar el tiempo lineal de la representación en espacio simultáneo de elementos virtuales”³¹. El espacio simultáneo e interactivo de lo imaginario es la literatura, aquella retórica del texto artístico que entrelaza iconos y letras³² en el circuito expresivo-comprensivo de la comunicación, y su ejercicio invita al alumno a construir su aprendizaje en sociedad, es decir, a basar la adquisición de conocimientos en el descubrimiento personal (aprendizaje heurístico³³) estimulado por un clima de cooperación con sus compañeros y profesores.

La simpatía por los textos literarios es obra de la imaginación lectora que los ajusta a su mundo. Cuando esta correlación de sugerencias afines se convierte en analítica, la imaginación se despliega como taller

²⁷ A los interesados en seguir un recorrido genealógico sobre la incidencia de las teorías del Romanticismo alemán en la semiótica del siglo XX especializada en la teoría-acción de la intertextualidad les remito a mi estudio *La escritura del otro* (Cfr. M^a T. Caro Valverde, *La escritura del otro*, Murcia, Universidad de Murcia, 1999).

²⁸ Un estudio docente y crítico de los efectos nocivos de la ideología cartesiano-newtoniana en las teorías culturales de la modernidad en tanto que disocian al conocedor de lo conocido, al texto de su contexto, y a las ciencias de las humanidades, y en consecuencia aplasta la interactividad comunicativa con la tara epistemológica de la verdad única, es el libro de J. Kinckeloe, *Hacia una revisión del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro, 2001.

²⁹ Recomiendo en este sentido la lectura del estudio de Antonio Mendoza Fillola, *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.

³⁰ Barthes, R. *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987; cp. “Escribir la lectura”, pp. 35-38, op. cit. p. 36.

³¹ Foucault, M. *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1984, p. 76.

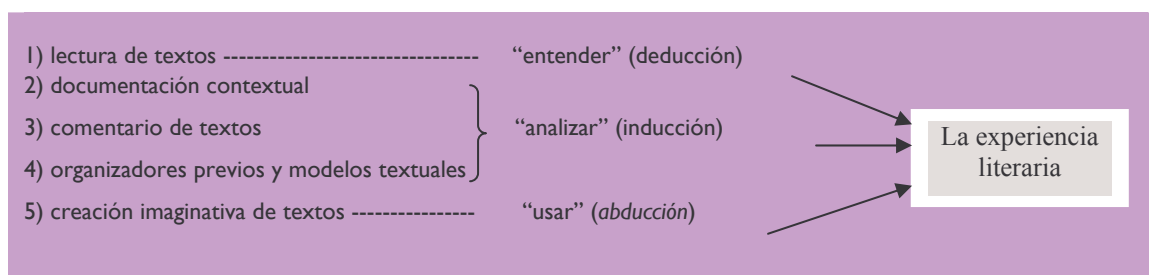
³² José M^a Pozuelo ha observado que “la peculiaridad estructural del texto artístico (y literario) es que junto a su carácter textual (delimitado, estructural, jerarquizado) se da también cierta capacidad icónica o figurativa (frente al carácter convencional de los signos de la lengua)”. (vd. Pozuelo Yvancos, J. M^a. *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Càtedra, 1998, p. 70).

³³ Amando López Valero recupera el término “heurístico” para este tipo de aprendizaje (vd. Lopez Valero, A. y otros. *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*, Universidad de Almería, 1999, p. 120).

que cuida el reajuste coherente de las similitudes por medio de una técnica intertextual destinada a transformar al lector en otro escritor que hace evolucionar el sentido del texto del individualismo pretendido a la socialización que lo justifica. Efectivamente, el trasiego intertextual fomenta la creatividad por transformación de los textos asimilados y teje un planteamiento hipertextual³⁴ de la pervivencia de la literatura en los nuevos contextos de lecturas anacrónicas y en los nuevos intertextos de escrituras anafóricas. La intertextualidad³⁵ se perfila así como la dinámica cognitiva fundamental de nuestro trabajo con la imaginación, trascendencia textual que se alimenta del poder que los escritos tienen de dialogar con las vidas de los lectores.

La facultad de comunicarse en red reclama un diseño democrático de la educación literaria afianzado en el diálogo como estrategia básica del aprendizaje significativo, para que los docentes motivemos a los discentes a expresarse, a sentirse integrados como personas con voz en el mundo escolar, objetivo palpable cuando, como diría Austin³⁶, se hacen cosas con palabras, es decir, se ponen los conceptos gramaticales al servicio de su cultura heredada en interacción con su vida cotidiana.

Cultivar un método de escritura creativa basado en el planteamiento semiótico peirceano de la textualidad que actualiza los libros en nuevos contextos significativos implica apostar por el ideal de la UNESCO que demanda una escuela para creadores, pues aprender a lo largo de toda la vida es una tarea que requiere en los jóvenes cultivar su esencia vital: la juventud que es alegría de descubrir, cuestionar e imaginar, es decir, el juego de “desaprender” las rutinas para aprender a ser, a crear y, sobre todo, a convivir con los demás³⁷. A esta curiosidad CH. S. Peirce la llama “abducción”³⁸: un proceso de conocimiento donde la iconicidad es ilusión del discurso y no su ilustración posterior. El raptó creativo esconde una promesa que impulsa a la imaginación a usar el análisis (la inducción) y el entendimiento (la deducción) de la experiencia comunicativa para “vivirla” (la abducción: hablar y escuchar, leer y escribir). Sus pasos secuenciales son:



Desde tal perspectiva se puede cultivar el uso idiomático de la lengua (la comunicación donde cabe expresarse y comprender a los otros) en atención a los objetivos mínimos del MEC dispuestos para la Educación Secundaria en los Decretos 1007/1991, de 14 de junio y 3473/2000, de 29 de diciembre, a saber: “Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y *creatividad* en castellano (...) y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje y la contribución de éste a la organización de los propios pensamientos”; “interpretar y producir con propiedad, autonomía y *creatividad* mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, para enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso” (La cursiva es mía). En suma, el método abductivo atiende a estas

³⁴ Usamos el término “hipertextualidad” según la definición otorgada por G. Genette en su estudio *Palimpsestos (la literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus, 1989, p. 14.

³⁵ Con la intención de identificar el texto como mosaico de citas, el término fue formulado por J. Kristeva a partir del concepto bajtiniano de “dialogismo” entre textos, y fue aprovechado por G. Genette para sistematizar en *Palimpsestos* su teoría de la transtextualidad, la cual proyecta la historia de la literatura desde premisas genealógicas. También merece ser destacada la orientación que le da M. Riffaterre, puesto que lo entiende como transposición no sólo de elementos textuales sino también de códigos culturales a través de la competencia literaria del lector. En España, A. Mendoza Fillola ha utilizado el concepto para desarrollar una metodología analítica de la literatura comparada con otras artes, pero el uso que más se aproxima a nuestros intereses es la escritura creativa cultivada por G. Rodari con vocación pedagógica hacia la infancia y por R. Queneau como experimentación revolucionaria para el 68 francés.

³⁶ J. L. Austin, *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

³⁷ En este sentido, Francisco Menchén Bellón ha generado una escuela tendente a la creatividad denominada “ioeista” porque se basa en el modelo IOE (Inteligencia, Originalidad, Expresión), donde son protagonistas la intuición y la imaginación como inteligencia vinculada al inconsciente. (Vd. F. Menchén Bellón, *Descubrir la creatividad (Desaprender para volver a aprender)*, Madrid, Pirámide, 1998).

³⁸ Un estudio de esta teoría peirceana aparece en A. Herrero, *Semiótica y creatividad (La lógica abductiva)*, Madrid, Palas Atenea, 1988.

necesidades educativas porque consiste en usar la lengua y la literatura con tendencia hacia la creatividad. Los usos abductivos correspondientes a la consecución de tales objetivos son:

1. Escuchar: comprensión de texto y contexto
2. Hacer: expresión semiológica (verbal o no, oral y escrita, constantiva y performativa³⁹)
3. Especular: reflexión crítica sobre el sentido comunicativo

En consecuencia, el cultivo de la creatividad en el aula implica activar la interactividad entre textos y contextos en tres planos de trabajo que transforman el saber en saber hacer:

1. La creación de textos.- la escritura abraza a la lectura por un doble proceso:
 - de abstracción, o síntesis intuitiva
 - de conexión, o inspiración intertextual
2. El comentario de textos.- la lectura abraza a la escritura por un doble proceso:
 - el análisis de las estructuras
 - la reflexión sobre los intertextos
3. El arte de la detección.- la lectura abraza a la escritura por un doble proceso:
 - la búsqueda y análisis detectivesco de documentación compleja⁴⁰
 - la formulación de hipótesis

Poner los enunciados al servicio de la enunciación implica partir de los contenidos procedimentales (usos comunicativos textuales y contextuales) para asimilar los contenidos conceptuales y funcionales (la asunción reflexiva y operativa de los conceptos lingüísticos y literarios en función de habilidades provechosas). De este modo, los contenidos decretados se pueden trabar y escalonar en un taller de comentario de texto y contexto hacia la creación literaria de inspiración intertextual. Así se juntan saberes previos y conocimiento por la comprensión, dialogan ideas ajenas con juicios propios y críticos por haber atendido a los diferentes contextos de emisión y recepción y se aprecia la artesanía de las palabras en la expresión de las vivencias.

Deberíamos dinamizar en la metodología del aula el uso creativo de los géneros orales y escritos y la recurrencia a la historia de la literatura por vía genealógica e interactiva. Convendría también cuidar la publicación de los textos creativos y la inclusión de viajes literarios, con vídeo y fotos de recuerdo⁴¹. Su contextualización motiva y transforma la vivencia creativa en cultura de la convivencia, donde los contenidos no son ya fríos significados denotativos y unívocos sino cálidas significaciones connotativas y vivas, sentidos correlativos.

El método abductivo implica un tratamiento destacado de los contenidos actitudinales como criterios subyacentes a la metodología didáctica, ya que la formación de la creatividad abre la puerta a la educación en valores democráticos que son habilidades emocionales para el mundo de las relaciones humanas. Los atraviesa un ánimo común: “el gran reto del desarrollo del Humanismo, es decir, ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos”⁴².

Me adhiero a la elucidación de Alfonso López Quintás acerca de la reciprocidad entre creatividad y valores como proceso vital que nace cuando se descubre la distinción entre objetos y ámbitos (espacios de relación) y se observa entonces la experiencia humana: todos los problemas que ataja la educación en valores

³⁹ Rescato los términos “constantivo” y “performativo” de Austin, cit., relativos al valor testimonial y transformador de las palabras. No en vano la idea vigotskiana de que el lenguaje regula la conducta propia y la ajena aparece citada en el currículo de nuestra área: “en el intercambio social, el lenguaje nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza y, de esta manera, influir sobre las otras personas, regulando y orientando su actividad al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar la nuestra” (R.D. 1345/1991, en Cajs Rojas del MEC, op. cit., p. 13).

⁴⁰ Un sugerente trabajo sobre la yuxtaposición de los métodos detectivesco y semiótico es el ensayo de Thomas A. Sebeok & Jean Umiker-Sebeok, *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós, 1994. Relaciona a Holmes con Peirce en ese acto de penetración o “razonar hacia atrás” que es la “sugestión abductiva” por la que se adoptan hipótesis sorprendentes y novedosas que serán calculadas en sus posibilidades por la deducción y probadas en la experiencia inductiva. Además, dicha búsqueda acostumbra a los alumnos a tratar con situaciones complejas, a menudo inciertas o ambiguas, que la enseñanza tradicional siempre había rechazado como rarezas imposibles de ubicar en el estrecho corsé de la lógica gramatical.

⁴¹ Gloria García Rivera aconseja preparar estrategias didácticas para conectar estrechamente tales rutas literarias con sus referentes textuales. Cfr. G. García Rivera, *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 1995, p. 51.

⁴² Vd. F. G. Lucini, *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya, 1994, p. 13.

tienen su causa en la falta de respeto a que lleva el egoísmo. Los egoístas reducen todo a la condición de objetos como elementos de su dominio o medios para sus fines; y “el reduccionismo es el gran antagonista de la creatividad porque depaupera la vida humana al imposibilitar su encuentro”⁴³. En cambio, la creatividad se incrementa cuando el saber sirve para colaborar en la conformación de una sociedad más justa y solidaria. Allí crece el lenguaje como apelación al otro en busca de respuesta. Y ofrecida desde este ámbito la literatura apela al artista y el lector se siente íntimo suyo, tratándolo como una persona, no como un objeto. Entonces, como si de cartas se tratasen, los libros dialogan con las vidas de sus lectores, transforman al lector y se dejan transformar por él, para que a partir de ese amor a la cultura heredada nos elevemos a lo mejor de nosotros mismos.

En los objetivos generales de la Educación Secundaria siguen presentes valores actitudinales tan necesarios como la formación coherente y esforzada de la propia personalidad e) de 1991; f) de 2000), la educación para la convivencia que se basa en el espíritu democrático de solidaridad y respeto con las diferencias culturales (f) de 1991, g) de 2000), la consideración de que la tradición enriquece al individuo (h) en ambos), el valor de los derechos y deberes de los ciudadanos (g) de 1991, i) de 2000), el valor ecológico de la naturaleza (e) de 1991, j) de 2000), la estimación del futuro científico y tecnológico en maridaje con la formación humanística (j) de 1991 y k) de 2000), el cultivo del conocimiento histórico sensible al multiculturalismo (k) de 1991, l) de 2000) y la formación en valores sanitarios (l) de 1991, m) de 2000).

La formación en valores demanda una alfabetización en segundo grado que ilumine los textos en complementariedad con los contextos. Con el propósito de que los jóvenes encuentren en la enseñanza ese “tesoro” para la vida, debemos proyectar la educación hacia el desenvolvimiento social donde se hace necesaria la educación en valores democráticos. Los textos literarios son vía de educación moral y cívica en el respeto por todas las manifestaciones humanas tanto en su lado histórico donde la voz del autor da testimonio del contexto sociocultural como en el lado estético donde se cultiva la formación armónica del Humanismo.

Pero pienso que dicha recurrencia no es algo imprevisible sino que emana de su idónea ubicuidad en el cuerpo del método. De entrada, es importante concienciar a los alumnos de que un idioma es una manifestación de la tradición y la cultura que es nuestro patrimonio. Para construir el futuro, hemos de agradecer antes nuestro pasado: hemos de educar en la *heteroglosia*, término empleado por Bajtín⁴⁴ como exposición de las formas en que los vestigios de los lenguajes utilizados en diversos momentos de la historia moldean el lenguaje de determinada cultura. Y la literatura es su expansión más humana. Como escribe Vargas Llosa, “el vínculo fraterno que la literatura establece entre los seres humanos, obligándolos a dialogar y haciéndolos conscientes del fondo común, de formar parte de un mismo linaje espiritual, trasciende las barreras del tiempo. La literatura nos retrotrae al pasado y nos hermana con quienes, en épocas idas, fraguaron, gozaron y soñaron con estos textos que nos legaron y que, ahora, nos hacen gozar y soñar también a nosotros. Ese sentimiento de pertenencia a la colectividad humana a través del tiempo y el espacio es el más alto logro de la cultura y nada contribuye tanto a renovarlo en cada generación como la literatura”⁴⁵.

4. Bibliografía

- ❖ Abrams, M. H. (1992), *Romanticismo: Tradición y revolución. El sobrenaturalismo natural*, Madrid, Visor.
- ❖ Arduini, S. (2000), *Prolegómenos a una teoría general de las figuras*, Murcia, Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ❖ Arnaldo, J. (ed.) (1987), *Fragmentos para una teoría romántica del arte*, Madrid, Tecnos.
- ❖ Austin, J. L. (1971), *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con las palabras*, Buenos Aires, Paidós.
- ❖ Azorín, (1945), *Los clásicos redivivos. Los clásicos futuros*, Buenos Aires, Espasa—Calpe.
- ❖ (1959–1963), *Obras completas*, 9 vols., Madrid, Aguilar.
- ❖ (1994), *Tomás Rueda*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil—Albert, Diputación de Alicante.
- ❖ Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin.
- ❖ Barthes, R. (1977), *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix—Barral.

⁴³ A. López Quintás, *Inteligencia creadora (El descubrimiento personal de los valores)*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1999, p. 25.

⁴⁴ M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, University of Texas Press, Austin, 1981, pp. 5-14.

⁴⁵ M. Vargas Llosa, “Literatura, vida y sociedad”, en A. Cortina (coor.), *La educación y los valores*, Madrid, Argenteria-Biblioteca Nueva, 2000, pp. 119-135, op. cit., p. 123.

- ❖ Barthes, R. (1987), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Benjamín, W. (1988), *El concepto de crítica del arte en el Romanticismo alemán*, Barcelona, Península.
- ❖ Bozal, V. (1999), *El gusto*, Madrid, Visor.
- ❖ Caro Valverde, M^a T. (1999), *La escritura del otro*, Murcia, Universidad de Murcia.
- ❖ Coleridge, S. T. (1954), *Biographia Literaria*, vol. I, Oxford, ed. de J. Shawcross.
- ❖ Cortina, A. (coor.) (2000), *La educación y los valores*, Madrid, Argenteria–Biblioteca Nueva.
- ❖ Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana–UNESCO.
- ❖ Dewey, J. (2002), *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Ediciones Morata.
- ❖ Ferraris, M. (1999), *La imaginación*, Madrid, Visor.
- ❖ Foucault, M. (1984), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- ❖ Fox, E. I. (1997), *La invención de España*, Madrid, Cátedra.
- ❖ Furst, L. (1979), *Romanticism in perspective*, Londres, The Macmillan Press.
- ❖ García Rivera, G. (1995), *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
- ❖ Garrigues, P. (1995), *Poétiques du fragment*, Paris, Klincksieck.
- ❖ Genette, G. (1989), *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus.
- ❖ Herrero, A. (1988), *Semiótica y creatividad (La lógica abductiva)*, Madrid, Palas Atenea.
- ❖ Kinckeloe, J. (2001), *Hacia una revisión del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ López–Morillas, J. (1980), *El krausismo español (Perfil de una aventura intelectual)*, Madrid, F.C.E.
- ❖ (1988), *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Alianza.
- ❖ López Quintás, A. (1999), *Inteligencia creadora (El descubrimiento personal de los valores)*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- ❖ Lopez Valero, A. y otros. (1999), *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*, Universidad de Almería.
- ❖ Lucini, F. G. (1994), *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya.
- ❖ Menchén Bellón, F. (1998), *Descubrir la creatividad (Desaprender para volver a aprender)*, Madrid, Pirámide.
- ❖ Mendoza, A. (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto–literaria*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- ❖ Ortega y Gasset, J. (1983), *Obras completas*, Madrid, Alianza Editorial–Revista de Occidente.
- ❖ (1983), *Goethe–Dilthey*, Madrid, Alianza Editorial.
- ❖ (1987), *Epistolario completo. Oregate–Unamuno*, Madrid, Revista de Occidente.
- ❖ Pennac, D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- ❖ Pozuelo Yvancos, J. M^a (1993), *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis.
- ❖ (1998), *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Càtedra.
- ❖ Sebeok, T. A. & Umiker–Sebeok, J. (1994), *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Schön, D. A. (1998), *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1997), *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Wilson, E. (1969), *El castillo de Axel*, Madrid, Cursa.

UNIDAD VIII. I: El humanismo de la imaginación: del texto al contexto

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) La propuesta de la autora para conseguir el cambio ante el deprimente panorama institucional pasa por:
 - a. Una metodología basada en la especialización normativa.
 - b. Una metodología basada en la custodia de la tradición.
 - c. Una metodología basada en el cultivo de la creatividad.
 - d. Lo expresado en a y en b conjuntamente.

- 2) Defender el humanismo de la imaginación implica:
 - a. Acceder al texto desde la crítica literaria descriptiva.
 - b. Acceder al texto desde la contemplación empírica de los objetos artísticos.
 - c. Acceder al texto desde la crítica literaria dialógica.
 - d. Acceder al texto desde la asociación memorística.

- 3) Indicar cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a los principios desarrollados por la escuela escocesa del XVIII para el arte y la filosofía:
 - a. Introdujo la noción de “gusto” al otorgar la subjetividad del autor la facultad de determinar la belleza de la obra.
 - b. Considera la belleza como experiencia humana y no como propiedad del objeto.
 - c. El “common sense” cobra sentido operativo como criterio para juzgar el arte.
 - d. La imaginación se define como contemplación empírica de los objetos artísticos.

- 4) La definición de la imaginación como recontextualización cultural tiene su origen en:
 - a. Las teorías del Romanticismo inglés y alemán.
 - b. Las teorías de La ilustración escocesa.
 - c. Las teorías del Krausismo español.
 - d. Las teorías de la Semiótica del hipertexto.

- 5) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones corresponde a una caracterización en esencia de la imaginación :
 - a. Es un poder agregativo y asociativo que actúa por yuxtaposición.
 - b. Es un poder sintético, permeable, combinatorio y fusionante; esencialmente “vital”.
 - c. Es un poder mecánico esencialmente repetitivo.
 - d. Es un poder pasivo, que repite por transposición.

- 6) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones no conviene al enfoque semiótico peirceano, defendido por la autora:
 - a. Estudia los significados y los procesos usados por los productores de signos para obtener reconocimiento ajeno.
 - b. Incluye todos los usos y comportamientos que se convierten en significantes por el hecho de ocurrir en un contexto socializado.
 - c. Accede a la lectura como un proceso ininterrumpido de producción/transformación de sentidos.
 - d. Describe las condiciones necesarias para que los actos, los hechos y los objetos funcionen como signos.

- 7) Cultivar un método de escritura creativa basado en el planteamiento semiótico peirceano implica:
- Analizar los libros en su contexto sociocultural.
 - Diseñar la educación literaria afianzándola en el diálogo como estrategia básica del aprendizaje significativo.
 - Cultivar el taller de la imaginación que mediante una técnica intertextual transforma al lector en otro escritor que hace evolucionar el sentido del texto.
 - Tanto lo expresado en b como lo expresado en c.
- 8) La abducción consiste en:
- “Entender” la experiencia literaria.
 - “Analizar” la experiencia literaria.
 - “Usar” o “tener” la experiencia literaria.
 - Ninguna de las anteriores.
- 9) Los usos abductivos correspondientes a los objetivos mínimos para la Educación Secundaria son:
- Escuchar: comprensión de texto y contexto.
 - Hacer: expresión semiológica
 - Especular: reflexión crítica sobre el sentido comunicativo.
 - Los expresados en a, en b y en c conjuntamente.
- 10) Poner los enunciados al servicio de la enunciación implica:
- Partir de los contenidos conceptuales para asimilar los contenidos procedimentales y funcionales.
 - Partir de los contenidos procedimentales para asimilar los contenidos conceptuales y funcionales.
 - Partir de los contenidos funcionales para asimilar los contenidos conceptuales y procedimentales.
 - Ninguna de las afirmaciones anteriores.

UNIDAD VIII. I: El humanismo de la imaginación: del texto al contexto

PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Reflexionar a propósito de la siguiente cita extraída del texto sobre la conveniencia de seguir anclando la educación literaria en los métodos tradicionales de transmisión unidireccional de conceptos y de análisis científico de textos.

“Así que la manera más directa de acceder a la esencialidad de lo literario es disfrutar del goce estético participando en el juego de la creación de modo perceptivo e inventivo. Cuando damos a entender la necesidad de escribir recordando nuestros más oscuros deseos de comprender, entonces los libros se hacen grandes.”

❷ Comentar el artículo de Daniel Cassany “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición” disponible en <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html> a propósito del papel del profesor como mediador entre texto y el contexto de recepción y de producción del alumno.

❸ “La china en el estanque”¹ es un procedimiento creativo que descubre cómo una palabra cualquiera, elegida al azar, puede funcionar como palabra mágica para sacar a la luz campos de la memoria. Se propone la puesta en práctica en el aula de un ejercicio de escritura creativa para alumnos de 3º de ESO utilizando este procedimiento a partir del soneto de Garcilaso “*En tanto que de rosa y azucena*” siguiendo los pasos que se proponen a continuación:

1. Tras la lectura comprensiva del soneto, se elegirá al azar un término del texto por parte de los alumnos. Supongamos por ejemplo el sustantivo “rosa”
2. Se propondrá a continuación jugar con la estructura y la forma de la palabra buscando de manera colectiva sustantivos que empiecen por ro- (*rojo, roca, robo, ronda...*), que terminen en –sa (*casa, masa, mesa, fresa...*), escribir una frase a partir de las letras (*Rodaban Ocho Soldados Asustados*), enumerar sustantivos del mismo campo semántico (*azucena, margarita, clavel, violeta...*). El irá tomando notas en la pizarra.
3. Se propondrá a continuación la narración individual de un suceso pasado evocado por alguno de los términos que se hayan escrito en la pizarra durante el proceso anterior.
4. Se leerán en voz alta las narraciones y se compartirán las experiencias.
5. Se iniciará el proceso de revisión del texto escrito hasta su versión definitiva.

❹ Comentar los resultados de la práctica anterior describiendo lo más detalladamente posible los problemas surgidos y los aspectos positivos de la experiencia. Analizar los contenidos del área que

¹ “La china en el estanque” es un procedimiento de motivación de la creatividad propuesto por G. Rodari en *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1979.

podríamos abordar programando la actividad como una secuencia didáctica y preparando los dossiers de apoyo oportunos.

⑤ Preparar un ejercicio práctico similar proponiendo un texto y una breve explicación del proceso utilizando el procedimiento de motivación creativa del “Binomio fantástico”²: la historia surge partiendo de dos palabras extrañas, lo suficientemente distantes la una de la otra para que lo insólito las una liberándolas de sus referentes cotidianos.

⑥ Visitar la web de Educalia <http://www.educalia.org/externs/sj03/e/index.htm> y seleccionar actividades interactivas para trabajar la creatividad con los alumnos en la red.

² El “binomio fantástico” es otro de los procedimientos de motivación creativa propuesto por G. Rodari, en el libro citado anteriormente.

UNIDAD VIII.2:

Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto

M^a Teresa Caro Valverde *

1. **Un método de creatividad colectiva**
2. **Estructura del método**
 - 2.1. Objetivos
 - 2.2. Contenidos
 - 2.2.1. Organización de los contenidos
 - 2.2.2. Recursos organizativos
 - 2.2.3. Criterios de secuenciación y evaluación de los contenidos
 - 2.3. Actividades
 - 2.3.1. Selección y organización de actividades
 - 2.3.2. Seguimiento y evaluación de actividades
3. **Procedimientos de formalización de la programación didáctica**
 - 3.1. Programa procesual basado en tareas significativas
 - 3.2. Estructura de la programación
4. **Producir libros desde la escuela**
5. **Bibliografía**

* M^a Teresa Caro Valverde es catedrática de Lengua y Literatura del Instituto *Manuel Tárrega Escribano*, de San Pedro del Pinatar, y profesora asociada de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto

M^a Teresa Caro Valverde

I. Un método de creatividad colectiva

Frente a la enseñanza de la literatura que todavía arrastra el prejuicio escolar de leer textos por el deber de acatar memorísticamente un valor formativo impuesto como modelo totalizante, cuyo estudio consecuentemente suele desmotivar a los alumnos, propongo un método abductivo depurado en la práctica de talleres de creación literaria con grupos de trabajo tanto exclusivos del área como de colaboración interdisciplinar llevados a cabo desde 1997 hasta la actualidad. Este método apuesta por innovar de forma motivadora el tratamiento didáctico de acceso a la literatura con la tarea de hacer partícipes a los alumnos de la elaboración de un libro de creación literaria colectiva donde en lugar de venerar al genio se las ingenian con él.

De tal investigación-acción sobre el tesoro inagotable de la literatura se derivan varias ventajas didácticas:

- ⇒ El hecho de materializar un proyecto de creación literaria interdisciplinar entre clásicos y modernos implica la consideración de la literatura no como un ornato del lenguaje, sino como ese *saco roto* cervantino donde cabe todo: la literatura tiene el poder lúdico de constituirse como eje transversal de la formación integral de los alumnos, donde se pueden conciliar conocimientos humanos de diversa procedencia (cotidiana, científica, etc.) y desde diversos tratamientos genéricos.
- ⇒ El hecho de promover la creatividad literaria *colectiva* donde cientos de alumnos participarán en un libro que quiere ser legado redivivo del clásico implica, por efecto de la actitud colaboradora en una obra común y libre, la consideración de la enseñanza desde valores manifiestamente democráticos y solidarios, consecuentes con el respeto de las diferencias, la dignidad de todas las personas, y la igualdad de oportunidades.

2. Estructura del método

La perspectiva general que hemos escogido para desplegar la planificación didáctica de nuestros talleres se ajusta tanto a la semiótica de Peirce como a la del grupo Tel Quel¹, en cuyas incursiones transtextuales han colaborado científicos como Roland Barthes, Gerard Genette, o Julia Kristeva, seguidora incondicional del dialogismo bajtiniano². Ambas corrientes se apoyan en tres bases que coinciden con nuestros intereses docentes:

1. Están orientada hacia el objetivo fundamental de la comunicación
2. Estudian la interacción complementaria entre signos verbales y no verbales
3. Se desenvuelven en un ámbito interdisciplinar

¹ Vid. VV.AA., *Théorie d'Ensemble*, Paris, Seuil, 1968.

² Vid. J. Kristeva, *Semiótica*, Madrid, Fundamentos, 1978, 2 vols.

2.1. Objetivos

El objetivo básico es mejorar la competencia comunicativa³ de los alumnos a través de su participación en la realización de un libro de creación literaria en torno a un clásico hispánico. A su consecución contribuye el cultivo metódico de los siguientes objetivos:

1. La retroalimentación cultural, gracias a:
 - 1.1. La función transversal de la literatura en el proceso global de la enseñanza: espacio de libre comunicación que fomenta el humanismo.
 - 1.2. La producción de libros desde la escuela y su difusión en la comunidad social.
2. El aprendizaje significativo, gracias a:
 - 2.1. El replanteamiento docente de la materia para favorecer los usos comunicativos en tres planos de actuación:
 - 1º) Partir del texto para abordar la teoría
 - 2º) Partir de la lectura para llegar a la escritura
 - 3º) Programar en atención a la diversidad del alumnado.
 - 2.2. El contexto educativo de construcción compartida por una comunidad de lectores y autores, en cuyas actividades escolares y extraescolares son protagonistas la voz de los alumnos y sus resonancias particulares de lectura.
3. La animación a la lectura, a través de su práctica:
 - 3.1. La lectura de textos clásicos para disfrutar de su legado artístico y cultural en nuevos contextos receptivos.
 - 3.2. La lectura oral en grupo y el coloquio para la comprensión.
 - 3.3. La lectura atenta por medio de una guía para consultar los aspectos relevantes del texto.
 - 3.4. La lectura intertextual como paso previo al placer de inventar mundos de ficción con el uso de la escritura literaria.
 - 3.5. La lectura intercultural donde gozosamente los alumnos dan a conocer su producción creada ante nuevos receptores de imaginarios culturales diversos.
4. La animación a la creatividad de la escritura y de otros lenguajes imaginativos a través de:
 - 4.1. El diálogo con la obra: escribir a partir de lo que se lee. Creación de textos con intención literaria singular desde la libre imitación de los modelos textuales estudiados y con el recurso constructivo de organizadores previos.
 - 4.2. La técnica intertextual como trasvase de géneros y épocas en correlación con la sensibilidad del receptor inspirado por el clásico como texto “redivivo” y con voluntad de crear un espacio de experimentabilidad entre texto e imagen en una poética abierta de lo literario⁴
 - 4.3. La familiaridad adquirida con los códigos literarios a través de la habilidad de escritura tanto en la producción coherente y correcta de estructuras poéticas de diversa tipología (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa e instructiva) como en la comprensión de sus efectos.
 - 4.4. La integración del estudio histórico y genérico de la literatura en una perspectiva genealógica comprensiva de su dinámica hipertextual.
 - 4.5. La cooperación entre disciplinas para promocionar la escritura inventiva a partir de la conjunción humanista de diversos factores culturales.
5. La interpretación crítica como instrumento de desalienación expresiva, por medio de:
 - 5.1. El estímulo del pensamiento sobre la historia de los textos y sus contextos como enunciados ligados a una enunciación (la emisión originaria y la recepción actual). Ello implica la valoración contrastada y positiva de las “crisis” históricas como tiempos de transición evolutiva.
 - 5.2. La integración de los *mass-media* en el humanismo, con un doble tratamiento en el aula:

³ Tal objetivo se ajusta a las indicaciones sociolingüísticas de Hymes (vd. Hymes, Dell H. *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984) y es consecuente con el Real Decreto 10007/1991 de 14 de junio, que establece el currículo de la E.S.O. (2º ciclo) y plantea como objetivo primero el uso comprensivo y expresivo de mensajes orales y escritos “para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje”.

⁴ Seguimos aquí la teoría de la literariedad propuesta por G. Genette en *Fiction et diction* (Paris, Seuil, 1991) donde los textos no son literarios por naturaleza (noción tradicional de la poética cerrada de reaigambre aristotélica) sino que devienen literarios por las condiciones que les depara el gusto cooperante del lector en su relación estética con la obra. Según Genette, el carácter intencional de un texto importa menos que su carácter estético a la hora de determinar su literariedad.

- formal: trabajo de investigación con técnicas de estudio (búsqueda y tratamiento analítico de la información) desde diversos ámbitos (familiar, social, académico y mass-mediático) y con medios bibliográficos e informáticos.
- Conceptual: reflexión cauta sobre la relación retórica icónico-verbal y su función difusora de cultura social.

5.3. La integración⁵ del humanismo en los *mass-media* desde su enseñanza creativa en el aula por medio de trabajos interdisciplinarios con la literatura a través de tareas programadas con diagramas de confluencias.

Mejorar la competencia comunicativa con 5 actitudes pedagógicas				
I	II	III	IV	V
FUNCIÓN CULTURAL	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	ANIMACIÓN A LA LECTURA	ANIMACIÓN A LA CREATIVIDAD	INTERPRETACIÓN INTEGRADORA
-Transversalidad de la literatura en proceso global de la enseñanza. -Producir libros desde la escuela y su difusión social	-en el replanteamiento de la programación en tres direcciones: -del texto a la teoría -de la lectura a la escritura -según la diversidad del alumnado -En un contexto educativo de construcción compartida.	a través de su práctica -en grupo (oral y comentada) -atenta (con guía analítica) -íntegra (de texto completo) -placentera (hacia la invención)	de la escritura y de otros lenguajes imaginativos -en un diálogo abierto entre literatura y vida. -con el cultivo del código literario.	-de 2 culturas: Humanismo y <i>mass media</i>

2.2. Contenidos

Para dotar de eficacia a la transmisión de los contenidos ministeriales (1º) principios-conceptos-hechos; 2º) procedimientos; 3º) actitudes-valores-normas) en correlación con el objetivo básico que perseguimos optimizar, los hemos distribuido en dos macrocontenidos de actuación didáctica de la Lengua y la Literatura:

-Los usos comunicativos: abarcan el amplio registro pragmático de los contenidos procedimentales entendidos como competencia de uso de la diversa tipología de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales en la producción y recepción de tales discursos.

-La reflexión sobre los usos comunicativos: se remonta a los principios, los conceptos, los valores y las normas entendidos como recursos de formalización para la emisión de juicios consistentes sobre las producciones concretas.⁶

2.2.1. Organización de los contenidos

Tiene primacía la organización de los contenidos *procedimentales*, por el hecho de que la competencia comunicativa es, ante todo, competencia de uso y, por tanto, un saber hacer, que se desenvuelve en el eje expresión-comprensión de mensajes, y que en nuestro taller literario sigue el orden inverso (comprensión-expresión) porque hemos aplicado un método que urge actualizar: aquel que hace depender la escritura del derecho plural y libre de la lectura. Por tanto, nuestro trabajo con los alumnos parte de la lectura y ha de madurar en la escritura.

⁵ Ante la doble opción que Umberto Eco propone en relación con los *mass-media* (vd. Eco, U. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen, 1977): ser apocalíptico y mantenerse en la postura de resistencia elitista, o bien ser integrado y aburguesarse con el consumo tecnológico, nuestro método prefiere otro objetivo diverso: el "integrador", conocedor del lenguaje del medio para su uso crítico.

⁶ Hemos organizado este apartado según la propuesta didáctica de C. Lomas, porque reestructura, a modo de síntesis práctica y realista la tripartición de los contenidos establecidos por la L.O.G.S.E. (Vd. Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 85).

Además, la razón pedagógica aconseja que el uso debe preceder a la reflexión sobre el mismo. En consecuencia, nuestra decisión sobre los usos lingüísticos (contenidos procedimentales) condiciona el tipo de reflexiones metalingüísticas (contenidos conceptuales y valorativos) abordables, de forma que el siguiente esquema se va a desplegar con el epígrafe inicial de los usos comunicativos organizado en los ejes de la comprensión y la expresión, y articulado con las reflexiones de tipo conceptual y valorativo suscitadas por la práctica textual.

De un modo global, los *usos comunicativos* cultivados son los siguientes:

a) Comprensión lectora:

- I. Interpretación semántica del caudal imaginario, sapiencial y lúdico del clásico con la lectura oral en común:
 - Reflexión conceptual: la literatura se constituye en un espacio de convivencia imaginativa, reflexiva y lúdica que profundiza en los mecanismos de comprensión a través de la opinión compartida y contrastada acerca de los sentidos del texto, en un clima de aprendizaje significativo.
 - Reflexión valorativa: fomentar el gusto por la lectura prosódica y en común y la sensibilidad interpretativa en coloquio hacia la escritura artística y hacia la lengua como instrumento para regular y modificar conductas.
- II. Instrucción sobre el contexto del texto clásico: época, autor y mapa intertextual de influencias.
 - Reflexión conceptual: incidencia del contexto sociocultural y de su genealogía literaria en la conformación que el autor da al texto.
 - Reflexión valorativa: acercamiento correlativo y sin prejuicios a la obra.
- III. Travesía semiótica hipertextual por el clásico: lecturas intertextuales e interdisciplinares.
 - Reflexión conceptual: vinculación del texto con otros textos para investigar redes de pervivencia del motivo escogido en la historia de la literatura y de otras manifestaciones culturales del pasado, así como en otras manifestaciones culturales (cómic, cine, canciones, etc.) y vivenciales contemporáneas al lector. Colaboración interdisciplinar con otros departamentos.
 - Reflexión: apreciación ecológica de la cultura y apreciación humanista de la institución escolar.
- IV. Reconocimiento de las tipologías textuales y sus características, en relación con el contexto situacional y el registro de uso.
 - Reflexión conceptual: diversidad funcional de formas de expresión y modalidades genéricas.
 - Reflexión valorativa: la pragmática condiciona la elección del código expresivo.

b) Expresión escrita:

- I. Invención creativa a partir de procedimientos transtextuales de inspiración, cuya retórica ofrece un palmarés de opciones de trascendencia textual que han sido estructuradas por G. Genette en *Palimpsestos*:
 1. Intertextualidad (“presencia efectiva de un texto en otro”⁷ ya sea por alusión, cita o plagio)
 2. Paratextualidad (relación de un texto con su entorno –título, prefacio, advertencias, borradores y esquemas previos...– a modo de comentario donde cobra relevancia el pacto de ficción entre autor y lector)

⁷ G. Genette, *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus, 1989, p. 10. Pionero en aprovechar las teorías de Genette para los estudios de Literatura Comparada es Antonio Mendoza, quien la asocia con aquellos aspectos curriculares donde puede existir intervención creativa del profesorado y propone al respecto ejercicios donde poner de relieve conexiones culturales entre la Literatura y otras manifestaciones artísticas (Vid. A. Mendoza Fillola, *Literatura comparada e intertextualidad (Una propuesta para la innovación curricular de la literatura)*, Madrid, La Muralla, 1994). De sus investigaciones posteriores en el marco de la recepción imaginativa ha extraído la interesante noción del “intertexto lector”, que orienta la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura (Vid. A. Mendoza Fillola, *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001).

3. Metatextualidad (relación de comentario crítico)
4. Architextualidad (“determinación del estatuto genérico de un texto”⁸)
5. Hipertextualidad (“toda relación que une a un texto B (“hipertexto”) a un texto anterior A (“hipotexto”)”⁹)

Además Genette muestra allí varias modalidades de trasvase textual:

1. Transformación: parodia (hacer en falso)
2. Imitación: pastiche, sátira
3. Transposición :
 - a. Amplificación: el hipotexto es resumen o cita para ampliar (ej. El refranero cervantino muestra que lo antiguo popular –potencial de trasfondo moral- crece en lo moderno –potencial de conceptos “inclusivos”, de experiencia propia- por la interpretación lectora de su densidad semántica amplificando sus posibilidades expresivas)
 - b. Reducción: ej. Convertir una novela en un cuento
 - c. Transmodalización: ej. Convertir una novela en un drama
 - d. Transdiégesis: modernizar la obra
 - Homodiégesis.- imitar al pie del argumento
 - Heterodiégesis.-cambiar algún aspecto (el marco, la identidad de los personajes, etc.)
 - e. Paráfrasis: ej. El Quijote es una paráfrasis irónica del Cid.

La experiencia con nuestros talleres de creación literaria nos permite añadir a los casos explicados por Genette las siguientes estrategias semióticas:

4. Interacción de lenguajes:
 - 4.1. Artística (literatura-pintura¹⁰, literatura-música, literatura-cine, etc.)
 - 4.2. Disciplinar (literatura-otras disciplinas)
 - 4.3. Canalizadora (impresión-internet... injertos textuales)
5. Imaginación de los contextos:
 - 5.1. A partir de elipsis del modelo (reintegración verosímil)
 - 5.2. A partir de los tópicos del modelo
 - 5.3. A partir de la comunicación diferida autor-lector
 - 5.4. A partir de términos clave

Dicha relación de procedimientos transtextuales podría ser ampliada si se consultaran las experiencias creativas desarrolladas por Raymond Queneau¹¹, en cuyo antológico *Ejercicios de estilo* juega de modo retórico a proponer la escritura como perpetua transformación creativa, y muy especialmente por Gianni Rodari¹², didáscalo de talleres literarios que admiro por su sencilla lucidez, que entrega en su indispensable *Gramática de la fantasía* un planteamiento intertextual de la experiencia imaginativa cuajado de sugerencias prácticas para niños tan valiosas como el binomio fantástico, los efectos de extrañamiento, la construcción de un “limerick”...¹³, y sensatamente inspirado por las teorías de Hebert Read sobre la imaginación como experiencia integral que engloba a la lógica.¹⁴

De este elenco de procedimientos creativos transtextuales, se desprenden las siguientes reflexiones:

⁸ Ibid., p. 13.

⁹ Ibid., p. 14.

¹⁰ En esta línea de investigación recomiendo la lectura del estudio de Pedro Guerrero Ruiz “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias como hipotexto plástico”, en A. Mendoza, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 181-218.

¹¹ Vid. R. Queneau, *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra, 1987. Intelectual vanguardista del Grupo Oulipo.

¹² Vid. G. Rodari, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la escuela, 1979.

¹³ El lector encontrará observaciones sobre ambos autores en el artículo de Oswaldo Guerra Sánchez “G. Rodari y R. Queneau: la didáctica de la literatura desde la intertextualidad”, en P. Guerrero Ruiz & A. López Valero, *Aspectos de Didáctica de la Literatura*, vol. II, Murcia, Universidad de Murcia, 1995, pp. 641-646.

¹⁴ Vid. J. Dewey, *Cómo pensamos*, y H. Read, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1986.

- Reflexión conceptual: la promoción de la multiplicidad de sentidos propios que suscitan la significancia literaria se intensifica a través de los mecanismos transtextuales de creación artística interactiva a fin de dar trascendencia al clásico.
- Reflexión valorativa: la noción general de texto en segundo grado por derivarse de otro preexistente despierta una conciencia genealógica y ecológica de la cultura heredada y de su comunicación social, así como el desarrollo de la imaginación que halla complementariedad artística entre lenguajes diversos.

II. Adiestramiento en técnicas de redacción, con base de modelos textuales de diversos géneros, para lograr la consecución de un estilo propio.

- Reflexión conceptual: recreación del mundo del clásico en el imaginario actual de los alumnos, ajustado a un uso correcto y coherente de las formas de expresión genéricas.
- Reflexión valorativa: implicación positiva del alumnado en el hecho literario gracias a:
 - la elaboración de textos de estilo propio.
 - la vivencia de la literatura como una forma especial de comunicación.
 - la búsqueda de la actitud crítica y tolerante ante producciones propias y ajenas.

III. Proceso de escritura de intención literaria: estructura comunicativa, revisión estética y difusión textual en un libro, con actividades culturales donde se incluye un viaje literario.

- Reflexión conceptual: el cultivo de la literatura viva va desde la lectura de lo ajeno hasta su incorporación vivencial, gracias a actividades significativas de incidencia cultural.
- Reflexión valorativa: consideración de la expresión creativa en un ámbito semiótico donde el aprendizaje cultural es una experiencia auténtica.

2.2.2. Recursos organizativos

A modo de actividad metódica de profundización en la organización de los contenidos, se pueden confeccionar una serie de dossiers de uso general y escalonado para favorecer el afianzamiento de la adquisición de conocimientos conceptuales y valorativos por la vía de los conocimientos procedimentales. Reseñamos la recurrencia de algunos recursos indispensables y sus propiedades didácticas:

a) Guía de lectura del texto clásico y/o moderno:

Es útil tejer la guía con una serie de cuestiones destinadas al seguimiento adecuado de cada texto (capítulo, acto, poema, canción, etc.) en los planos semántico, léxico y de correlato intertextual. También resulta eficaz articularla en niveles de lectura diferentes (ESO y Bachillerato).

La lectura en corro es, a nuestro juicio, una práctica muy recomendable por su condición lúdica y democrática, que conviene fomentar en el aula porque desgraciadamente se ha perdido su tradición en las actuales formas de vida ciudadana, donde en todo caso predomina el hábito de la lectura silenciosa y en soledad.

Por tanto, la guía para el uso comunicativo de comprensión lectora actuaría en los siguientes planos de aprendizaje:

- En la Historia de la Literatura, promocionando la asociación de otros textos antológicos con el texto. Conviene reparar en que la literatura comparada incentiva el pensamiento creativo por correlación, lo cual es paso indispensable para el uso comunicativo de tal expresión escrita.
- En la cultura de los alumnos, promocionando la asociación con otros textos no literarios y con experiencias múltiples del panorama receptivo actual. La literatura significativamente vinculada a la vida estimula más que cualquier otro factor de lectura el pensamiento creativo.
- En la cooperación temática, didáctica y expresiva entre disciplinas. Abrir en el seminario puntos de encuentro en este sentido es una de las tareas innovadoras de la guía.
- En cuanto a los tópicos que afectan a cada actividad, la guía sería instrumento de localización textual precisa y, por efecto, del contexto pragmático que justifica cada tópico.
- Sirve para iniciar (en la E.S.O.) y afianzar (en Bachillerato) el análisis y comentario de textos.
- Las cuestiones referidas a los móviles de la acción fomentan la comprensión básica del texto en el realismo fruto de la verosimilitud.

- La pedagogía de la búsqueda de vocabulario ha de ser múltiple, para facilitar la transparencia de lectura, ofrecerse como glosario a disposición de la creación literaria, y permitir el trazo de campos léxico-asociativos en la selección de términos de búsqueda con el objeto de trabajar aspectos relevantes en la comprensión semántica del texto.
- En interacción con las “fichas de lectura” sobre descripción de personajes, la guía de lectura global ha de ayudar a contrastar sus caracteres a través de sus comportamientos.
- La colocación de un resumen del argumento al frente de las preguntas de cada sección del texto también ayudará al lector a centrar su atención sobre los condicionantes estructurales de la acción.
- Asumir la intencionalidad de la obra con ánimo no de acatar sus ideas sino de investigar las sugerencias de cada lectura singular hace palpable el aprendizaje por curiosidad inherente al surgimiento de la expresión creativa.

b) Fichas de lectura:

Este recurso podría complementar a la guía de lectura a modo de organizador previo global adaptado a cada actividad según sus necesidades de investigación en distintas fuentes (literarias, mass-mediáticas, disciplinares, visitas culturales, etc.), pues sirve para extraer datos y ordenarlos por apartados en el cuaderno didáctico de los alumnos. Tales fichas podrían ser ofrecidas a los alumnos en varias modalidades:

1º) En una ficha se recogerían las biografías de los personajes o autores abordados. Un criterio para la subdivisión por apartados podría ser el cambio de escenarios en su trayectoria vital. Si se abordaran dos a más casos de este modo, las fichas facilitarían la correlación reflexiva.

2º) Para caracterizar a los personajes, se podrían anotar en otro cuadro y con indicación de página los rasgos físicos y psicológicos de cada uno y su rol en el drama.

3º) Un cuadro bipartito debería ser utilizado por el alumno para señalar todo lo que le parezca relacionado con la forma medieval, renacentista, etc. de entender el mundo para contrastarlo con la época actual.

4º) Se recomienda que los temas principales y los tópicos literarios manifiestos en el texto tengan su espacio de anotación secuenciada en otra ficha.

c) Tópicos literarios:

En la educación literaria que contempla el ejercicio de la creatividad conviene recuperar el uso de dossieres sobre tópicos literarios, aquella serie de temas que por su recurrencia para fomentar la inventiva se han convertido en lugares comunes de la Historia de la Literatura y constituyen un catálogo perfectamente tipificado de contenidos aplicables al discurso, o mejor, una red que extiende la pervivencia de un conjunto general de ideas sedimentadas por la tradición.

No obstante, conviene no importar la red de tópicos literarios de manuales eruditos de retórica, sino confeccionarla a partir de las posibilidades semánticas que ofrece la lectura interactiva de los textos en cuestión. Conviene además distribuir sus secciones según los niveles educativos llamados a usarla. También es recomendable distribuir su dossier en dos apartados:

1. el que recoge definiciones y ejemplos de la literatura castellana y de otras disciplinas sobre variedades de los tópicos de interés para las actividades programadas.
2. el que añade ejemplos textuales localizados en el clásico y en el moderno.

Hay que subrayar la importancia que esta labor investigadora aporta no sólo al acceso discente de los alumnos a la comprensión global del clásico y al manejo creativo de su legado sino también a nuestro acceso renovado a la docencia, pues la experiencia de escarbar en los textos buscando filones temáticos y de estructurarlos después en mapas conceptuales nos hace madurar como profesores en nuestro aprendizaje significativo de la efectividad de los métodos diseñados para la reforma educativa.

d) Diagramas de confluencia interdisciplinar:

Para disponer de una visión global de las actividades inicialmente proyectadas que incite a perfilar encuentros entre el área de Lengua y Literatura y otras disciplinas, será muy útil disponer de un diagrama interactivo que abra canales de comunicación entre las distintas propuestas de actividades formando una red en cuanto a objetivos pedagógicos, contenidos procedimentales, textos escogidos y niveles educativos comunes.

Los modelos de diagramas para cada actividad reservan espacio para el registro de los siguientes aspectos:

1. Los motivos de la conexión entre la materia disciplinar en cuestión y la literatura.
2. Los motivos de conexión entre clásicos y modernos según el contexto interdisciplinar propuesto
3. La descripción de la actividad
4. Los objetivos (finalidad pedagógica y capacidades)
5. Los conceptos (de la materia disciplinar)
6. Los organizadores previos y modelos textuales
7. Los valores
8. La bibliografía

En definitiva, los clásicos son textos alimentados de la herencia de tópicos proveniente de hipotextos y de la crianza de arquetipos para hipertextos futuros. De su lectura atenta emerge, aquilatada, la teoría literaria intertextual expuesta en esta unidad, que no sigue un orden cronológico lineal sino que se aventura por un mar de palabras echando redes interactivas y orientándonos entre las riberas de sus contextos. Empezar este viaje es muy positivo porque el estudio deja de aburrir como la cantinela escolar de una regla para aficionar como la carta de navegación comprensiva de las producciones escritas.

2.2.3. Criterios de secuenciación y evaluación de los contenidos

La teoría del aprendizaje significativo muestra la conveniencia de secuenciar los contenidos seleccionados en dos momentos psico-pedagógicos:

- el primero es punto de partida desde los saberes asimilados previamente por los estudiantes, los que les son más próximos y dominan mejor, ya que se corresponden con discursos prácticos de los medios más habituales a su entorno
- el segundo se constituye como proceso gradual que los inicia en el aprendizaje de contenidos de mayor complejidad, ya que les son novedosos, y la elaboración formal requiere mayor abstracción.

Este proceso gradual es un apoyo provisorio que, como andamiaje que se coloca y retira cuantas veces sea necesario, les inicia en una práctica de avance en la producción de aprendizajes, cuyo componente secuencial se ajusta a los siguientes pasos fundamentales seguidos en la organización de contenidos propuesta en nuestro método:

1. Comprensión a través de las habilidades de lectura.
2. Análisis de los elementos formales y semánticos de textos pertenecientes a diferentes géneros literarios.
3. Elaboración de textos creativos verbales, icónicos y musicales con intención literaria.

En cuanto a la evaluación de estos contenidos, lógicamente han de seguirse las directrices del currículo establecidas por los documentos del MEC, así como las orientaciones didácticas y para la evaluación publicadas y vigentes en la misma Administración. La pretensión de ejercer la típica evaluación sumativa con carácter sancionador es incongruente con respecto al espíritu significativo del método. Antes bien, hay que procurar en todo momento recoger datos relativos al proceso de enseñanza incardinando los criterios de evaluación del alumnado con la consecución de los objetivos o capacidades reseñados.

El resultado de tal recolección no es tanto un saber como un saber hacer, no tanto la asimilación memorística de lo asertivo como el adiestramiento en lo performativo para convertir a los aprendices en artífices. Así lo muestran los “indicadores oportunos”, es decir, los aprendizajes que, a lo largo del proceso, han remitido a la *evaluación formativa* que supone la adquisición significativa de los contenidos, e incluso, más allá¹⁵, a la *evaluación creativa* que reconoce y recompensa las manifestaciones divergentes y creativas.

¹⁵ Coincidimos con Antonio Pantoja Vallejo en estimar que la evaluación creativa va más allá de la evaluación formativa, y sigue el modelo evaluador a partir del test gráfico de creatividad que parte de las pruebas de Torrance. (vd. A. Pantoja Vallejo, “La evaluación de la creatividad: una forma de indagar en las capacidades de nuestros alumnos”, en H. Salmerón Pérez, *Evaluación educativa (VII Jornadas L.O.G.S.E.)*, Universidad de Granada, 1997, pp. 127-131).

No obstante, el propósito no se reduce al hecho de detectar aquellos alumnos con talento creativo para encauzarlos mejor, sino en dar a entender que el estímulo creativo es realmente una pedagogía de acceso general al pensamiento intuitivo y a la expresión cultivada de cualquiera, por dispar que sea.

2.3. Actividades

La estructuración coherente del método didáctico precisa exponer los criterios generales relativos a las actividades de enseñanza y aprendizaje adecuadas a la consecución de las capacidades y saberes anteriormente indicados. Aparece en dos secciones su determinación:

1. Criterios para la selección y organización de actividades
2. Relaciones entre actividades, evaluación del alumnado y seguimiento del propio proyecto.

2.3.1. Selección y organización de actividades

La labor del profesor ha de concretarse como mediadora de apoyo en el contexto de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de atender a una serie de necesidades inherentes al diseño del proyecto en el marco semiótico de la comunicación, donde varias disciplinas colaboran en la clarificación de los criterios de adecuación:

- a) Criterio lingüístico y pragmático:

La necesidad de elaborar un plan de trabajo relativo a un proceso de iniciación en la actividad de producir textos literarios requiere la puesta en juego de usos textuales que no sólo aúnen comprensión, expresión y reflexión con arreglo tanto a los principios estructurantes de coherencia, adecuación y cohesión como a las técnicas analíticas de los elementos del sistema, sino que también sean adecuados a la situación, finalidad y contexto comunicativo.

Comparto el reclamo de G. Genette¹⁶ por una poética condicionalista de la literatura que daría cuenta de textos no incluidos en las listas canónicas de las poéticas estructuralistas. Con un pacto de imaginación entre emisor y receptor, la función primera de los textos (documentales) se convierte en función literaria.

- b) Criterio psicolingüístico:

El aprendizaje significativo de capacidades y saberes implica, por parte del profesor, la necesidad de prever, al comienzo de cada unidad, un sondeo en el grupo acerca de las ideas previas concernientes a lo cuestionado. Dicha actividad constituye un primer paso hacia la conveniencia de involucrar a los alumnos en las tareas de formación a través de situaciones comunicativas.

A continuación, y gracias a las lúcidas teorías de Vygotsky¹⁷, nuestro cometido ha sido proporcionarles instrumentos de mediación que, si bien en un principio serían próximos a su entorno sociolingüístico, no obstante decidimos que irían descontextualizándose gradualmente conforme observáramos que los alumnos iban adquiriendo autonomía en el proceso de formación de la competencia recontextualizadora de nuevos aprendizajes en estructuras diferentes a las iniciales.

Por estas razones, nuestro plan de trabajo dirigido a la producción de textos literarios sigue fundamentalmente una *estrategia abductiva*¹⁸, consistente en “tener” la experiencia literaria, de modo que incluye y sobrepasa el trabajo de “entender” tal experiencia (estrategia deductiva) o de “analizarla” (estrategia inductiva). Con otras palabras, el método didáctico de las actividades segregadas por taller de la imaginación parte de organizadores textuales y modelos (que implican las estrategias deductiva –conocimiento de reglas aplicables a los casos- e inductiva –examen de elementos particulares en textos concretos-) hacia la creación de textos como objetivo principal (la estrategia abductiva). *Planificar las estrategias de la creatividad* es quizá la mayor innovación educativa de nuestro proyecto, ya que supone invertir el orden lógico de la deducción que caracteriza

¹⁶ Vid. G. Genette, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.

¹⁷ Encontramos una diáfana introducción al recorrido propuesto por el autor en el estudio de J.V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.

¹⁸ El concepto de abducción procede de Peirce (Vid. Ch. S. Peirce, “Abduction and induction”, en *Philosophical Writings of Peirce*, J. Buchler (ed), New York, Dover, 1955, pp. 150-156).

las técnicas de estudio de método forense tan usadas tradicionalmente en las aulas y apostar por la técnica de estudio del detective que desenmascara el sentido de las cosas por ese “raptó de visión” de la lógica abductiva que, como bien dijo Wittgenstein, “no juzga a las imágenes, sino por medio de ellas”¹⁹. Efectivamente, la abducción depende de la iconicidad para “enseñar”, es decir, para reconocer la otra figura escondida en la dada.

Puesto que vamos a organizar las actividades entre la oferta inicial de una tipología de discursos y la posterior *inclusión por supraordenación*²⁰ de los trabajos de creación, hemos secuenciado su orden de adecuación al hilo de los siguientes parámetros:

1.- Explorar las *ideas previas* que los alumnos tienen sobre cada tema en cuestión y sobre cada una de las actividades, según las indicaciones expresas en el criterio psicolingüístico, acerca del aprendizaje significativo.

Con ánimo participativo, conviene “averiguar lo que el alumno ya sabe”²¹ sobre la temática propuesta y después estimular su imaginación con dos técnicas de generación espontánea de ideas creativas: “Baristorning”²² (tormenta de ideas) y “sinéctica” (hacer extraño lo familiar y viceversa basándose en analogías). Es importante, desde el principio, “dejarle tiempo para pensar y soñar despierto”.²³

2.- Proporcionarles *modelos textuales* como motivos de inspiración e instrumentos útiles para escribir con la planificación adecuada.

Debiéramos presentar los textos literarios en su contexto cultural con medios que prolonguen el “soñar despierto” inicial. Se usarán materiales que permitan desarrollar más la capacidad de observación y la retentiva significativa que la memorización de datos.

W. Drop defiende la idea “de que un modelo textual es un instrumento útil, eficaz y efectivo para quien desea escribir siguiendo un plan y quiere presentar un texto con un buen hilo conductor”²⁴. Con el objeto de acrecentar la eficacia de esta actividad, la pauta de selección de los modelos conductores ha de optar por textos completos. Entiéndase por “completos” aquellos que muestren las características de coherencia y unidad.

De igual manera, la instrucción sobre el tratamiento de dichos textos por parte de los estudiantes no debe dejar de lado la consideración del texto literario como punto de encuentros múltiples, ya que los textos–encrucijadas abren la mano a una imitación creativa, y no reproductiva, donde el alumno tiene algo que decirnos; comunicación literaria que constituye el objetivo central de nuestra labor.

3.- Proporcionar al alumnado *organizadores previos*, es decir, panorámicas conceptuales con valor de marco general sobre las cuales se apoyaría el conocimiento específico pues, como aclara Novak, “los organizadores previos deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva”²⁵.

Estos organizadores no deberían de dar toda la tarea hecha a los alumnos. Conviene elaborarlos para incitar su investigación en algunos aspectos sobre el asunto a través de fuentes diversas.

4.- Iniciar en la *lectura comprensiva* de las formas de expresión en géneros.

Resulta indispensable saber leer la forma del texto para que éste sirva como modelo de imitación creativa. La forma se lee a través de actividades de análisis y comentario que pueden practicarse en el aula con el respaldo del proceso psicológico estipulado por A.R. Luria²⁶ en cuatro momentos, a saber:

¹⁹ L. Wittgenstein, *Matemáticas sin metafísica*, Venezuela, Universidad Central, 1981, p. 56.

²⁰ Término empleado por M^a V. Reyzábal para identificar el proceso de aprendizaje “que se produce cuando lo que se está aprendiendo se va integrando como elementos, aspectos o variantes de otro fenómeno más amplio.” (Vd. M. V. Reyzábal, & P. Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla, 1994, p. 12).

²¹ J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982, p. 24.

²² Su creador fue A. Osborn (*Applied imagination*, Nueva York, Scribner’s, 1953). Sirve para generar buenas ideas por aportación de opiniones a un grupo y posterior síntesis y evaluación de las que generan mayor calidad o novedad.

²³ Frase del decálogo de Torrance recogida por Saturnino de la Torre en *Enseñar en la creatividad*, Madrid, Narcea, 1982, p. 85.

²⁴ La teoría de Drop queda recogida en la compilación de E. Bernárdez *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, 1987, p. 293.

²⁵ J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982, p. 75.

²⁶ A. R. Luria, *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor, 1984.

- 1º) Comprensión del sentido general del texto.
- 2º) Descubrimiento de las ideas esenciales que vertebran el mensaje.
- 3º) Comprensión semántica de los términos usados.
- 4º) Captación de lo que el psicólogo soviético denomina “subtexto” para señalar su sentido último en relación con la intención del emisor, y sus contenidos lingüístico y sociocultural.

5.- Experimentar el proceso de *escritura creativa*.

En la antesala de la redacción creativa es cuando conviene comunicar a los alumnos la tarea creativa, su motivo y objetivos así como los procedimientos y las fases de preparación; no antes, pues entonces todo el proceso de imaginación que comporta la lectura sólo habría tenido una orientación pragmática para servirse de los textos con un fin definido; y ello dificulta la inspiración más alta, aquella que se guía por las asociaciones libres.

Tal y como se desprende de los pasos anteriores, esta actividad no es fruto de la improvisación sino de un trabajo organizado que hace del acto creativo emergente del proceso abductivo de la invención por desenmascaramiento un aprendizaje lingüístico que exige el conocimiento de reglas, la imitación y separación de los modelos, así como el cultivo de la propia imaginación con el utillaje de ciertas técnicas de observación y expresión. Como declara Daniel Casany, “el escritor no redacta textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas”²⁷. Ciertamente, para codificar los componentes de sus discursos creativos, hace falta lo que Casany denomina una “corrección procesual” donde los jóvenes escritores han planificado el tema, han recopilado información y materiales para la composición de sus ideas, las han seleccionado y ordenado de acuerdo con los fines del texto y el lector a que se destina, hasta esbozar el borrador y revisarlo en su coherencia, corrección y propiedad. La finalidad de esta corrección no es reparar el texto (como si el escrito fuera lo único que importa) sino mejorar el texto en el proceso integrante de la composición (porque lo que realmente importa es el cultivo del “estilo” personal de cada alumno, formar a los alumnos como autores).

El cometido profesional es colaborar con el alumno como lector experto cuyos consejos le ayudan a crecer como escritor. Luego ha de experimentarse con ellos la pedagogía del proceso de expresión en atención al orden de los tres momentos expuestos por Luria:

- 1) La motivación que induce al escritor a manifestarse.
- 2) La elaboración de los elementos básicos del discurso.
- 3) La comunicación de los textos con su lectura en el aula y su amplia difusión en formato de libro.

Cuando sus tareas adquieren esta dimensión creativa y lúdica, el aprendizaje de los jóvenes adquiere proporciones interdisciplinares e interculturales.

2.3.2. Seguimiento y evaluación de actividades

A los aspectos tratados en el apartado de los contenidos hay que añadir con respecto a la evaluación formativa nuestra consideración sobre los efectos positivos que otorga a la autoevaluación por parte de los alumnos y alumnas, ya que el hecho de poner en su conocimiento cuál es su proceso personal de avance ha contribuido a generarles un estado de conciencia como ayuda para estimar los propios errores como parte del aprendizaje, en la medida que adoptan actitudes para superarlas.

Por consiguiente, y para que esta evaluación sea efectiva, resulta indispensable diseñar actividades de tal forma que nos permitan, tanto a profesores como a alumnos, recoger en cada unidad datos significativos, variados y suficientes, acerca de la evolución de la enseñanza.

Aduce C. Cascante²⁸ que el uso de una ficha de observación puede ser muy útil no sólo para la recogida sistemática de datos, sino también para la valoración del seguimiento de cada unidad en correlación con el proyecto curricular que las engloba, siempre con una actitud abierta a cualquier reelaboración del sistema

²⁷ D. Casany, *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*, Barcelona, Editorial Graó, 1993, p. 19.

²⁸ C. Cascante, “Los diseños para la acción y la investigación”, en Rozada, Cascante y Arrieta, *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, Cyán, 1989.

planificado, según las necesidades acaecidas en la práctica, y el común acuerdo del grupo de trabajo. En efecto, la experiencia demuestra que cualquier validación o reformulación del proyecto debe ser producto de un debate colectivo en el seno del Departamento autor de la propuesta, donde, una vez contrastados los resultados de los diferentes registros de observación, se proceda a revisar el marco de la unidad programada.

Por puntualizar algunos de los procedimientos de evaluación cooperativa y creativa, reseño a continuación los siguientes:

- 1) Ficha de observación de lectura analítica del texto
- 2) Notas sobre los resultados y participación en el trabajo de investigación por grupos de búsqueda
- 3) Notas de los comentarios de texto y contexto realizados en clase y en el examen.
- 4) Nota sobre la exposición oral del trabajo
- 5) Notas sobre las iniciativas voluntarias de investigación.
- 6) Notas formativas del trabajo realizado en todas sus fases de escritura
- 7) Preselección de textos para su publicación digital
- 8) Coevaluación entre alumnos (heteroevaluación y autoevaluación)
- 9) Valoración conjunta entre alumnos y profesores de lo gratificante en tal experiencia de imaginación y contacto humano.

3. Procedimientos de formalización de la programación didáctica

3.1. Programa procesual basado en tareas significativas

A la luz del método general, la programación de actividades concretas debe perfilar el diseño didáctico de lo que en palabras de M. P. Breen²⁹, constituye un programa “procesual”, esto es, aquel que, a diferencia del clásico programa “proposicional” (de base nocional-funcional), procura la apropiación de un conjunto de capacidades diversas, a partir de la incidencia en el saber procedimental (uso comunicativo) como fuente de la cual dimanan los conocimientos formales (reflexiones conceptuales y valorativas), y desde la perspectiva cognitiva que proporciona la intervención del aprendiz en la construcción de su propio aprendizaje, todo ello con el objeto de cultivar su competencia comunicativa.

Un *programa procesual basado en tareas* se adapta sin dificultades al planteamiento metodológico expuesto y, además, no llega al extremo de la procesualidad estricta que convertiría a los alumnos en co-programadores. Ello no impide que busquemos la flexibilidad a la hora de ofrecer tareas alternativas para adecuarlas a su situación y deseos, y que tengan eco en el Seminario sus mejores sugerencias.

Para organizar la programación sirve la teoría de Novak sobre la *inclusión por supraordenación* de las tareas puntuales integradas como aspectos variados de otro fenómeno más amplio, porque esta acción motiva a los alumnos hacia el afán de escribir en un clima de colaboración constructiva y, por otro, realmente la adecuación jerárquica de los textos favorece la facultad analógica que desencadena la imaginación creativa como productora de metáforas literarias, por una profunda razón que el mismo Novak ha expresado con lucidez:

“Mi idea de la conducta creativa es que dicha conducta ocurre cuando un individuo hace asociaciones únicas entre conceptos que pertenecen a los niveles superiores de la jerarquía conceptual. La conducta creativa es una especie de aprendizaje supraordenado que permite la percepción de nuevas relaciones entre conceptos subordinados. El aprendizaje supraordenado que tiene lugar en la producción creativa es necesariamente *aprendizaje por descubrimiento*”.³⁰

3.2. Estructura de la programación

Desde el principio, en el Departamento hemos determinado que este “aprendizaje por descubrimiento” necesariamente debe planificarse en un proceso desarrollado por bloques de trabajo, cada uno de los cuales han sido contemplados en el Seminario desde una serie de procedimientos de formalización que a continuación reseñamos:

²⁹ M. P. Breen, “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, n° 7-8, 1990.

³⁰ J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, cit., p. 104.

1. *Toma de decisiones* sobre las propuestas de actividades interdisciplinarias con el alumnado.
2. Matización de los *objetivos* y *contenidos* reseñados en el método general.
3. *Aportación de materiales y ordenación de los mismos*, tanto de índole informativa (“organizadores previos” de uso recurrente) como literaria (“modelos textuales” de uso indispensable). A su vez, los dossieres incluidos en los anexos a esta memoria reflexiva recogen tales materiales en dos grandes apartados:
 - a. aquellos recursos organizativos de carácter general que hemos reseñado en la estructura del método, en la medida que atañen a varias actividades.
 - b. aquellos organizadores específicos que atañen a una o dos actividades. Conviene presentarlos a los alumnos de forma esquemática, ya que la brevedad reveladora y estructurada optimiza su utillaje adecuado.
4. Argumentación de las *estrategias de trabajo en el aula* identificadas en el método como parámetros procesuales, y su apoyo en fuentes disciplinares de carácter semiótico.
5. *Secuenciación temporal* de las actividades.
6. Selección y valoración de los trabajos aportados. *Evaluación formativa*.

4. Producir libros desde la escuela

La planificación de este método didáctico interdisciplinar basado en usos comunicativos, adecuado a criterios pragmáticos y psicolingüísticos, y organizado como un proceso que atiende a programaciones basadas en tareas no es fruto de la improvisación, sino que cuenta con la garantía de su eficacia en las experiencias desarrolladas en el aula que relataré en la siguiente unidad de este módulo. Su estructura ha ido forjándose en un clima amistoso de construcción compartida por los sucesivos grupos de trabajo de los que he formado parte y desde donde he podido reflexionar sobre la magnitud epistemológica del proyecto de creación literaria con los clásicos hispánicos que iniciamos en 1997 y que hoy en día no cesa de abrir cauces nuevos que dan pujanza a la fuerza democrática de su palabra.

Este método nos ha enriquecido como docentes en la medida que, más allá de las aburridas expectativas del profesor que dicta su lección magistral, nos ha introducido en una verdadera dinámica comunicativa de la cual hemos sido retroalimentados cuando hemos aprendido, enseñando, que son los alumnos quienes enseñan aprendiendo. A raíz de este encuentro, las tareas programadas fueron acogidas por su parte con especial interés y agrado, nunca como imposición. Y, contando con sus gustos, decidimos confeccionar una miscelánea de propuestas como incentivo para la imaginación, que pronto se vería compensada con un aluvión de textos creativos entre los que no pocos destacaban por su calidad e inventiva.

Por otra parte, queremos subrayar que la viabilidad didáctica del método no tiene por qué producir un receso en la programación de los cursos implicados, siempre y cuando estemos dispuestos a adecuarla a procedimientos docentes basados en tareas. De este modo, los contenidos conceptuales serían abordados como utillaje de investigación, no como temario memorizable. Sucede así que las sesiones dedicadas a ello no entorpecen la marcha de la programación oficial; antes bien, la adelantan, sobre todo si se sabe dosificar la secuenciación temporal de las actividades previstas en el aula con un criterio de racionalidad acorde a la programación de los cursos en los niveles empleados.

Cada día se hace más necesario que la didáctica de la Literatura valore la cultura del libro no sólo metiéndolo en la escuela, sino produciéndolo desde la escuela. Pienso que la polémica relativa a literatura clásica vs literatura juvenil conduce al atolladero de la exclusión³¹ y a un tipo de lectura unilateral que sólo capta en el mejor de los casos el sosegado placer del reconocimiento, pero no despierta ese goce inquieto de quien se ve impelido a la correspondencia que es la inspiración. Por ello, en nuestros grupos de trabajo siempre deseamos que nuestros alumnos lean para escribir y desarrollen así el proceso completo de la comunicación humana, correspondiendo a las sugerencias que los libros han despertado en su imaginación con sus propias versiones de intención literaria. Este cambio de perspectiva nos parece significativo y enriquecedor, pues del enorme

³¹ Se suele asociar “clásico” con antiguo y desmotivador por pertenecer a un contexto diferente de lectura y “juvenil” con moderno pero “light” en calidad literaria. Reparar en las diferencias con espíritu de contradicción conduce a una elección obligada por una de las opciones. Nuestra perspectiva, antes bien, es integradora y concilia ambas manifestaciones en el circuito de la lectoescritura.

caudal de sabiduría de la literatura clásica puede entonces surgir la literatura juvenil como expresión renovada de las humanidades en un ámbito interactivo muy saludable para la enseñanza democrática. Literatura juvenil escrita por jóvenes: ellos ponen el libro en nuestras manos.

A nuestro juicio, la publicación de tales libros de creación colectiva posee un alto contenido pedagógico, no tanto por el hecho de hacer posible que los lectores conozcan y disfruten de las múltiples imágenes, sentimientos, ideas... que provocan páginas tan variadas en géneros e ideologías, como, sobre todo, por la experiencia que lo justifica: el que jóvenes autores –nuestros alumnos- hayan vivido distintos papeles en su imaginación –periodista, actor, crítico, novelista, dibujante...- con un espíritu de superación y confianza en sí mismos que nos ha sorprendido gratamente pues, en no pocos casos, constituye un incentivo para la formación de su personalidad, tanto por la responsabilidad como por la autoestima que les reporta aparecer en prensa; y muy especialmente en los casos de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, que gozaron al ver sus nombres impresos al pie de la obra que saliera de sus manos. Su clásico ha brindado una oportunidad a todos nuestros alumnos, por “diversos” que fueran.

5. Bibliografía

- ❖ BARTHES, R. (1987), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ BERNARDEZ, E. (1987), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- ❖ BREEN, M. P. “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, 1990.
- ❖ CARO VALVERDE, Mª T. (coord.); GARCÍA GUTIÉRREZ, Mª E.; SÁNCHEZ SANDOVAL, C.; VICENTE RUIZ, P. A.; SÁNCHEZ GUIRADO, Mª S., (2000), *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Consejería de Educación y Universidades, Murcia.
- ❖ CARO VALVERDE, Mª T. (coord.), GARCÍA GUTIÉRREZ, Mª E., SÁNCHEZ SANDOVAL, C. y SOTO ORTEGA, J. (2003), *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, C.P.R. Torre Pacheco, Murcia.
- ❖ CASSANY, D. (1993), *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*, Barcelona, Editorial Graó.
- ❖ ECO, U. (1977), *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen.
- ❖ GARCÍA RIVERA, G. (1995), *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- ❖ GENETTE, G. (1989), *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus.
- ❖ (1991), *Fiction et diction*, Paris, Seuil.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. (2003), “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias como hipotexto plástico”, en A. Mendoza, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 181-218.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. & LÓPEZ VALERO, A. (1995), *Aspectos de Didáctica de la Literatura*, 2 vols. Murcia, Universidad de Murcia.
- ❖ HYMES, Dell H. (1989), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- ❖ KRISTEVA, J. (1978), *Semiótica*, Madrid, Fundamentos, 2 vols..
- ❖ LOMAS, C., OSORO, A. TUSÓN, A. (1997), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- ❖ LURIA, A. R. (1984), *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor.
- ❖ MENDOZA FILLOLA, A. (1994), *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- ❖ (2001), *El intertexto lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ❖ NOVAK, J. D. (1982), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- ❖ OSBORN, A. (1953), *Applied imagination*, Nueva York, Scribner's.
- ❖ PENNAC, D. (1993), *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- ❖ PEIRCE, CH. S., “Abduction and induction”, en *Philosophical Writings of Peirce*, J. Buchler (ed), New York, Dover, 1955, pp. 150-156.
- ❖ QUENEAU, R. (1991), *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.
- ❖ READ, H. (1986), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- ❖ REYZÁBAL, Mª V. & TENORIO, P. (1994), *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.
- ❖ RODARI, G. (1979), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la escuela.
- ❖ ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA (1998), *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, Cyán.
- ❖ SALMERÓN PÉREZ, H. (1997), *Evaluación educativa (VII Jornadas L.O.G.S.E.)*, Universidad de Granada.
- ❖ TORRE, S. DE LA (1982), *Enseñar en la creatividad*, Madrid, Narcea.
- ❖ VV.AA. (1968), *Théorie d'Ensemble*, Paris, Seuil.
- ❖ WERTSCH, J. V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- ❖ WITTGENSTEIN, L. (1981), *Matemáticas sin metafísica*, Venezuela, Universidad Central.

UNIDAD VIII.2: Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) Entre las ventajas didácticas que se derivan del método de investigación-acción basado en un taller de creación literaria interdisciplinar como el propuesto se encuentra:
 - a. La consideración de la literatura como un ornato del lenguaje.
 - b. La consideración de la literatura como eje transversal de la formación integral de los alumnos.
 - c. La consideración de la literatura como materia de estudio conceptual.
 - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.

- 2) El objetivo básico de la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos se consigue a través de:
 - a. La retroalimentación cultural y la interpretación crítica.
 - b. La animación a la lectura y el aprendizaje significativo.
 - c. La animación a la lectura, el aprendizaje significativo y la animación a la creatividad.
 - d. Lo expresado en a más lo expresado en c.

- 3) Los usos comunicativos cultivados en torno a la comprensión lectora en un taller como el propuesto son:
 - a. Únicamente la interpretación semántica y la instrucción sobre el contexto del texto clásico.
 - b. Únicamente las lecturas intertextuales e interdisciplinares.
 - c. Únicamente el reconocimiento de las tipologías textuales y sus características en el contexto situacional y el registro de uso.
 - d. Lo expresado en a, en b y en c es falso.

- 4) La hipertextualidad es definida por G. Genette como:
 - a. La determinación del estatuto genérico de un texto.
 - b. La relación de un texto con su entorno a modo de comentario donde cobra relevancia el pacto de ficción entre autor y lector.
 - c. Toda relación que une a un texto B a un texto anterior A.
 - d. La presencia efectiva de un texto en otro.

- 5) La transmodalización es:
 - a. Una modalidad de las opciones de trascendencia textual.
 - b. Una modalidad de trasvase textual por transposición.
 - c. Una estrategia semiótica de interacción de lenguajes.
 - d. Ninguna de las anteriores.

- 6) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a la planificación de la evaluación de un taller de creación literaria como el propuesto:
 - a. Han de seguirse las directrices establecidas por los documentos del MEC.
 - b. El propósito se reduce a detectar a aquellos alumnos con talento creativo para encauzarlos mejor.
 - c. La evaluación formativa incluye la evaluación cooperativa y creativa.

- d. Pretende recoger en cada unidad datos significativos, variados y suficientes, acerca de la evolución de la enseñanza.
- 7) Los pasos fundamentales propuestos para la organización de los contenidos son:
- a. 1º) Análisis de los elementos formales y semánticos de textos de diferentes géneros, 2º) análisis del contexto literario, 3º) lectura en voz alta.
 - b. 1º) comprensión a través de las habilidades de lectura, 2º) análisis de los elementos formales y semánticos de textos de diferentes géneros, 3º) elaboración de textos creativos con intención literaria.
 - c. Sólo el de la elaboración de textos creativos con intención literaria.
 - d. Sólo el de la comprensión a través de las habilidades de lectura.
- 8) Los parámetros para organizar las actividades que se proponen son:
- a. Explorar las ideas previas y experimentar el proceso de escritura.
 - b. Proporcionar a los alumnos organizadores previos y modelos textuales e iniciarlos en la lectura comprensiva.
 - c. Los expresados en a y en b.
 - d. Lo expresado en c es falso.
- 9) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a la definición de organizador previo:
- a. Proporciona al alumnado panorámicas conceptuales con valor de marco general.
 - b. Sobre ellos se apoyarán los conocimientos específicos.
 - c. Deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
 - d. Deben presentar los conceptos de forma cerrada, de manera que ofrezcan toda la tarea hecha al alumnado en este aspecto.
- 10) Señalar cuál de las siguientes afirmaciones conviene a la planificación de un método como el descrito en el tema:
- a. No es viable porque produce un receso en la programación de los cursos implicados.
 - b. Es viable siempre y cuando nos olvidemos de los contenidos conceptuales.
 - c. Es viable siempre y cuando estemos dispuestos a adecuar la programación a procedimientos docentes basados en tareas.
 - d. Todas las afirmaciones anteriores son falsas.

UNIDAD VIII.2: Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto

PRÁCTICAS FORMATIVAS

❶ Comentar según la propia opinión, en qué orden de prioridades deberían ser impulsados en las aulas los siguientes objetivos específicos¹ con el fin de contribuir al objetivo general de la adquisición y desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes de secundaria:

- ⇒ La formación de hábitos lectores
- ⇒ El estímulo de las capacidades de análisis de los textos
- ⇒ El conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura,
- ⇒ El acercamiento a las diversas formas de ficción (literaria y no literaria)
- ⇒ El estímulo de la escritura de intención literaria.

❷ Analizar el grado de atención que en las actividades de aula se presta a las siguientes líneas de actuación para el desarrollo de la competencia literaria expresando aquello que en opinión propia debería mejorar:

- ↗ Enseñar a saber entender y a disfrutar lo que lee de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de un texto
- ↗ Enseñar estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto
- ↗ Ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos
- ↗ Conjuguar la lectura individual con la búsqueda compartida del significado, suscitando la implicación de los alumnos ante la comunicación literaria
- ↗ Favorecer el acceso de los alumnos a la experiencia literaria mediante talleres literarios u otro tipo de actividades de creación literaria y combinando las actividades de recepción con las de producción

❸ Con el siguiente ejercicio de aplicación en el aula, se propone la elaboración de una ficha de trabajo sobre los tópicos literarios (Definición y ejemplos según los ejes del *amor*, la *descriptio*, la *muerte* y *carpe diem*) que pueda servir como organizador previo en actividades de escritura creativa:

(El esquema corresponde a un nivel de 1º de Bachillerato². Simplificado y con los cambios oportunos, es aplicable también al segundo ciclo de ESO.)

¹ Objetivos enunciados según la enumeración de Carlos Lomas en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. I, Barcelona, Paidós, 1999.

² Esquema y textos tomados de M^a T. Caro Valverde (coor.), M^a E. García Gutiérrez, C. Sánchez Sandoval, P. A. Vicente Ruiz, M^a S. Sánchez Guirado, *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Consejería de Educación y Cultura, 2000, pp.209-211.

I. Relacionar los fragmentos escogidos con el tópic literario correspondiente:

<p>“Es hielo abrasador, es fuego helado, es herida que duele y no se siente, es un soñado bien, un mal presente, es un breve descanso muy cansado;” Quevedo</p> <p>“Pero mi corazón arde admirado, porque en tus llamas, Lisi, está encendido,” Quevedo</p> <p>[...]“que el infierno contigo se alumbrara; y tu divina cara, como el sol en su coche introdujera auroras en la noche.” Quevedo</p> <p>“Lluevan y caigan las doradas flechas del ciego dios, y con rigor insano al triste corazón vengan derechas, disparadas con fiera airada mano” Cervantes</p> <p>“Coged de vuestra alegre primavera el dulce fruto, antes que el tiempo airado cubra de nieve la hermosa cumbre. Marchitará la rosa el viento helado, todo lo mudará la edad ligera, por no hacer mudanza en su costumbre.” Garcilaso de La Vega</p> <p>“Ídolo bello, a quien humilde adoro oye piadoso al que por ti suspira, tus himnos canta, y tus virtudes reza.” Góngora</p> <p>“Porque vuestra hermosa está tan puesta en la cumbre, y es tan mucha su grandeza que he por muy buena ventura de vivir en servidumbre de tan alta gentileza. Luis de Vivero</p>	<p>“¿Ay Floralba!, soñé que te... ¿Dirélo? sí, pues que sueño fue: que te gozaba. [...] Mas desperté del dulce desconcierto; vi que estuve vivo con la muerte, y vi que con la vida estaba muerto.” Quevedo</p> <p>“Triunfo de los pecados, destierro de la razón, ceguedad de los cegados infierno de enamorados, olvido de devoción”. Anónimo</p> <p>“Aquesta dolencia amarga que a los más sanos enferma” Anónimo</p> <p>“En tanto que de rosa y azucena se muestra la color en vuestro gesto, y que vuestro mirar ardiente, honesto, enciende el corazón y lo refrena; y en tanto que el cabello, que en la vena del oro se escogió, con vuelo presto, por el hermoso cuello blanco, enhiesto, el viento mueve, esparce y desordena; [...]” Garcilaso de La Vega</p> <p>“Es una larga prisión, de cuya cárcel y pena los presos de su cadena nunca esperan redención.” Cartagena</p> <p>“Corrientes aguas puras, cristalinas, árboles que os estáis mirando en ellas, verde prado de fresca sombra lleno, aves que aquí sembráis vuestras querellas, hiedra que por los árboles caminas, torciendo el paso por su verde seno [...]” Garcilaso de La Vega</p>	<p>Llama que a la inmortal vida trasciende, ni teme con el cuerpo sepultura, ni el tiempo la marchita ni la ofende.” Quevedo</p> <p>“Recuerde el alma dormida, avive el seso y despierte, contemplando cómo se pasa la vida, cómo se viene la muerte tan callando; [...]” Jorge Manrique</p> <p>Partimos cuando nacemos, andamos mientras vivimos y llegamos al tiempo que fenecemos, así que, cuando morimos, descansamos.” Jorge Manrique</p> <p>“Nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar, que es el morir: allí van los señorios derechos a se acabar y consumir; allí los ríos caudales, allí los otros medianos y los más chicos; allegados son iguales los que viven por sus manos y los ricos.” [...]” Jorge Manrique</p> <p>“¿Qué se hizo el rey don Juan? Los infantes de Aragón, ¿qué se hicieron? ¿Qué fue de tanto galán, qué de tanta invención que trajeron? ¿Fueron sino devaneos? ¿Qué fueron sino verduras de las eras, las justas y los torneos, paramentos, bordaduras y cimeras? [...]” Jorge Manrique</p>
---	--	--

I. AMOR:

El amor como paradoja o **CONTRASENTIDO**, como conflicto íntimo expresado en sentimientos contradictorios, es la consecuencia de la fusión entre dos planos: el **ideal** y el **corporal**.

(TEXTO)

El tópic literario que mejor refleja este contrasentido es la metáfora del amor como **FUEGO**, ya que aúna los dos planos: el espiritual y el físico:

(TEXTO)

I.1. IDEAL:

I.1.1. EL/LA AMANTE ES EL “SOL” O LA “LUZ” QUE ILLUMINA LA VIDA DEL ENAMORADO/A.

(TEXTO)

I.2. CORPORAL:

I.2.1. AMOR COMO HERIDA DE FLECHA. El amor nace como una herida de flecha del ciego diosецillo mitológico Cupido.

(TEXTO)

<p>1.1.2. AMOR COMO RELIGIÓN. Idealización absoluta de la amada que se convierte en un ídolo o un dios que el poeta venera. (TEXTO)</p>	<p>1.2.2. EL AMANTE COMO “SIERVO” O “VASALLO”. A veces, este tópico aparece combinado con otro en el que el amante es “sumiso” e “inferior” a la dama. (TEXTO)</p>
<p>1.1.3. “AMOR POST MORTEM”. El amor es un sentimiento tan fuerte que puede vivir más allá de la muerte. (TEXTO)</p>	<p>1.2.3. AMOR COMO “CÁRCEL”. El enamoramiento se asemeja a un cautiverio o prisión. (TEXTO)</p>
<p>1.1.4. EL “SUEÑO FELIZ”. El amante sueña que goza a la amada. El fin del sueño, llegado el día, es motivo de queja, pues supone el fin de la felicidad del enamorado. (TEXTO)</p>	<p>1.2.4. AMOR COMO ENFERMEDAD. El enamorado se siente enfermo tanto psicológica como físicamente: (TEXTO)</p>
	<p>1.2.4.1. AMOR COMO LOCURA. El amor trastorna la razón, el estado de ánimo y el equilibrio del amante. (TEXTO)</p>
	<p>1.2.4.2. AMOR COMO DOLENCIA. El amor, y en especial el no correspondido, provoca dolor en los amantes. (TEXTO)</p>
<p>2. TÓPICOS DESCRIPTIVOS:</p>	
<p>2.1. DESCRIPTIO PUELLAE. Descripción de los elementos más elogiados del cuerpo femenino. Esta descripción adquiere en ocasiones un carácter fuertemente idealizador. (TEXTO)</p>	<p>2.2. “LOCUS AMOENUS”. Describe un paisaje ideal donde es fácil albergar sentimientos amorosos y elevados. (TEXTO)</p>
<p>3. TIEMPO Y MUERTE:</p>	
<p>3.1. TEMPUS FUGIT. El tiempo se va inevitablemente. Este tópico muestra la preocupación por la brevedad de la vida. (TEXTO)</p>	<p>3.3. LA MUERTE COMO LEY IGUALADORA. La muerte llega para todos sin hacer distinciones sociales. (TEXTO)</p>
<p>3.2. ALABANZA DE LOS BUENOS TIEMPOS PASADOS. El tiempo pasado se considera mejor que el presente (TEXTO)</p>	<p>3.4. UBI SUNT. Se refiere al paradero incierto de aquellos seres que ya han muerto. (TEXTO)</p>
<p>4. CARPE DIEM: Esta expresión que significa “atrapa el día”, supone una invitación a gozar del momento que se vive, porque el tiempo pasa rápido y acaba con la juventud, la belleza y la posibilidad del amor. (TEXTO)</p>	

2. Buscar ejemplos adecuados a las categorías anteriores en el texto objeto de lectura que se esté trabajando en el aula según la programación o cualquier otro escogido convenientemente para tal fin.
3. La actividad puede complementarse con una búsqueda de correlatos en las letras de canciones actuales aportadas por los alumnos (sólo por escrito) y escogidas de su discografía habitual.

4 Preparar una actividad creativa para alumnos de segundo ciclo de ESO consistente en convertir el argumento de un texto clásico (el que se esté trabajando en el aula actualmente o cualquier otro adecuado al nivel) en un romance. Elaborar para ello un organizador previo sobre las características del romance y elegir algunos modelos textuales para trabajar³.

³ A tal fin, puede consultarse también la publicación mencionada en la nota anterior en sus páginas 227-230

- 5 Comentar los resultados a propósito de las dos aplicaciones anteriores describiendo con el mayor detalle posible las dificultades encontradas y los logros obtenidos.

- 6 Visitar con los alumnos en la página de **Actilingua**, <http://www.actilingua.net>, el “Blog de Don Quijote” elaborado a partir de las creaciones de alumnos de secundaria y proponer la redacción de una reseña individual de la página web.

UNIDAD VIII.3:

El taller con los clásicos hispánicos: del texto al architexto

M^a Teresa Caro Valverde *

1. **Los talleres con los clásicos hispánicos: hacia una investigación-acción interdisciplinar e intercultural**
2. *Cuentos con moraleja*
3. *Imaginar con Cervantes*
4. *Se abre el telón de la mano de Lorca*
5. *Arde La Celestina*
6. *Calderón en el Romea (EL Gran Teatro de la Creación)*
7. *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*
8. *Donde habite Cernuda*
9. **Bibliografía**

* M^a Teresa Caro Valverde es catedrática de Lengua y Literatura del Instituto *Manuel Tárrega Escribano*, de San Pedro del Pinatar, y profesora asociada de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

El taller con los clásicos hispánicos: del texto al architexto

M^a Teresa Caro Valverde

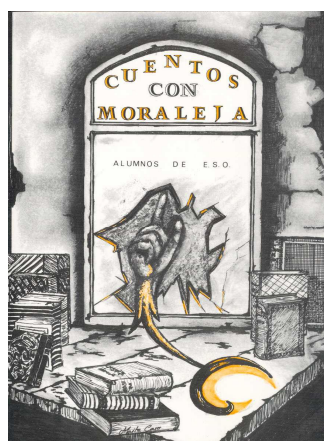
I. Los talleres con los clásicos hispánicos: hacia una investigación-acción interdisciplinar e intercultural

“Un autor clásico es un autor que siempre se está formando. No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad”¹. Esta máxima de Azorín es compañera del renovado viaje hacia los clásicos hispánicos que en compañía de cientos de alumnos y unos cuantos profesores coordino desde hace ocho años. Los frecuentamos como quien se mira en un espejo: nos vemos en los clásicos a nosotros mismos.

Con motivo de homenajear el centenario del autor o la obra, desde 1997 hasta la actualidad he participado en la ideación y coordinación de una serie de trabajos de innovación educativa², con la intención de acercar a los alumnos de Educación Secundaria a los clásicos de nuestras letras a través de actividades de creación literaria. Son resultado de programas de lectura convivencial que pone en contacto el imaginario de aquellos Maestros y el de nuestros alumnos, con nuestra mediación para intentar vencer las expectativas de signo negativo que suelen tener los jóvenes sobre el típico curso de literatura teórico y aburrido, y batallar para acercar la literatura a sus vidas como entretenimiento y en solidaridad con sus gustos.

A continuación, ofrezco una breve memoria de tales experiencias didácticas que, como el cauce de un río, nacen en la simplicidad, van creciendo progresivamente en el caudal de actividades y de afluencias interdisciplinarias, y desean mezclar agua con la sal de otras culturas.

2. Cuentos con moraleja



Iniciamos nuestra andadura en el curso 1996-1997 cuando las componentes del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES “Poeta Julián Andúgar” de Santomera, con motivo de las fiestas de Santo Tomás y en lugar de proponer el tradicional concurso literario, de modo espontáneo y por acuerdo unánime nos decidimos a iniciar algo insólito hasta entonces e ideado por una de nosotras, Mercedes Villegas: implicar a nuestros alumnos de Segundo Ciclo de ESO en la realización de una actividad de creación literaria y plástica consistente en la escritura de cuentos a partir de los apólogos y sentencias de *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel.

Más que las clases teóricas sobre las características que configuran los relatos breves, nos interesaba que el alumnado abriese su escritura al mundo de la imaginación con relatos que, de manera libre, interpretaran y actualizaran viejas frases, de contenido moralizante, legadas por la tradición cuentística medieval. Así que les brindamos el listado de todas las morajelas que culminan cada uno de los apólogos del clásico para que los jóvenes eligiesen la sentencia que mejor les convenía a sus inquietudes biográficas y gustos personales a la hora de motivarse en la inventiva de su obra. Y ya con la moraleja en mano, les instamos a que investigasen su contexto (el Exemplo en el que se insertaba) con la finalidad de que, además de sus propios intereses, también tuvieran conciencia de los propósitos morales y recursos narratológicos de Don Juan Manuel. Asimismo, les invitamos a leer cuantos apólogos desearan. Y no pocos estudiantes, bien para decidirse

¹ Cfr. Azorín, *Lecturas españolas*, en *Obras escogidas. Tomo II: ensayo*, Madrid, Espasa, 1998, p. 698.

² Labor realizada en el seno de grupos de trabajo ligados a los Departamentos de Lengua castellana y Literatura de los IES Manuel Tárrega Escribano de San Pedro del Pinatar y Poeta Julián Andúgar de Santomera.

sobre la moraleja, bien picados por la curiosidad, leyeron todo el libro con avidez. Después, debido a que el mismo clásico homenajeado les sirvió indirectamente de modelo textual de redacción, sólo nos restaba ofrecerles unas breves indicaciones genéricas sobre el cuento como utillaje de trabajo e invitarles a leer o releer algunos modelos textuales más de su preferencia, a ser posible contemporáneos, ya que su objetivo era actualizar su vigencia semántica y formal. Pero ante todo les recordamos que la meta principal era comunicarse con su herencia cultural de manera libre.

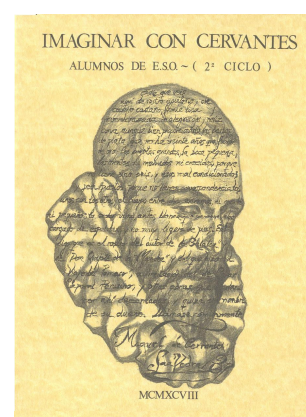
Los alumnos nos entregaron sus creaciones acompañadas de un resumen del texto de donde procedía la moraleja. Hicimos una preselección antes de decidimos por los cuentos que formarían parte de la obra colectiva. Fueron veinticinco obras las que la integraron, las cuales también sirvieron de modelo de inspiración semiótica para una ilustración plástica por parte de los mismos alumnos o de sus compañeros. Recuerdo el día de clase en que recitamos sus cuentos en voz alta, el rostro cabizbajo y enrojecido de orgullo y vergüenza de sus autores, la sonrisa llena de complicidad y promesas de imágenes sugestivas en sus futuros ilustradores. En ese acto tan denso como sencillo donde todos se sentían llamados a intervenir aprendí algo fundamental que desde entonces me acompaña en la docencia: la sabiduría humana no se cifra en los programas sino en las correspondencias.

El trabajo culminó en su publicación en forma de libro con el título *Cuentos con moraleja*³. En una tirada de 300 ejemplares que difundieron los propios alumnos, lo dimos a conocer el 23 de abril de 1997 en la Feria del Libro de Santomera. Quien leyere encontrará narraciones breves realizadas a partir del saber para la vida contenido en serias sentencias legadas de antaño como “en las cosas ciertas confiad, y las fantásticas evitad”; y bien le vale el aviso de su prólogo: “la lectura de estos cuentos pone de manifiesto, en muchos casos, lo mucho que sus autores deben a los relatos infantiles que escuchaban de niños. Sin darse cuenta y mientras se deleitaban con las historias que, sin duda, les contaban o leían una y otra vez, iban aprehendiendo las leyes que rigen un determinado tipo de relatos, eso que la crítica narratológica denomina “funciones””.⁴ Ciertamente, si nos ajustamos a las características del género aportadas por Jaime García Padrino⁵, la mayoría de estas obras se desenvuelven en el ámbito de los cuentos maravillosos. Pero en todos ellos hay un salto hacia la actualidad resuelto en ironía, como es el caso del cuento de Juan Casanova Guillén “El joven que no pudo llegar a ser sacristán”, de argumento tan chistoso como desmoralizador para el profesorado: Matías, excluido de su vocación religiosa por analfabeto, se agarra a la venta de regaliz hasta hacer fortuna con una multinacional de comida basura. Al final reza en el texto una sentencia de su propia invención: “Si quieres ser rico, no te des mucho a los libros”.⁶

3. Imaginar con Cervantes

Durante el curso siguiente quisimos profundizar en la didáctica de este acercamiento libre a nuestros clásicos. Por ello, formamos un grupo de trabajo en conexión con el CPR nº I de Murcia y abordamos entre dos centros de Enseñanza Secundaria (“Poeta Julián Andúgar” de Santomera y “Manuel Tárraga Escribano” de San Pedro del Pinatar, mi nuevo destino) el proyecto *Imaginar con Cervantes*⁷, en homenaje al 450 aniversario de su nacimiento y dirigido hacia alumnos de 2º ciclo de ESO. Como se advertirá a continuación, el proyecto maduró con respecto al anterior en riqueza de actividades intertextuales y en calidad de los trabajos aportados.

La primera de las cuatro actividades realizadas era “Cartas a Cervantes”. La propusimos en clase de modo voluntario. Como nuestro primer reto era salvar a los alumnos de la indiferencia ante un clásico “supersabido”, no vimos



³ Vid. Alumnos de ESO, *Cuentos con moraleja*, Murcia, IES Poeta Julián Andúgar, 1997. En el grupo de coordinación de este taller tuve la suerte de colaborar con Isabel Hernández Artiga, Amparo Larrea Sánchez, M^a Ángeles Martínez Romero, Concha Martínez Ruiz, M^a Antonia Montalbán Pastor, Carmen Núñez Fresneda, Ana Vélez Soldevila y Mercedes Mercedes Villegas López.

⁴ Cfr. *Cuentos con moraleja*, cit., p. 6.

⁵ Vid. J. García Padrino, *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

⁶ Cfr. *Cuentos con moraleja*, cit., p. 84.

⁷ Vid. Alumnos de ESO, *Imaginar con Cervantes*, Murcia, IES “Poeta Julián Andúgar” y “Manuel Tárraga Escribano”, 1998. En su equipo pedagógico colaboré con Isabel Fernández Sánchez, Isabel Hernández Artiga, Amparo Larrea Sánchez, Pedro Luis Martínez González-Sánchez, M^a Ángeles Martínez Romero, Concepción Martínez Ruiz, M^a Antonia Montalbán Pastor, Carmen Núñez Fresneda y Ana Vélez Soldeliva.

mejor puente que conocer su vida y enviarle una carta amiga. Así, les presentamos la biografía de Cervantes como ser humano y escritor genial vapuleado por las presiones socioculturales de su época, información que además los cautivó y llamó a compasión. Después les proporcionamos las características estructurales del género epistolar como expresión autobiográfica, junto con modelos de cartas personales y literarias extraídas de autores y épocas diferentes (por recordar algunos ejemplos, la carta de Don Quijote a Dulcinea del Toboso; la de Teresa Panza a Sancho Panza, su marido; Cartas de Federico García Lorca a su familia; “Carta”, poema de Miguel Hernández; “A quien corresponda”, canción de Serrat; etc.), que fueron leídas en clase para madurar en la comprensión de sus marcadores textuales y de su perspectiva semántica, ambos dependientes de la pragmática de cada asunto en particular.

Tras tomar todas las decisiones oportunas sobre la programación de la actividad y buscar los materiales adecuados, dedicamos una sesión al coloquio sobre lo que los alumnos sabían de Cervantes y a la presentación biográfica del autor; y otra sesión para comunicarles la tarea literaria en cuestión y sus condiciones tipográficas y temporales (la carta ocuparía como máximo un folio por ambas caras y con fecha de entrega a la vuelta de vacaciones de navidad), así como para iniciarlos en la comprensión estructural de las características formales y semánticas del género epistolar. Durante el periodo de redacción, observamos la implicación de los alumnos, leímos con ellos sus producciones y tomamos notas para la evaluación formativa de su competencia comunicativa en sus fases inventiva, compositiva y de corrección estilística de acuerdo con la tipología genérica de sus textos. Después preseleccionamos los textos presentados en cada grupo de clase, y finalmente los seleccionamos por votación conjunta y decidimos su disposición supraordenada en el libro.

Así aprendieron que la confesión epistolar, ya sea efectiva o fingida, vive de un especial diálogo donde la presencia real de uno tan sólo puede acompañarse de la reconstrucción imaginaria del otro. Finalmente, en las cartas que crearon, Cervantes figura ese “tú” al que muestran afecto, al que piden protección o bien se la han ofrecido, siempre haciendo encomio de sus buenas acciones, e incluso, más allá, nuestros jóvenes escritores inventan sus propias identidades, ya sean actuales o de fecha coetánea al autor y a sus personajes, y se convierten en remitentes tan sorprendentes como Cide Hamete Benengeli, Don Alfredo de Tolosa o Fiorella, o bien se muestran ante su destinatario tal y como son. Una alumna de 3º de ESO le escribe una carta que no tiene desperdicio para la formación docente porque toca la raíz de la animación a la lectura:

“Admirado Cervantes, ¿Cómo te va por el nuevo mundo? Supongo que habrás conocido a muchas de las grandes estrellas que triunfaban por aquí abajo y lo estarás pasando en grande. Aquí, donde tenemos los pies sobre la tierra, tienes un pequeño problema porque la gente se está olvidando cada vez más de ti y de lo importante que has sido en la literatura. Sólo te recuerdan como “el señor ese manco que escribió El Quijote. También se han olvidado de cuando le diste la vuelta a las viejas y aburridas novelas caballerescas y creaste a don Quijote. Tengo que pedirte un favor muy grande: espero que te sacrifiques un poco, dejes las juergas que te montas por ahí arriba, te metas en la cabeza de alguien y le pases tu ingenio para divertirnos un rato. Aquí los jóvenes necesitamos a alguien que consiga aumentar nuestra imaginación porque desgraciadamente nadie nos ha preguntado por nuestros gustos para engancharnos a la lectura. Todos sabemos que las personas mayores leen cualquier cosa para matar el aburrimiento pero ¿para que nosotros cojamos un libro...! Necesitamos un buen escritor urgentemente. ¿Por qué no nos echas una mano? Con admiración y respeto, me despido.

Eva María Tárraga. 3º B.”

A nuestro juicio, esta actividad carece de precedentes pedagógicos y genéricos, ya que son cartas personales y, sin embargo, redactadas con intención de publicarlas. A esta paradoja debemos añadir otra más: son cartas que no van a ser respondidas por el destinatario, cartas puramente imaginarias.

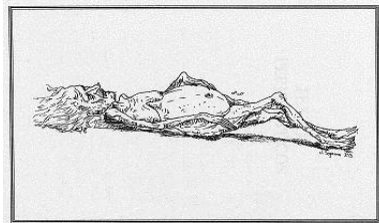
La segunda actividad del proyecto lleva por título “Creaciones sobre refranes y sentencias de *El Quijote*”. La propusimos de modo obligatorio. Quisimos presentar la novela como texto válido para la vida a través de su refranero, como motivo de inspiración para nuevas creaciones literarias de trasfondo moral, y desde múltiples géneros literarios (cuento, romance, ensayo y cómic). Los refranes sacarían a la luz los conceptos inclusivos del alumnado, pues abren campo a lo que todo el mundo sabe por experiencia propia y propiciarían el trasvase intertextual que desentraña contextos semánticos, modelos retóricos y funcionalidad cultural, y además permiten crear usando perspectivas, pues, pongamos por caso, un mismo refrán tiene sentidos muy diferentes si es usado por Sancho (retahíla popular) y por Don Quijote (edificación moral). Por tanto, primero facilitamos a los alumnos una introducción a *El Quijote* para ayudarles a entender los motivos de la incrustación puntual de sus frases sapienciales; después les ofrecimos un extracto de refranes y sentencias acompañados de su referencia bibliográfica para que investigasen el contexto del refrán elegido (destacables son “Cada uno es hijo de sus obras” (I,4), “El muerto al hoyo y el vivo al bollo” (I,19), “Quien bien tiene y mal escoge, de lo que

le venga que no se enoje” (I, 31), “El demonio no duerme y todo lo añasca” (I, 46), “El amor y la afición ciegan los ojos del entendimiento” (II, 19), “El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho” (II, 26), “La letra con sangre entra” (II, 36) “El bien no es sabido hasta que no es perdido” (II, 54) y “Refrán que no viene a cuento, antes es disparate que sentencia”, (II, 67)); y por último, les suministramos otro dossier sobre las modalidades narrativas de libre opción, acompañado de lecturas ejemplares, entre las que destacamos textos de *Cuentos con moraleja*, reciclados ahora como modelos textuales idóneos ya que son obra de alumnos del mismo nivel educativo y expectativas creativas semejantes.

Dedicamos una sesión para el coloquio significativo sobre *El Quijote* y la presentación del dossier de los refranes; otra sesión para explorar en textos las características del género narrativo; y otra más para profundizar en la cuentística con moraleja y para proponer la tarea de creación literaria, cuyos requisitos de entrega eran un folio por ambas caras de extensión máxima, la inserción del refrán elegido como cita directriz, y el complemento del resumen argumental del capítulo en que se engasta. Además de las reuniones de trabajo necesarias para la preselección, selección, disposición de textos en el libro y evaluación formativa, colaboramos con el área de Plástica en los casos de los alumnos que optaron por elaborar cómics. El efecto final es contundente: sus textos han desplazado con ingenio el código restringido de lo literal hacia nuevos contextos de recepción lúdicos y dialógicos que hacen reversibles tradición y actualidad.

La tercera actividad fue “Galería de personajes cervantinos”. La recreación interactiva de textos verbales e icónicos con fines artísticos y de comunicación social es el contenido especial que define su propósito. Nuestra galería consta de dos secciones o caras de una misma moneda, que acuñan la sugerencia imaginativa inherente al dibujo y a la escritura: la primera, “De la imagen al texto”, parte del referente icónico (grabados que plasman retratos o escenas características de personajes cervantinos) como motivo de observación para su representación verbal. En su lienzo los alumnos pintan con palabras. En la segunda sección, “Del texto a la imagen”, ocurre al revés: el referente es la escritura (fragmentos descriptivos procedentes de la narrativa cervantina) y el icono es la meta. En su lienzo se describe con imágenes.

A partir de un sencillo dossier sobre las características retóricas y estructurales del discurso descriptivo, los alumnos usaron el discernimiento estético en este interesante juego bidireccional plástico-verbal tanto en el tiempo de comprender como en el de crear. Por un lado, utilizamos dibujos y grabados con retratos o escenas características de la producción cervantina: el presunto rostro de Cervantes, obra de Jáuregui; ilustraciones neoclásicas y románticas de Quijote, Sancho, y de otros personajes de las *Novelas ejemplares*. Por otro



lado, seleccionamos fragmentos descriptivos de la narrativa cervantina, como el autorretrato de Cervantes del Prólogo de las *Novelas ejemplares*, y de otros personajes inscritos con afán bien idealista o bien esperpéntico, como Preciosa (*La gitanilla*), Monipodio (*Rinconete y Cortadillo*) y la bruja Cañizares (*El coloquio de los perros*), o bien las semblanzas quijotescas del propio don Quijote (I, 1), de Sancho (I, IX), de Dulcinea (I, 31), de Maritornes (I, 16) y de Rocinante (I, 9). Luego, como bien ha indicado nuestra compañera Carmen Núñez en el prólogo a *Imaginar con Cervantes*, “el alumno se ha situado frente a una imagen suscitada por un texto y

esa imagen no es, por tanto, natural sino artística, y además ha sido provocada por un texto al que el alumno ha tenido o puede tener acceso”⁸, y en consecuencia el proceso seguido en el aula comporta un receso en las fuentes literarias y artísticas de tipo hipertextual, ya que no se trata de simple influencia sino que implica la incorporación y manipulación artística de otros imaginarios.

Todos los textos fueron leídos y comentados en clase, con especial incidencia en los factores contextuales que los justificaban, para lo cual los invitamos a rastrear el capítulo o novelita que daba vida imaginaria al personaje electo. Pero el paso fundamental para la inspiración fue observar y seleccionar lo significativo de cada personaje. La actividad se desarrolló entre los meses de febrero y marzo. Dedicamos la primera sesión en el aula a la explicación del dossier sobre el discurso descriptivo, la segunda a la lectura antológica de textos descriptivos seguida de la propuesta de crear dibujos alusivos, y la tercera a la presentación de las ilustraciones y del segundo trabajo voluntario, inverso al anterior.

⁸ Carmen Núñez Fresneda, “Prólogo”, en Alumnos de ESO (segundo ciclo), *Imaginar con Cervantes*, Murcia, IES Poeta Julián Andúgar y Manuel Tárraga Escribano, 1998, pp. 5-12, cit. p. 10.

“Textos periodísticos” fue la cuarta y última actividad que integra el libro. Con la intención de atraer al clásico hacia los ámbitos actuales de escritura con proyección social, se concretó la tarea de componer noticias inspiradas en sucesos de la narrativa cervantina y elaboración de entrevistas donde el autor y sus personajes tienen la palabra, la cual se desarrolla en la optativa Procesos de Comunicación, con el apoyo de documentación explicativa del género periodístico, de numerosos modelos macrotextuales procedentes de los *mass-media* (periódicos, informativos televisivos y radiofónicos...) y de episodios de *El Quijote* dignos de ser recogidos como noticia anecdótica. Todo un ejercicio de selección crítica y voluntad de estilo que, cuando simula ser pragmático, realmente da voz a los lectores que recrean hoy a su escritor modelo. Su didáctica fue desarrollada durante el mes de febrero. Se dedicó una sesión a explicar la definición y características del género (noticia y entrevista), otra a la lectura y análisis de textos ejemplares, la tercera a la realización de textos creativos y la última a la revisión estilística. Se contaba con la ventaja de que otros dossiers necesarios para la realización del proyecto, como la biografía cervantina, ya habían sido suministrados durante las actividades anteriores.

Después maquetamos el ejemplar maestro con todos los trabajos seleccionados y los elementos paratextuales anejos: prólogo, índice, y portada, de la que, impelida por mi afición al dibujo, me he ocupado personalmente en éste y en el resto de los libros salidos de nuestros talleres. En cuanto al importante cometido de reunir la suficiente dotación económica para su edición, desde aquel año, y con la ayuda incondicional de la directora de nuestro IES Maribel Baños, decidimos transmitir nuestras inquietudes a la Concejalía de Educación y Cultura del Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar, y a partir de entonces siempre hemos recibido por parte de tal Institución la subvención íntegra de los costes derivados de ello, sin hacer menoscabo en el número de ejemplares, cuya tirada en 1998 fue de trescientos, en 1999 de quinientos, y a partir del 2000 ha sido de mil ejemplares en todos los casos, lo cual nos ha permitido difundir nuestros trabajos por toda la Región de Murcia. Mostramos aquí nuestro agradecimiento a su generosidad con el incentivo cultural de los jóvenes del municipio. Todos sabemos que los libros quedan para la posteridad.

Quisimos que *Imaginar con Cervantes* viera la luz en la señalada fecha de 23 de abril –Día del Libro que, como es sabido, conmemora la muerte de Miguel de Cervantes– y que su promoción corriera a cargo de los jóvenes autores en una Feria del Libro ubicada en la plaza del Ayuntamiento de ambas localidades, al amparo de una Semana del Libro preparada en ambos centros de enseñanza, con actividades que giraban en torno a la figura del insigne escritor, entre las que cabe señalar una exposición de múltiples carteles, documentos reprografiados acerca de *El Quijote* en distintas lenguas, monedas conmemorativas y ediciones antiguas del libro clásico, cedidas por profesores, instituciones y particulares. Este clima cultural fue ambientado con representaciones teatrales de *El Quijote* por el grupo Los Locos, así como los entremeses cervantinos *El viejo celoso* y *El juez de los divorcios*, interpretados por alumnos y alumnas de 4º de ESO de la optativa Teatro y Expresión corporal que dependía del Departamento santomerano.

Y la experiencia completó su ciclo de investigación-acción cuando con posterioridad decidimos reflexionar concienzudamente sobre la pedagogía que se había desarrollado con dicha experiencia y sistematizar, en meses de intenso trabajo redactor y colector de bibliografía especializada, la síntesis estructural sus procedimientos y logros. De ello surgió una memoria que presentaba método didáctico, relato pormenorizado de la programación de las actividades, valoración de su impacto en los ámbitos educativo y social, y anexos como dossier de apoyo a la aplicación didáctica. Este estudio –“*Imaginar con Cervantes*” (*La creación literaria en el aula*)– recibió del MEC el 2º Premio Nacional a la Innovación educativa 1998.

4. Se abre el telón de la mano de Lorca

El año siguiente *Se abre el telón de la mano de Lorca*⁹: un taller de escritura de obras de teatro en un acto elaboradas por alumnos de 2º ciclo de la ESO a partir de referentes textuales extraídos del hecho de emular a Federico García Lorca –con motivo del centenario de su nacimiento– en sus motivos de inspiración (historias cotidianas, leyendas, noticias periodísticas, etc.) o bien de acudir al mismo poeta y dramaturgo como fuente de inspiración. Colaboramos los Departamentos de Lengua y Literatura de los IES “Poeta Julián Andúgar” de Santomera y “Manuel Tárrega Escribano” de San Pedro del Pinatar, agradecidos al teatro lorquiano por su carácter

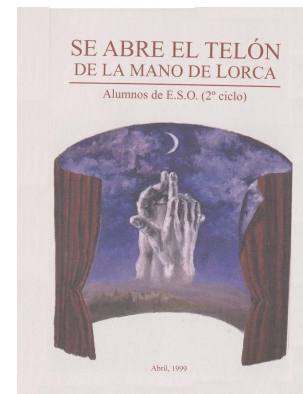
⁹ Vid. Alumnos de ESO, *Se abre el telón de la mano de Lorca*, Murcia, IES Poeta Julián Andúgar -Manuel Tárrega Escribano, 1999. Coordiné su didáctica en compañía de M^a Luisa Castellón Pérez, Isabel Hernández Artiga, Amparo Larrea Sánchez, Margarita Lucas Miralles, M^a Ángeles Martínez Romero, Concepción Martínez Ruiz, M^a Antonia Montalbán Pastor, Carmen Núñez Fresneda y Ana M^a Vélez Soldevila.

total (constante experimentación architextual –marionetas, farsas, verismo, surrealismo, etc.– guiada por la experiencia en tablas), su aspiración a la libertad de expresión auténtica y singular, su entramado poético renovador de la realidad y su estilización simbólica de lo popular.

El objetivo era doble: buscar algo nuevo para representar (narraciones, noticias, poemas, etc.) que introdujera significativamente el teatro en la vida de los alumnos y aprender de García Lorca el tratamiento creativo del género teatral. Así que decidimos partir de sus modelos de inspiración como sugerencias de trabajo y ejercitar sus procedimientos teatrales como estilización literaria de sucesos. En nuestros talleres son los poetas, no los manuales, quienes nos enseñan.

Las fuentes de inspiración lorquiana para el conflicto teatral que llegamos a elucidar en nuestra investigación docente fueron éstas:

- la realidad reflejada en los periódicos (*Bodas de sangre*, *La casa de Bernarda Alba...*)
- los tópicos del teatro tradicional (por ejemplo, la figura del viejo y la niña en *La zapatera prodigiosa* procede de los arquetipos marcados por Lope de Rueda y Cervantes)
- las tradiciones del folklore popular (la heroica *Mariana Pineda* en Granada)
- las historias contadas (la historia de la rosa mudada sugirió *Doña Rosita la soltera*)
- la influencia del teatro europeo (Maeterlink en *El maleficio de la mariposa*)
- teatro de marionetas infantiles
- figuras de cine (*El paseo de Búster Keaton*)
- impacto del surrealismo (Buñuel, Dalí, Aleixandre,...mueven las pesadillas de *El público* y *Así que pasen cinco años*)
- la poesía lorquiana, centrada en figuras comunes de nuestra sociedad (*Yerma*).



Partimos de la lectura de textos completos: en clase fueron leídas y analizadas varias de sus obras y de ello dedujimos el funcionamiento del género teatral lorquiano, abierto a:

- lo popular como motivo de composición intertextual, lo cual implica contar con todos los gustos y a la intertextualidad con tipologías textuales venidas de cualquier parte
- lo real como motivo de conflicto escénico, implicado con cualquier tiempo, tradicional y actual
- lo humano como motivo de ficción teatral, ese “traje de poesía” que en el Prólogo a *La zapatera prodigiosa* él quiso transparente para los huesos y la sangre.

Recuerdo la reunión vespertina en que María Antonia Montalbán nos propuso al resto del equipo la feliz idea de construir obras reversibles genéricamente: por un lado representar a Lorca en otros géneros (por ejemplo, convertir un drama en una noticia), y por otro recoger dramones de hoy (tan aireados en los *mass-media*) y de siempre (tradiciones orales, figuras heroicas,...) y estilizarlos en la expresión teatral escrita y escenificada. Después decidimos leer en clase textos dramáticos completos: *La zapatera prodigiosa* con 3º de ESO y *Bodas de sangre* con 4º de ESO; y dedujimos de su lectura las características del género teatral. A partir de esta base empezaron a surgir las tareas creativas, ordenadas en el libro del siguiente modo:

- Primera parte: La inspiración de Lorca

I. Del relato al texto teatral:

Empezamos con la propuesta de una misma actividad para todos los alumnos de 3º de ESO. Escogimos una breve historia, “Esperanza puntiaguda”¹⁰ (la de una mujer sin inspiración campeona en afilar lápices antes de ponerse a escribir) para confeccionar una ficha técnica que les sirvió en su particular traspaso del relato a la arquitectura teatral.

¹⁰ Texto extraído de VV.AA., *Para narrar. Lengua Castellana. Secundaria Obligatoria*, Valencia, Conselleria d’Educació i Ciència, Generalitat Valenciana. MEC, 1990.

Los resultados fueron heterogéneos: Elena Ajenjos tituló su texto “La lapicera prodigiosa”, y a través de cinco escenas llevó a su histórica protagonista hasta la locura, mientras que Virginia Muñoz prefirió titularlo “Ser famoso en un día” y convertirla en persona noticiosa con motivo de su excentricidad.

II. De la prensa al texto teatral:

Esta actividad voluntaria imitaba la inspiración que Lorca halló en *Bodas de sangre* a partir de una noticia que ocurrió en Almería y apareció en *El Defensor de Granada* sobre una novia que en el día de su boda se escapó con su anterior amante, el novio la persiguió y en la pelea los dos hombres resultaron muertos. Realidad que en manos del dramaturgo, como bien aduce Gwynne Edwards, se convierte en poesía.¹¹

Así que los alumnos buscaron textos periodísticos y publicitarios para convertirlos, ayudados por el recurso de tales fichas técnicas, en guiones de creación dramática. Les concedimos una semana y media para que confeccionaran en casa una obra de teatro en un acto. Y entre los seleccionados contamos con “Hombre pobre, hombre rico” de M^a Carmen Robles, basada en un anuncio por palabras de venta de un chalet, como situación inicial forzada de una pareja en apuros que después tienen la suerte de que les caiga la lotería; o bien con “Las lágrimas de Anita”, inspirado en una fotografía de primera plana, desesperado monólogo de una mujer acompañada por el eco de la luna que se resiste a la muerte de su hijo.

- Segunda parte: Lorca como inspiración

I. Acotación escénica:

- De la imagen al texto: los hipotextos eran dibujos lorquianos para sus obras de teatro, y los hipertextos son descripciones literarias elaboradas por los alumnos a partir de la elección libre de uno entre tales referentes. Tales descripciones funcionan como acotaciones incidentes en aspectos suplementarios a la imagen que han de imaginar en consonancia: los colores, la luz, el atrezzo, el decorado, la música... prestando a la imagen sus cinco sentidos espectaculares.

- Del texto a la imagen: los hipotextos eran acotaciones de dramas lorquianos cargadas de poesía, y sus respectivos hipertextos resultantes son dibujos recreativos de los alumnos como muestrario de trazos y motivos expresivos que reflejan gustos y temperamentos estéticos diversos: desde el encanto plástico con que Moisés García –un niño atendido en Integración por sus dificultades lectoescritoras– expresa su visión interior de una acotación de *El maleficio de la mariposa*¹², hasta la sorprendente perfección gráfica y sugestión gótica con que Juan Ángel Samper –alumno del programa de diversificación– interpreta otra acotación de *La viudita*¹³. Curiosamente, son alumnos con dificultades en el aprendizaje de otras disciplinas lógico-gramaticales los que mayor empeño y calidad han mostrado en sus producciones para esta tarea icono-verbal.

II. Poemas lorquianos:

Son obras de teatro en un acto inspiradas en poemas de García Lorca tan variados como “Si mis manos pudieran deshojar”, “Nana”, el “Romance de don Boyso”; o bien “El crimen fue en Granada”, escrito por Antonio Machado a raíz de la muerte de su amigo.

III. Finales para *La viudita*:

Recogimos un drama modernista de ambientación medieval compuesto por Federico García Lorca a partir de la canción “Yo soy la viudita del Conde Laurel...”, el cual dejó inacabado. El propósito era que lo concluyesen los alumnos de la optativa de Teatro y Expresión corporal en 4º de ESO con nuevas versiones de libre solución al conflicto dramático. Y así ocurrió, unas siguieron el patrón del verso original y otras completaron su sentido con escenas en prosa, o bien desplazaron el final hacia un marco escénico actual.

Posteriormente, los alumnos de esta optativa del IES Poeta Julián Andúgar representaron la obra completa con el final que más les gustaba ante las comunidades escolares de Santomera y de San Pedro del Pinatar

¹¹ Cfr. G. Edwards, *El teatro de Federico García Lorca*, Madrid, Gredos, 1983, pp. 171 y 172.

¹² Cfr. *Se abre el telón de la mano de Lorca*, cit., p. 115.

¹³ *Ibid.*, p. 127.

en un programa teatral donde también un grupo de alumnos voluntarios del IES Manuel Tárrega Escribano pusieron en tablas una versión dramática del conocido poema lorquiano “Arbolé Arbolé”.

En todas las actividades didácticas funcionaron como organizadores previos para la creación intertextual un sencillo dossier con las incidencias funcionales de la acción dramática y de la caracterización de personajes, así como la disponibilidad de dos modalidades de fichas de composición dramática:

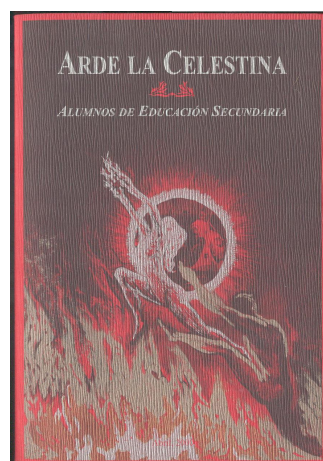
- la ficha de personajes, donde indicar “cómo es”, “qué tiene” y “qué suele hacer”;
- la ficha global, donde indicar por escenas “acción”, “tiempo”, “decorado”, “personajes”, “luz”, “sonido” y otros efectos de “transición”.

En todas las tareas creativas igualmente se propuso como denominador común una doble estrategia transtextual:

- la transposición que abre la posibilidad de amplificar con la imaginación las sugerencias creativas del hipotexto;
- la transmodalización como acto creativo de confluencias genéricas, donde radialmente se iba desde la narración, desde la poesía, desde el periodismo o el dibujo mismo como modelos iniciales de inspiración hasta el teatro como epicentro de redacción.

El proyecto recibió 265.000 pts. de ayuda ministerial para su publicación. Difundimos el 23 de abril *Se abre el telón de la mano de Lorca* en las Ferias del Libro de Santomera y de San Pedro del Pinatar, y en mayo viajamos con los alumnos a Granada para abrir el telón realmente a su atmósfera vital y creativa. Preparamos un gymkhana literaria y a su ganador le regalamos la biografía lorquiana de I. Gibson. Cedimos unos ejemplares de nuestro libro para la colección de la Huerta de San Vicente, y conocimos también las casas del poeta en Valderrubio y en Fuente Vaqueros. El recorrido por el casco antiguo de la ciudad y por la Alhambra fue contextualizado con el dossier de viaje que preparó M^a Luisa Castellón. Y finalmente leyeron poemas en el lugar donde fue asesinado el poeta. De aquel viaje quedan las fotos, el vídeo y un montón de recuerdos entrañables para el equipaje de la experiencia. Tiene razón M^a Ángeles Martínez Romero cuando, al hacer balance del impacto del proyecto en la actitud de sus alumnos, concluye “más que público, son amigos del poeta que lo escuchan sin miedo y con sus palabras aplauden para que el telón siga siempre abierto”.¹⁴

5. Arde la Celestina



Durante el curso 1999/2000 coordiné en el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES de San Pedro del Pinatar el proyecto *Arde La Celestina*¹⁵ en conexión con el CPR de Torre Pacheco. Su título connota el deseo de acercarnos a la Tragicomedia buscando nuevos perfiles en las formas de su fuego para que encienda en los estudiantes el placer de la lectura y de su transformación creativa. De hecho, el enorme fulgor de la obra de Rojas enardeció nuestros esfuerzos y realizamos nada menos que dieciséis tipos de actividades para conmemorar el V Centenario de la edición *princeps* de 1499.

Pienso que la riqueza de *La Celestina* es precisamente la crisis que atesora, es decir, su condición diversa a los cánones, su original posicionamiento en los bordes e intersicios de las sólidas construcciones de nuestra cultura literaria¹⁶, donde –en frase de Heráclito– “todas las cosas deben ser criadas a manera de contienda o batalla”. Así que transmití a mis compañeros el deseo de retomar el clásico desde esta perspectiva y encontré en ellos la confianza interior de los amigos que asumen los riesgos como ilusiones compartidas. Y de inmediato nos pusimos a trabajar dicha hipótesis en el plano textual experimentando sus posibilidades genéricas

¹⁴ Cfr. M^a Ángeles Martínez Romero, “Un traje de poesía (Taller de teatro con los clásicos hispánicos)”, en VV.AA. *Literatura y adolescentes: amores y odios. Curso de actualización didáctica de la Literatura*, Murcia, CPR Murcia II, 2003, pp. 51-61, cit., p. 61.

¹⁵ Alumnos de Educación Secundaria, *Arde La Celestina*, Murcia, I.E.S. Manuel Tárrega Escribano, 2000. Coordinaron conmigo el proyecto M^a Estrella García Gutiérrez, M^a Sol Sánchez Guirado, Carmen Sánchez Sandoval y Pedro Andrés Vicente Ruiz.

¹⁶ Vid. M^a Teresa Caro Valverde, *Teoría de la pasión literaria al hilo de La Celestina*, Murcia, Universidad de Murcia, 2004.

y en el plano contextual correlacionando su vértice entre la Edad Media y el Renacimiento con el umbral entre la edad moderna y la cibernética.

Como en años anteriores, el proyecto abarcó desde principios del otoño hasta mayo. Nos reuníamos todas las semanas durante tres horas en el Instituto para asuntos generales, y además hacíamos reuniones específicas por niveles. Su dinámica era compaginable con la programación por el hecho de haber incluido este clásico como texto de lectura durante dos evaluaciones y como pretexto para la explicación de numerosos contenidos de cada nivel. Nuestro quehacer didáctico quería partir de la lectura íntegra de *La Celestina* para llegar a la escritura de nuevas versiones celestinescas. Procuramos facilitarles el proceso de lectura recomendándoles la versión de Camilo J. Cela en castellano moderno. Después incidimos oportunamente en la instrucción sobre el marco de la época en que fue gestado, y sobre el reconocimiento analítico de las tipologías textuales y de sus características en relación al contexto situacional y el registro de uso. Y los motivamos a desarrollar su expresión escrita, empezando por adquirir destrezas compositivas a partir del señuelo de modelos textuales y organizadores previos útiles no como objeto de reproducción sino como nudos para extender libremente las redes de su imaginación.

Difundido el volumen en la III Feria del Libro, recoge una selección de las creaciones de los alumnos, distribuidas en tres partes que bien podrían asociarse con el tríptico de Las Delicias de El Bosco, pues la licenciosa fantasía ha querido que mostremos el *Carpe Diem!* de *La Celestina* repartido en los tres grandes cuadros de su frenesí:

- “La llama” surgida de la herencia (prendida en los elementos paratextuales e intertextuales que preceden a la obra –citas cultas y refranes incrustados en el texto; datos e ideas de diversos prefacios del autor a la obra–), que desarrolla un cuadro de cinco actos donde hay romances que relatan el conflicto en versos acrósticos, escenas teatrales que proyectan los papeles perdidos de un inicio posiblemente anterior a la obra, fábulas moralistas y narraciones que amplían la verdad de citas cultas y populares.
- “La hoguera” donde resplandece la vivencia del texto en proceso (crecida en los diálogos del drama). Allí el amor, las máscaras y la muerte brillan en la quema de sonetos y canciones de amor; en comics chistosos de apartes en el diálogo en contraste con descripciones de los grabados trágicos que ilustraban el facsímil; en acotaciones que se atreven a sintetizar toda la escenografía de la obra en un diseño de vanguardia; en noticias del asesinato de Celestina, instancias de los criados pidiendo clemencia por su crimen, entrevistas a Fernando de Rojas y honras fúnebres a los difuntos personajes en forma de esquelas y epitafios.
- “Las brasas” o pervivencia de su fortuna en cita con el futuro. Guardan hoy el calor de *La Celestina* con ensayos “al rojo vivo” sobre la vigencia de la obra; guiones cinematográficos a partir de adaptaciones literarias del clásico en nuestro siglo; teatro en un acto sobre el papel de la alcahueta en el entorno de los *mass-media*; y los “rescaldos” metafóricos de un glosario estrafalario que cierra el tríptico del fuego literario con acepciones medievales de signo burlón como “*Vulto*: papel que desempeñará el profesor en clase, cuando los institutos tengan dinero para programar bien los ordenadores”¹⁷.

Para planificar la programación didáctica de todos los actos contemplados empleamos un método semiótico afín, que se corresponde con el que ofrezco en la Unidad II de este módulo de creación literaria, cuya secuencia práctica es la siguiente:

- Toma de decisiones (tema, nivel, género...)
- Precisión de objetivos y contenidos
- Disposición de materiales: confección, orden y directrices de tratamiento didáctico
 - a) Informativos: organizadores previos
 - b) Artísticos: modelos textuales
- Estrategias procesuales de aplicación en el aula (lectura-materiales-escritura)
- Secuenciación temporal de las actividades
- Selección y valoración de los trabajos aportados
- Evaluación formativa

¹⁷ Cfr. Alumnos de Educación Secundaria, *Arde La Celestina*, cit., p. 198.

Dado que la exposición detallada de la programación didáctica de los dieciséis actos está contemplada en la extensa memoria que hemos publicado con el título *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, transmito como ejemplo didáctico el extracto resumido del último de ellos, “Rescaldos (Glosario estrafalario)”:

-Toma de decisiones:

1. Imitar la estructura externa de *La Celestina* cerrando la edición de nuestro libro con un glosario literario creado a partir del vocabulario de este clásico y en atención a la actitud irónica de Fernando de Rojas.
2. Actividad voluntaria y dirigida a todo el alumnado.

-Objetivos y contenidos:

1. Entender la literatura de modo procedimental, no conceptual.
2. Descubrir el fascinante mundo de la metáfora para ampliar los márgenes del conocimiento.

Los alumnos aprenden vocabulario y observan su construcción morfológica mientras juegan con sus posibilidades estilísticas. Y en última instancia asumen que, cuando convierten la definición en metáfora por obra de su libre imaginación, la seria monosemia de los diccionarios (que va de la idea al lenguaje) se ve desbordada por la chistosa polisemia de la literatura (que va del lenguaje a la idea).

-Propuesta de materiales y ordenación de los mismos:¹⁸

a) Organizadores previos:

1. Listado de términos que configuran el glosario de la edición de *La Celestina* preparada por J. L. Rodríguez Puértolas¹⁹
2. Dossier sobre las indicaciones referidas a la creación de definiciones metafóricas contenidas en *Expresión escrita o estrategias para la escritura*, de J. González y otros.²⁰

b) Modelos textuales:

1. Selección de vocablos extraídos de *El diccionario de Coll*²¹, de J. L. Coll, y de *Rol de carnudos*, de C. J. Cela.²²
2. Selección de definiciones extraídas de *Diccionario secreto*, de C. J. Cela²³
3. Relación de greguerías de Gómez de la Serna²⁴

-Estrategias procesuales en el aula:

1. Ideas previas: conectamos con las nociones inclusivas de los alumnos sobre la metáfora, el diccionario y el glosario.

2. Organizadores previos: el juego de creación se realizó en el aula. Repartimos el glosario celestinesco equitativamente entre los cursos implicados y después les suministramos el dossier extraído del libro de J. González, que propone la creación de definiciones metafóricas a partir de la transposición de la descripción de un objeto real al ámbito imaginativo con el que puede ser asociado por parecido. Se trataba de que los alumnos asimilaran esta técnica de transformar lo familiar en extraño y viceversa jugando con el coloquio de lluvia de ideas.

3. Modelos textuales: los vocablos inventados por Coll para definirlos con su conocimiento experimental de la vida, así como las definiciones estrafalarias de Cela sugeridas por *El siglo del cuerno* de Quevedo y las voces de filiación venérea que llama “secretas” porque suelen ser excluidas de los diccionarios por discriminación moralizante, sin olvidar la ideación vanguardista de Gómez de la Serna, son los ejemplos literarios seleccionados como patronales de estilo para estimular desde distintos ángulos la creatividad de los alumnos.

4. La lectura comprensiva partió de la guía docente. Repasamos con los alumnos los momentos en que habíamos descubierto al autor de la Tragicomedia realizando malabarismos lingüísticos: los versos acrósticos, los chistes satíricos basados en juegos de palabras, la onomástica irónica de sus personajes... Después les pro-

¹⁸ Véase anexo 15: “Modelos textuales de definición estrafalaria”, en *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades, pp. 269-270.

¹⁹ Cfr. F. de Rojas, *La Celestina*, Madrid, Akal, 1996, pp. 309-317.

²⁰ Cfr. J. González, T. Motos, F. Tejedó, *Expresión escrita o estrategias para la escritura*, Madrid, Alhambra, 1987.

²¹ Cfr. J. L. Coll, *El diccionario de Coll*, Madrid, Planeta, 1977.

²² Cfr. C. J. Cela, *Rol de cornudos*, Madrid, Plaza y Janés, 1989.

²³ Cfr. C. J. Cela, *Diccionario secreto*, Madrid, Alianza, 1978.

²⁴ Cfr. R. Gómez de la Serna, *Greguerías*, Madrid, Plaza y Janés, 1983.

pusimos la actividad creativa. Y a continuación les suministramos los modelos textuales, los leímos en voz alta y comentamos su significado ingenioso.

Posteriormente, les explicamos el procedimiento de definición por identificación metafórica según las indicaciones de J. González y, por medio de lluvia de ideas, construimos conjuntamente varias definiciones metafóricas originales a partir de objetos cotidianos ideados por los alumnos.

Finalmente les repartimos una fotocopia con los vocablos correspondientes a cada curso. Cada alumno elegiría como mínimo dos términos para investigar su recreación imaginativa.

5. Los alumnos pusieron en práctica lo enseñado. Y fueron tantas y tan chispeantes las voces recogidas que decidimos incluir en el libro todos los ejercicios preseleccionados por cada miembro del grupo: ciento seis definiciones que jugaron no sólo con metáforas sino también con falsas estructuras morfológicas, etimologías inverosímiles y atracciones paronímicas sorprendentes para elaborar la proeza jocosa de sus definiciones literarias.

-Secuenciación temporal:

La actividad fue desarrollada durante el primer trimestre del curso. La organizamos en una sesión de trabajo y la aplicamos en el aula en la semana del 13 al 17 de diciembre de 1999. Como fecha tope de entrega de los términos creados propusimos el 12 de enero de 2000. Para la presentación de la actividad se dedicaron entre una y dos sesiones, según los grupos, a los que se añadió una más para la creación individual. No obstante, les dimos la oportunidad de revisar sus creaciones en casa durante las vacaciones de Navidad. Posteriormente preseleccionamos las definiciones destacables por su ingenio y decidimos en la sesión de trabajo del 18 de enero que éstas integrasen el glosario.

-Evaluación y valoración de resultados:

Los objetivos y contenidos previstos fueron aprendidos por los alumnos con agrado, pues sirvieron de utillaje para dar rienda suelta a las piruetas de su imaginación.

Por otro lado, nos encaprichamos en usar la primera publicación de *La Celestina* reeditada por Emilio de Miguel en su Quinto Centenario (Salamanca 1999) como modelo de edición de *Arde la Celestina*: emulamos libremente las letras capitulares que inician cada acto cambiando volutas por llamas, el “Síguese” para dar comienzo a cada parte del tríptico con un señuelo de su intención pedagógica, y el “argumento” a modo de acertijo al inicio de cada uno de los actos creativos. El volumen contiene doscientas ocho páginas, de cuadernillos cosidos a mano, con papel rugoso y ahuesado, portada en cartulina de color y labrada, y estampación en cuatricromía de tintas macizas.

Los días 7, 8 y 9 de mayo de 2000 viajamos hacia la “ruta de *La Celestina*” por La Puebla de Montalbán, cuna del escritor; Salamanca, escenario de la Tragicomedia que testificamos en el recorrido por sus calles y monumentos; y Talavera de la Reina, ciudad donde Rojas fue alcalde y donde reposan sus restos. Por cierto, el alcalde de Talavera nos obsequió con una espléndida edición del clásico en conmemoración a su centenario, correspondiéndonos nosotros con el obsequio de unos cuantos ejemplares de *Arde La Celestina* para su archivo bibliográfico. También habíamos preparado una gymkhana literaria con numerosas cuestiones y premios. Pero el viaje como tal les reportó una enseñanza valiosísima para aprender a investigar: la reconstrucción topográfica les hizo advertir que el principio de verosimilitud fue seguido por Rojas como una arqueología meditada que encuentra en la literatura un ejercicio perfeccionista inspirado en la vida.

Y volvimos a reflexionar sobre la madurez docente lograda con *Arde La Celestina* en su proyección pedagógica previa, conjunta y posterior a las actividades sugeridas, y a redactar la metodología intertextual aplicada y los efectos valiosos de su didáctica. Fruto es nuestro libro *Las clases de un clásico: Arde la Celestina*²⁵, editado por La Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. Su título es un juego de palabras que evoca aquel “auto de fe” literario que vivimos en las aulas, pues conjuga aquellas “clases” con un libro joven por el que no pasa el tiempo, y en el entretiem po de la imaginación la pluralidad de perspectivas de estos jóvenes dialoga con la singularidad del clásico. Efectivamente, hemos abandonado la clase magistral de lo clásico –basada en la costumbre del dictado– y habitamos en un espacio más democrático donde de la comunicación real con nuestros alumnos, con el imaginario de sus creaciones personales, también nosotros aprendemos a ser profesores de la diversidad. En la simbólica portada del libro están sus nombres de puño y letra, como humo

²⁵ Vid. M^a T. Caro Valverde (coor.), M^a E. García Gutiérrez, C. Sánchez Sandoval, P. A. Vicente Ruiz, M^a S. Sánchez Guirado, *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, cit.,..

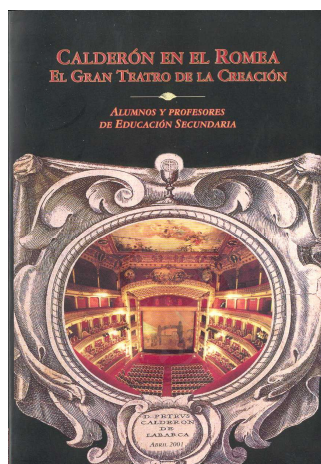
blanco que se desprende de la llama prendida a la cerilla de una caja presidida por la primera página de la Tragi-comedia.

Nuestro deseo de hacer una memoria evaluativa del taller con Rojas tuvo una acogida entusiasta por parte del CPR de Torre Pacheco. Su director, Pedro Orenes, dio de sí todo su estímulo y esfuerzo para que materializásemos el proyecto en obra. Gracias a su ayuda y a la de Francisco García, hombre sabio y realmente sensible a la investigación educativa, la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa decidió promocionar este trabajo en la Comunidad de enseñantes por medio de su publicación desde nuestra Consejería. Con la intención de que su presencia resultase complementaria con la del texto literario, escogimos las mismas calidades: cosido a mano, papel ahuesado y estampación en cuatricromía sobre el mismo labrado de cartulina.

El itinerario curricular de este trabajo también es procedimental. Si en el caso de *Arde La Celestina* iba de la lectura a la escritura, ahora, en el caso de *Las clases de un clasico*, va del uso a la reflexión; reflexión profesional destinada a sistematizar los usos comunicativos empleados por los alumnos tanto en la comprensión lectora como en la expresión escrita durante la programación desarrollada en las aulas con cada una de las actividades celestinescas. Si el lector repasa su índice, comprobará que, además de la introducción, el método didáctico, la programación y la conclusión, los anexos ocupan gran parte del estudio y aparecen divididos en dos secciones, generales para la mayoría de casos y específicos de cada actividad. Contienen documentación docente útil por la brevedad reveladora de conceptos operativos e innovadora en la comprensión interactiva de la Historia de la Literatura.²⁶ A los anexos dedicados a los dieciséis actos pedagógicos se añade un anexo final dedicado a la experiencia del viaje literario antes comentado, con guía del itinerario, gymkhana y dossier fotográfico.

6. Calderón en El Romea (El Gran Teatro de La Creación)

En junio de 2000 ideé la composición global de lo que sería mi primer taller interdisciplinar: navegar en el IV centenario del nacimiento de Calderón de la Barca por nuevas travesías didácticas en conexión con otros departamentos a través del proyecto del curso 2000-2001 que denominé *Calderón en el Romea*²⁷, y por el que nuestra Consejería de Educación nos dio 500.000 pts de ayuda ministerial. Conté con el entusiasmo de veinticinco profesores procedentes de los IES “Manuel Tárrega Escribano” y “Dos mares” de San Pedro del Pinatar, “Poeta Julián Andúgar” de Santomera y “Antonio Menárguez” de Los Alcázares, que nutrirían el encuentro desde diecisiete especialidades: Administración y Finanzas, Dibujo, Educación Compensatoria, Electrónica, Filosofía, Física y Química, Geografía e Historia, Inglés, Integración, Latín, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Psicología, Religión y Tecnología. El objetivo fue ir a un “Romea virtual” a homenajear a un “Calderón interactivo” que es todo un maestro de la interdisciplinariedad por concebir el teatro como una “fábrica”²⁸ donde caben todas las “artes” para meditar su diseño. *Trivium* y *Quadrivium*, Ciencias y Letras se dan la mano para fortalecer la Humanidades en nuestros días en su etimología más visceral: el cultivo de lo humano que procura la educación en los valores para la democracia.



²⁶ Quizá el más destacado de tales documentos sea el “Mapa intertextual de *La Celestina*”, que recoge un planteamiento genealógico de la literatura castellana que elaboré a partir de mis investigaciones intertextuales en la materia.

²⁷ Vid. Alumnos y profesores de Educación Secundaria, *Calderón en el Romea (El Gran Teatro de la Creación)*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades-IES “Manuel Tárrega Escribano”, 2001. Mi coordinación general se vio desplegada por obra de la labor de un equipo pedagógico multidisciplinar compuesto por los siguientes profesores: M^a Llanos Alcón Rubio, Antonia Armijo Sánchez, M^a Isabel Baños Montoro, M^a Agustina Inmaculada Bonillo Díaz, Fernando Cerdá Canderla, Isabel M^a Doménech Ros, M^a Estrella García Gutiérrez, Fernando Gea Martínez, Jesús Manuel Hernández Velasco, M^a Luisa Hernández Veracruz, Antonio López Pomares, Rosa Ana Martí Dólera, M^a Ángeles Martínez Romero, Juan Diego Miñarro Miñarro, M^a del Pilar Naranjo Román, Agustina Pérez Barceló, Gregorio Rabal Saura, José Miguel Rodríguez Buendía, Monserrat Samper Henarejos, Ana Rosa Sánchez Mateos, Carmen Sánchez Sandoval, Marta Soto Martínez, Joaquín Soto Ortega, Antonio Torregrosa López y Juan Vera Lorente.

²⁸ Corresponde a Curtius la primera reflexión crítica sobre la teoría calderoniana del teatro como “fábrica del Todo”, es decir, como experiencia literaria que necesita de la conjunción interdisciplinar del “trivium” y “quadrivium”. (Vd. Curtius, E. R. “La teoría del arte en Calderón y las artes liberales”, en *Literatura europea y Edad Media latina*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1984, vol. 2, pp. 776-790).

Para orquestar el encuentro, desde el Departamento de Lengua Castellana y Literatura del I.E.S. “Manuel Tárrega Escribano” de San Pedro del Pinatar preparamos el curso teórico-práctico “Metodología interdisciplinar de la expresión escrita” destinado a formar en el taller de creación literaria con el clásico a los compañeros de otros departamentos. Coordiné dicho curso entre los meses de octubre y marzo, nutrido además con reuniones en grupo de trabajo por especialidades para la elaboración de las diversas actividades y con un seminario donde convergieran los trabajos en proceso. La secuenciación del curso-seminario constaba de seis fases de formación cuyo discernimiento y terminología seguía la línea de reflexión metodológica suscitada por los talleres anteriores, aplicada ahora al nuevo ámbito interdisciplinar:

1. *Introducción*: El Humanismo de Calderón/ Convergencia de proyectos.
2. *Planteamiento del método semiótico* (aplicado a la programación).
3. *Programación de actividades*:
 - Toma de decisiones (tema, nivel, género...)
 - Objetivos y contenidos
 - Materiales: confección, orden y directrices de tratamiento didáctico
 - a) Informativos: organizadores previos.- En el plano disciplinar (específico de cada especialidad) y en el plano literario (diversidad genérica);
 - b) Artísticos: modelos textuales de inspiración y de imitación.
 - Estrategias procesuales de aplicación en el aula (lectura-materiales-escritura)
 - Secuenciación temporal de las actividades
 - Selección y valoración de los trabajos aportados.
 - Evaluación formativa.
4. *Reflexión sobre la aplicación didáctica de las actividades*.
5. *Confección del libro de creación literaria*:
 - Construcción del libro por enlaces para una lectura interactiva (protocolo “web”)
 - Plan de acoplamiento supraordenado de las actividades y de los textos seleccionados
 - Maquetación del cuerpo textual: fotocomposición y formato de impresión
 - Cohesión paratextual: índice y prólogo.
6. *Difusión cultural*: Semana del Libro y Viaje literario.

De acuerdo con lo diseñado, la experiencia didáctica también se desarrolló en varias fases de trabajo:

I. Fase de preparación metodológica del profesorado:

Durante octubre y noviembre se asimilaron los conocimientos metodológicos del proyecto, se diseñaron los modelos de programación docente para las actividades de creación, se cohesionaron de un modo interactivo las actividades de las diversas especialidades y se elaboraron materiales para la aplicación en el aula.

II. Fase de aplicación didáctica en el aula:

Durante diciembre y principios de enero presentamos a los alumnos la actividad literaria (intención pedagógica, organizadores previos disciplinares y literarios y modelos textuales) y fue aplicada en las aulas (escritura, revisión y preselección).

III. Fase de recolección y valoración de los trabajos de creación:

Durante el mes de febrero fueron recogidos los textos seleccionados y los materiales usados, seguidos de la evaluación formativa que supone la reflexión en coloquio sobre las estrategias procesuales aplicadas en clase.

IV. Fase de confección del libro:

Durante la primera quincena de marzo, los componentes del grupo perfilaron la conformación del cuerpo del libro a través de la adecuada inclusión de los textos didáctico-literarios seleccionados. El plano metafórico del Romea sirvió para supraordenar el cuerpo textual y maquetarlo en fotocomposición y formato. Y dado que deseábamos hacer pública la obra el 23 de abril de 2001, día del Libro, y que las labores de impresión suelen ocupar un mes de trabajo, fuimos estrictos en la consideración de las fechas estipuladas.

V. Fase final: difusión cultural del libro. Conclusiones.



En marzo asistimos con los alumnos a la representación de *El alcalde de Zalamea* en el Romea. En abril diseñamos la semana del libro con actividades interdisciplinares en torno a su difusión en la IV Feria del Libro. Y en mayo realizamos el viaje literario al corral de comedias de Almagro (representación de *Casa con dos puertas mala es de guardar*, de Calderón) y al Madrid de los Austrias.

Calderón en el Romea (EL Gran Teatro de la Creación) recoge en cada uno de sus actos interdisciplinares las creaciones seleccionadas desde cada especialidad para diferentes niveles de Educación Secundaria y una síntesis de su didáctica. El título de cada actividad expresa literariamente tanto la tipología textual manejada como la ubicación asignada en el teatro donde aplauden al clásico con su trabajo. Es el pacto de ficción que unifica su presencia común en el libro:

1. *En la fachada principal (Sitio Web)*

(Departamento de Electricidad y Electrónica / 2º curso de ciclo formativo “Equipos electrónicos de consumo”)

Contiene la presentación pedagógica sobre la maquetación inicial del libro como página Web que, a modo de índice y anagrama, sirve de pórtico al homenaje virtual a Calderón.

2. *En vestíbulo de entrada (Ilustraciones de cartel)*

(Departamento de Dibujo / alumnos de todos los niveles de Educación Secundaria)

Carteles de los dramas calderonianos leídos durante el curso, trazados a partir de los resúmenes del argumento. Además de *La vida es sueño* y *El alcalde de Zalamea*, acudimos a un Calderón prácticamente desconocido: el irónico y jocoso autor de entremeses y mojigangas hechos tanto para el ambiente popular como para el cortesano. Todas ellas están colgadas virtualmente en el vestíbulo de entrada del Romea.

3. “*En la taquilla (El precio del artista)*”

(Departamento de Administración y Finanzas / alumnos de 1º y 2º de Finanzas y de Gestión Administrativa)

- Composición colectiva de los alumnos de la optativa “Recursos humanos”.- dos personajes en la cola de la taquilla debaten sobre el precio de las entradas. Asuntos financieros del siglo XVII y administrativos actuales.

- Composición colectiva del grupo de alumnos de la optativa “Aplicaciones informáticas”.- Calderón y el taquillero dialogan. El dramaturgo ha sido contratado por el Romea para pasar a versión informática sus propios textos.

4. “*En el lienzo del aire (Cartas imaginarias, familiares y de viaje)*”

(Departamento de Orientación: Psicología, Integración y Educación Compensatoria / 1º y 2º ciclo E.S.O. y 1º Bachillerato)

Aquí se reúnen escritos epistolares de diversa complejidad adecuada a las expectativas humanas e intelectuales de la gran diversidad de jóvenes con los que han trabajado los responsables de esta macro-actividad.

1) Integración en la E.S.O.: las cartas familiares son idóneas para que los chavales expresen con soltura su imagen mental de Calderón. Están escaneadas para ver todo el pulso caligráfico e icónico con que han ilustrado palabras sencillas que mantienen el encanto del trato directo donde no cabe la erudición pedante.

2) Educación Compensatoria en la E.S.O.: cartas de viaje que, con el motivo de la mojiganga “Los guiados”, contrastan las costumbres de su tierra natal con las de España en gastronomía y en otros temas transversales (el papel de la mujer en la sociedad, el problema de la emigración como disolvente familiar). Su sentida nostalgia cala en cualquier lector solidario.

3) Psicología en 1º de Bachillerato: el destinatario -los “psicólogos”, jóvenes de hoy- envía su carta a un destinatario fantasmal -los personajes del sueño literario calderoniano-, ya sea para criticar su estado alterado de conciencia o para justificarlo por su contexto dramático.

5. “*En las gradas (Autos sin sacramento)*”

(Departamento de Física y Química / alumnos de 3º de E.S.O.)

Con las ideas de Copérnico y Galileo se propone “un gran teatro del mundo” donde alegorías de la ciencia como el heliocentrismo o la ley de la caída de los cuerpos son personificadas como asuntos cotidianos y en franco diálogo hacia el progreso humano.

6. “*En palco Monserrat Caballé (Ovidio-Calderón: narraciones mitológicas)*”

(Departamento de Cultura Clásica del I.E.S. “Antonio Menárguez” de Los Alcázares / 1º de Bachillerato)

Para redactar *La vida es sueño*, Calderón se inspiró en *Las metamorfosis* de Ovidio, traducida por los alumnos en fragmentos antológicos para hacer narraciones de inspiración mitológica intertextual clásico-moderna. Con su obra muestran que es un error ver las lenguas clásicas como “muertas”, pues la cultura consume hoy más que nunca modelos de la antigüedad.

7. “*En palco José Mº Rodero (Romances de leyenda)*”

(Departamento de Lengua castellana y Literatura del I.E.S. “Poeta Julián Andúgar” de Santomera / 1º de Bachillerato)

Son romances basados en leyendas de la comarca de Santomera, como remedo de lo que Lope y Calderón plasmaron en *El alcalde de Zalamea*. El tópico del honor calderoniano es recreado en términos propios de cancionero, y conecta con la actividad “Crónicas de un pueblo” del IES “Manuel Tárraga Escribano”.

8. “*En palco Francisco Rabal (Velázquez-Calderón: el alma del bufón)*”

(Departamento de Geografía e Historia del I.E.S. nº 2 de San Pedro del Pinatar / alumnos de 4º de E.S.O.)

Tras leer *El toreador*, cuyo protagonista es Juan Rana, un actor cómico famosísimo del s. XVII, los estudiantes correlacionan las descripciones teatrales del enano y los retratos de enanos y personajes siniestros pintados por Velázquez, contemporáneo y amigo de Calderón en la Corte de Felipe IV. Sus pupilas rastrean en la pintura el alma del bufón y la reflejan subjetivamente con sus palabras para exhibir una galería de retratos velazqueños.

9. “*En Palco Real (Velázquez-Calderón: emblemas del reino)*”

(Departamento de Geografía e Historia / alumnos de 4º de E.S.O.)

Se vinculan pintor y dramaturgo por un lado con *El toreador* y “Las Meninas” (entremés estrenado ante la Familia Real asumida a modo de personajes, así como el espejo velazqueño también implica en la escena a los mismos reyes²⁹); y por otro con *El sitio de Breda* y “La rendición de Breda”. Los alumnos leen el entremés y conocen el argumento de la comedia así como los acontecimientos y figuras históricas reflejados en los respectivos lienzos, y después representan en vivo la escena y describen lo que ven sus ojos en el teatrillo montado en clase.

10. “*En anfiteatro platea (Ensayos, libertades y destinos)*”

(Departamento de Filosofía / alumnos de 4º E.S.O.)

Desde Ética elaboran ensayos sobre los valores sociales y morales en *El alcalde de Zalamea* y la confrontación de familia y destino, superstición y voluntad en *La vida es sueño*.

11. “*En butacas (Un teorema, un poema: geometrías del Barroco)*”

(Departamento de Matemáticas / alumnos de 2º ciclo de E.S.O.)

Como la métrica es común a la poesía y la matemática, los alumnos han confeccionado teoremas de rima calderoniana y poemas geométricos basados en juegos de ingenio del Barroco³⁰ (sonetos acrósticos, jero-glíficos, caligramas y laberintos).

12. “*En la orquesta (Partituras y parodias)*”

(Departamento de Música / alumnos de 1º de E.S.O. y de 3º de E.S.O.)

Alumnos de 1º de E.S.O. logran componer partituras musicales originales basándose en letras de los entremeses calderonianos *El toreador* y *El dragoncillo*, y alumnos de 3º de E.S.O elaboran composiciones musicales de temática paródica tras resumir el argumento de *Los instrumentos* y *El toreador*, plegándose a la lectura del compás y melodía musical atribuible al entremés calderoniano para que después, en su libre recreación sintética, llegue a amoldarse a la partitura musical actual por ellos elegida: un tema de los Beatles, de Jesucristo Superstar, un villancico o una canción de Estopa.

13. “*En el telón de boca (Shakespeare-Calderón: Cómics y Gags del sueño)*”

(Departamento de Inglés / alumnos de 2º ciclo de E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato)

²⁹ Sobre el perspectivismo calderoniano y sobre la interacción pintura-escena véase *Escritura y palacio (“El toreador” de Calderón)*, de E. Rodríguez y A. Tordera (Reichenberger, 1985).

³⁰ Para ésta y otras actividades organizadas con juegos de ingenio son recursos documentales las ilustraciones de *Calderón de la Barca y la España del Barroco* (de VV.AA., Madrid, España Nuevo Milenio, 2000), así como el estudio de A. Aracil *Juego y artificio (Autómatas y otras ficciones en la cultura del Renacimiento a la Ilustración)* (Madrid, Cátedra, 1998).

La conexión entre el dramaturgo castellano y el inglés³¹ encuentra albergue en el “cómico” donde los alumnos de 2º ciclo de E.S.O. tratan a Hamlet y Segismundo como dos príncipes míticos y traicionados que circulan por cárceles, discotecas y sueños adolescentes de madrugada. También el “gag” sirve como mojiganga actual para que los jóvenes de 1º y 2º de Bachillerato relacionen *El sueño de una noche de verano* y *La vida es sueño* y capturen la tragedia con sentido del humor.

14. “*En el proscenio (Salmos al autor de la inspiración)*”

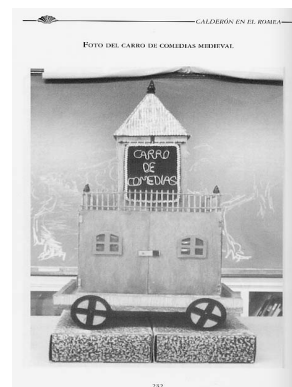
(Departamento de Religión / alumnos de 1º de Bachillerato)

El Calderón que dedicó su madurez al oficio eclesiástico es el que los jóvenes de 1º de Bachillerato autores de estos hermosos salmos al Autor soberano del Mundo miran como a su alter ego. Su apóstrofe al amor de Dios, deseo de solidaridad con el prójimo, actualiza el género bíblico en nuevos contextos democráticos.

15. “*En la tramoya (Memoria de apariencias en carro de comedias)*”

(Departamento de Tecnología / alumnos de 3º de E.S.O.)

La *mojiganga de la muerte* (parodia calderoniana de la vida de la farándula enfangada en el trasiego de los carros de representación sacramental) es el “auto” para el que los alumnos redactan una memoria de apariencias trasladada a otras épocas históricas precedentes y posteriores al Siglo XVII, preparan un proyecto tecnológico (bocetos de los carros, de sus operadores mecánicos, y de los decorados), y construyen un carro de comedias.



16. “*En el escenario (Adivinanzas, crónicas y cuentos)*”

(Departamento de Lengua Castellana y Literatura / alumnos de 1º de E.S.O., 4º de E.S.O., y 1º de Bachillerato)

1ª escena: “Adivinanzas, enigmas y jeroglíficos”.- Con alumnos de 1º de E.S.O. leímos *El toreador*, *El dragoncillo* y *Los guisados* y después buscamos palabras que, organizadas en campos semánticos (el mundo de los toros, los objetos del engaño, los sabores culinarios), jugaran al escondite con los referentes.

2ª Escena: “Crónicas de un pueblo”.- Alumnos de 4º de ESO leyeron *El alcalde de Zalamea* y redactaron crónicas sobre el tópico del honor calderoniano con noticias de su municipio que leyeron en periódicos locales o preguntaron a los ancianos.

3ª escena: “Cuento con el diablo”.- Alumnos de 1º de Bachillerato rescatan a un “diablo” fáustico que avisa al hombre de los males de la sociedad. El carnaval de sueños de Quevedo, Kafka, Amenábar y Sabina se entremezcla con *La vida es sueño* en la redacción de relatos oníricos que exorcizan al Mal con la enseñanza fundamental de Calderón para la posteridad: la defensa de la dignidad humana.

7. Echar Redes al Genio: Calderón en El Romea

Desde su ideación inicial, pensé en el emocionante horizonte didáctico que le esperaba a *Calderón en el Romea* si nos decidíamos a que viajase no ya en un barquito de papel sino en un gran buque con tres W por mascarón de proa. Fue con esta ilusión como coordiné el Proyecto de Innovación Educativa interdisciplinar “Echar redes al Genio: (Didáctica de la creación literaria con los clásicos hispánicos a través de Internet)” realizado entre los Departamentos de Electrónica y Lengua y Literatura durante el curso 2001-2002. El resultado final es la página Web que aparece en el marco del Proyecto Plumier de la CARM en beneficio de cualquier usuario: www.educarm.es/calderonenelromea. Lleva por título *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, un libro hipermedia publicado además en CD-ROM³² gracias a la labor editorial del CPR de Torre Pacheco, el cual es modelo textual de nuevas versiones didácticas para los “teatros” del mundo de la enseñanza y que editamos acompañado de otro libro también publicado en CD-ROM desde la misma editorial educativa, donde explicamos paso a paso el sistema de composición, la metodología y la rentabilidad didáctica del mismo, titulado *Didác-*

³¹ Del excelente estudio de Antonio Regalado *Calderón (Los orígenes de la modernidad en la España del Siglo de Oro)* (Barcelona, Destino, 1995, 2 vols.) se han extraído datos organizativos para ésta y otras muchas actividades del proyecto.

³² Vid. Mª T. Caro Valverde (Coor.), Mª E. García Gutiérrez, C. Sánchez Sandoval y Joaquín Soto Ortega, *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, Murcia, CPR Torre Pacheco, 2003.

Mª T. Caro Valverde (Coor.), Mª E. García Gutiérrez, C. Sánchez Sandoval y Joaquín Soto Ortega, *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, Murcia, CPR Torre Pacheco, 2003.

tica y uso de *Echar redes al genio: Calderón en el Romea*. Para lograr este *interfaz de aprendizaje*,³³ en grupo de complejo y arduo trabajo recompusimos durante los años 2001 y 2002 los ficheros en <*htm> con procesador de textos <Word>, fuimos esbozando la página Web conveniente con <FrontPage 2000>, maquetamos el hiperdocumento en html y Flash Macromedia, perfeccionamos sus vínculos interactivos y su guía de uso didáctico para echar redes a la imaginación como recurso capaz de activar la inteligencia conectiva, y pronto dispusimos de un servidor en Educarm para la puesta en real, a cuya dirección subimos todos los ficheros.

Quien visite nuestra dirección advertirá primero una página de precarga que permite entrar a la presentación o bien saltársela y acceder al menú principal. La presentación es espectacular: una animación sobre fondo negro de una orla barroca que trae una fotografía del teatro Romea con el rostro palpitante de Calderón y un texto que invita a “entrar”. La orla del menú principal soporta en sus extremos cuatro anclajes de lectura para comenzar la navegación. Al deslizar el ratón sobre ellos, aparecen como icono las manos de Calderón con un libro, y al mismo tiempo, en el interior de la orla, como efecto de “marca de agua” aparece un texto de ayuda que explica el contenido de la sección abordable. Las secciones que ofrece son las siguientes:

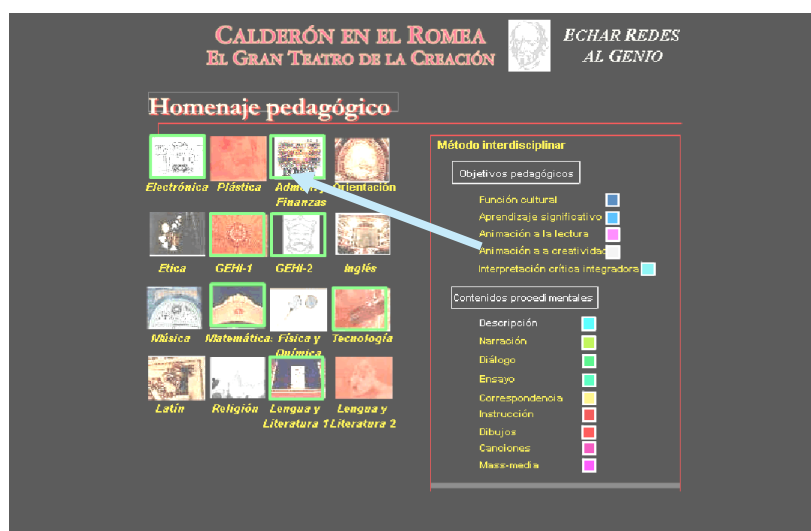


Al hacer clic sobre tales secciones aparece a la izquierda el sumario correspondiente con el título de las actividades que integra. Si se pasea el ratón, van apareciendo los textos de ayuda asignados a cada una. Y si se hace clic sobre una de estas actividades, el sumario se despliega para mostrar las obras de creación y peda-

³³ Recojo la expresión “interfaz de aprendizaje” del estudio de M^a L. Cacheiro “El interface de navegación. Diseño pedagógico”, recogido por D.J. Gallego y C. M. Alonso (Eds.) en *Multimedia*, Madrid, UNED, 1997. Citado por Lucía Amorós Poveda en “El talante de la Interfaz amigable como recurso para el aula inclusiva”, en VV.AA., *Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 2000, pp. 187-193, p. 192.

gogía incluidas en ella. Al hacer clic sobre una de éstas, navegamos directamente al texto elegido. En todo momento está presente esta barra superior de la pantalla con el título del libro y un icono del rostro de Calderón que permite “volver” de inmediato al menú principal. Un paseo por el hiperdocumento permite ver además que ha sido enriquecido con numerosas fotografías en color del Romea (“Ver foto del lugar”) para ubicar cada actividad.

La sección “Homenaje pedagógico” es la respuesta electrónica a una de las expectativas de cohesión didáctica fundamentales del curso “Metodología interdisciplinar de la expresión escrita”: la convergencia metodológica entre disciplinas consignada primero en un diagrama de enlaces interactivos entre actividades donde se contemplan objetivos pedagógicos, contenidos procedimentales, niveles educativos y textos calderonianos empleados, y patente después en la redacción de los textos pedagógicos que presiden cada uno de los actos creativos de *Calderón en el Romea*. La recursividad electrónica permite una lectura correlativa mucho más ágil que un índice temático tradicional. Por ello, hemos reconstruido este diagrama interactivo en un sumario que permite iluminar a la vez los sectores donde existen coincidencias metodológicas. Los iconos identificativos para cada sección y título son fácilmente identificables en una página pedagógica y rastreables cuando se trata de contrastar varias páginas: colores para objetivos y contenidos procedimentales, que marcan la redacción alusiva en cada caso, anagramas para los textos calderonianos y una espiral como marcador de los niveles educativos.



Tanto el completísimo palmarés de contenidos procedimentales o tipologías textuales empleados en las actividades (descripción, narración, diálogo, ensayo, correspondencia, instrucción, dibujos, canciones y mass-media), como los textos calderonianos leídos y los niveles educativos abordados muestran iluminados en el diagrama sólo los iconos de actividades donde se ha ejercitado la opción elegida. Si hacemos clic en el icono correspondiente a cualquiera de las actividades iluminadas en cuestión, nos desplazaremos a la página concreta y bien con las letras en el color reseñado o con un anagrama significativo descubriremos el punto de lectura donde se ubica el razonamiento buscado. En el caso de los objetivos se iluminan todos los iconos del diagrama. Es lo correcto, pues todas las actividades convergen en las cinco actitudes pedagógicas que interviene en la mejora de la competencia comunicativa: función cultural, aprendizaje significativo, animación a la lectura, animación a la creatividad e interpretación crítica integradora.

El sumario de “Homenaje pedagógico” incluye también el “Índice onomástico de autores y obras” y la “Bibliografía comentada”, muy útiles para la lectura documental y contrastiva. Por último, en el CD-ROM se incluye el audiovisual “Telediario calderoniano”: video-clip que critica la violencia que ejercen en la sociedad los totalitarismos y las drogas. Sus realizadores, alumnos de Comunicación Audiovisual (1º Bachillerato), parten de la obra del mismo título publicada en el acto XVI de *Calderón en el Romea*. Dado que la película dura quince minutos, la archivamos en varios fragmentos para aligerar su descarga.

Desmenuzar la riqueza inclusiva de la cooperación intercurricular en la diversidad discente y docente que atesora cada una de tales actividades ocuparía muchas más páginas de las que corresponden a esta comunicación. Quien lea sus textos literarios, apreciará su encanto original, pues cada alumno es un mundo, y en el

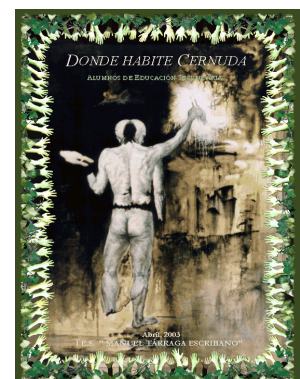
espacio hospitalario de la imaginación cobra forma intelectual el alma. Desde la admiración que provoca el talento dibujante de Bruno Escudero hasta la ternura suscitada por la sencilla carta de Moisés García (“Querida Marta: hoy ha venido Toñi a contar la vida de Calderón de la Barca. / (...) Este señor se murió hace muchos años igual que mi abuela”). Desde quien reconoce su pasado cultural en el dramaturgo hasta quien lo extraña, como Ikrame al escribir a su amiga Chorok: “He leído un entremés de Calderón titulado “Los Guisados” donde parece que las comidas hablan y se nota que a él le gusta mucho la olla de estofado que lleva vaca, pero ¿Quién come ahora vaca con lo de las vacas locas?! Todavía recuerdo las comidas que nos hacían nuestras madres los viernes para llevar al colegio y el cuscús con harina, sal, aceite, perejil, las verduras y la carne de pollo”.

Al pie de los nombres de los coordinadores de cada actividad y de la coordinadora general del Proyecto, aparece un icono de una carta: es una invitación al lector para que nos escriba sus comentarios y nos comunique el E-mail donde enviarle respuesta. Queremos promover así el *feed-back* tan necesario para la vida futura de este libro más obrante que obrado, y estar así en correspondencia con sugerencias semánticas e intertextuales de inspiración y semillero didáctico, pues la razón de ser de nuestro material curricular es su recontextualización incesante. Por eso, en la página final del libro, antes de “Salir”, nos despedimos de todo aquel que nos ha leído con estas palabras: “Gracias por asistir a nuestra travesía. Si no quieres ser marinero en tierra, enrólate con nosotros”.

De hecho, con este afán viajero, desde el año 2003 hasta el 2005 coordino el Proyecto Conjunto de Investigación e Innovación Educativa *Calderón en los Grandes Teatros del Mundo*, en el que colaboramos profesorado universitario del Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia y profesorado de Enseñanza Secundaria del IES “Manuel Tárrega Escribano” de San Pedro del Pinatar (Murcia), con el objetivo que sustantiva el subtítulo del mismo: *Difusión didáctica y científica de “Echar redes al Genio: Calderón en el Romea”*, es decir, ofrecer interculturalmente como modelo textual de inspiración tanto en Centros de Educación Secundaria como en Universidades y otras instituciones culturales nuestro libro hipermedia ubicado en la red. La voluntad pedagógica es solicitar la inclusión del trabajo en enlaces de interés de prestigiosas páginas Web para aumentar su visibilidad, y animar con correos electrónicos a los profesores interesados en realizar un trabajo de transversalidad interdisciplinar con la literatura de este clásico hispánico desde cualquier centro de enseñanza que nos lea en la Web para que nos envíe sus sugerencias y proyectos de cooperación; de modo que podamos facilitarles cuantos materiales metodológicos y didácticos necesiten como organizadores previos de la construcción de sus programas creativos. La pretensión final es insertar en la Web todos los materiales generados para su uso oportuno por parte de nuestros lectores creativos en cualquier “teatro” del mundo.

8. Donde habite Cernuda

El centenario del nacimiento de Luis Cernuda se celebró en el 2002, año en el que inicié en el IES “Manuel Tárrega Escribano” la coordinación de un taller de creación literaria interdisciplinar entre las áreas de Geografía e Historia y de Lengua Castellana y Literatura, dos perspectivas complementarias para comprender el paisaje exterior e interior cernudiano, la Realidad biográfica del poeta y su Deseo de trascendencia y libertad de expresión. *La realidad y el deseo* fue cómplice de nuestro vínculo educativo decidido a convertir la creación literaria en un instrumento transversal para la docencia que contribuya a mejorar la *competencia comunicativa* de los estudiantes. Dedicamos *Donde habite Cernuda* a los alumnos de 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ya que su lectura resulta demasiado compleja para niveles menores.



En su poema “A un poeta futuro”, Cernuda muestra su disgusto con respecto a la sociedad burguesa y catalogadora que le rodea y apuesta por inscribirse en su obra artística para transportar su comunicación hacia un lector futuro comprensivo que humanamente lo justifique:

Yo sé que sentirás mi voz llegarte,
No de la letra vieja, mas del fondo

Vivo en tu entraña, con un afán sin nombre
Que tú dominarás. Escúchame y comprende.³⁴

Su voz nos ha llegado “no de la letra vieja, mas del fondo vivo”... Y nuestra voluntad subjuntiva ha querido habitar su entraña. Alumnos y profesores somos lectores transportados en simpatía y libertad hacia los limbos de la imaginación para recrearlo y justificar su deseo en nuestra realidad, ligada a un tiempo más pacífico y tolerante que el suyo. El contenido central de nuestro trabajo interdisciplinar ha sido, pues, materializar este apóstrofe con nuevas creaciones de intención literaria y democrática. Y nuestro objetivo fundamental ha sido afirmar el poder histórico de la literatura que promociona el cultivo de lo humano, pues, como Hans Robert Jaus, pensamos que por una semiosis interdisciplinar “es posible salvar el abismo que se abre entre literatura e historia, entre conocimiento estético y conocimiento histórico, cuando la historia de la literatura no se limita a describir de nuevo el proceso de la historia general en el espejo de sus obras, sino que, en el curso de la “evolución literaria”, descubre aquella función *formadora de la sociedad* en el sentido propio, que correspondía a la literatura que competía con otras artes y poderes sociales en emancipar al hombre de sus ataduras naturales, religiosas y sociales.”³⁵ Afirmar del poder histórico de la literatura para ser hospitalarios con la historia de los marginados, para asumir con sentido crítico, retórico y placentero las manifestaciones estéticas, para promover la competencia comunicativa de los estudiantes como trascendencia que justifica la voz del poeta. Acoplar las respectivas disciplinas a los géneros literarios convenientes al cultivo artístico de los contenidos abordables, e intercambiar documentación histórico-geográfica y técnicas de escritura literaria necesarias en la realización de las actividades creativas ha sido un implemento gozoso a este encuentro Humanista.

Son dieciocho las actividades creativas divididas en dos secciones de lectura: “La realidad” para los trabajos coordinados por Geografía e Historia, y “El deseo” para los coordinados por Lengua y Literatura. El criterio organizativo es el espacio biográfico de Cernuda, encuadrado en su dimensión “exterior” desde la Historiografía y en su dimensión “interior” desde la Poetología. Aparecen, de un lado, la realidad de los tres grandes capítulos “Sevilla”, “Madrid” y “El exilio”, y de otro lado, el deseo inherente a “El amor”, “La quimera” y “El olvido”; y a su vez la tríada de ambas facetas ha desplegado otras tres secciones de actividades respectivamente:

- La tierra natal de “Sevilla” se canta con “Aleluyas de una vida”, viñetas acompañadas de pareados sobre la biografía del escritor; se contempla con “Paseos literarios” por los rincones de la capital hispalense que lo deleitaron en su infancia y juventud; y se celebra con un “Homenaje por soleares” al sentir nostálgico del poeta por la luz y el mar de su Andalucía.

- El hábitat intelectual de “Madrid” proclama “Aleluyas de una vida” para fama del literato; despliega “Paseos literarios” por los tesoros castizos y cosmopolitas que lo acercaron al ambiente cultural de la generación del 27; e invita a comprometerse con aquellas “Misiones pedagógicas” que lo llevaron a difundir por pueblos castellanos el conocimiento de las obras del Museo del Prado.

- El lugar de “El exilio” es la itinerancia: tristes son los “Aleluyas de una vida”. París, Londres y México ofrecen pasajeros deleites ecológicos y artísticos al paseante. Y “El recuerdo” nostálgico y preocupado por España en guerra y postguerra se manifiesta en relatos donde los alumnos suplantán la experiencia de un joven exiliado y en entrevistas dirigidas al propio Cernuda en su retiro extranjero.

-“El amor”: “A la poesía” cuando Cernuda niño lee a Bécquer y su sensibilidad queda impresionada con bellas imágenes que bien pudieran ser los “pictogramas” que han realizado jóvenes de secundaria a partir de impresiones de niños de primaria. “A los amigos”, la generación del 27 que con versos surrealistas protestaban contra la grotesca sociedad civilizada que envanece a los hombres, ahora convertidos en club de comedia de campos semánticos chistosos. “Al amor”, ángel terrible que, como la música, provoca el impacto lírico ante la belleza de los placeres prohibidos tanto en el clásico como en los jóvenes que han seguido sus pasos con guiones audiovisuales que responden al estímulo de un cuerpo atractivo y un ritmo de blues.

-*Donde habite el olvido* es homenajeado en “El olvido”: con nuevos poemas en verso libre a partir “De un verso” cernudiano –recreación de su deuda con las rimas de Bécquer–; con envíos “De una carta” desde el

³⁴ Cernuda, L., *La realidad y el deseo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1985, p. 208.

³⁵ Jaus, H. R., *La literatura como provocación*, Barcelona, Península, 1976, p. 211.

exilio mental con que procuramos aislarnos del dolor; con un buzón de anotaciones “De una esencia” reflexiva sobre el valor humano de Cernuda y su obra.

-“La quimera”: el artista la busca en el sueño inconsciente “Del alma infantil”, y le acompañan sus lectores futuros con tinta de *Ocnos* en las manos, poemas en prosa de sus también perdidos paraísos cotidianos. El artista la confiesa a ese “Demonio, hermano mío” en poemas dialogados de signo baudeleriano ahora regenerados para denunciar la hipocresía que engangrena el mundo. El artista la disfruta, por unas horas, en la catarsis de la gran pantalla, y congelamos las pupilas de su imaginación en *collages* donde lo colamos en el traje y la piel de sus estrellas de Hollywood. Alucinado, el artista rescata su misterio ante un papel y un café. Y, suscritos al celuloide, nos bebemos su solaje de églogas, elegías y odas al séptimo arte, coreando su lema “El cine, siempre”.

Haber confeccionado las actividades a partir del eje temático y no desde el eje genérico –como hacíamos en años anteriores–, es un recurso para la integración de la diversidad, pues abre las posibilidades de elección al gusto de los alumnos: ante un mismo tema han podido optar por diversas tipologías textuales a la hora de plasmar sus versiones. Así, como anuncia el Decreto, “el alumno es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: de recepción y de creación.”³⁶

De modo innovador, en este taller hemos recurrido a las visitas culturales como recursos de organización previa a la creación literaria. Aprovechamos la incidencia del centenario cernudiano en la Región de Murcia para asistir con los alumnos al Curso Internacional “Cernuda y Alberti: dos poetas en su centenario”, celebrado en la sala cultural de la Fundación Cajamurcia; recorrer el casco histórico del centro de la ciudad con la intención de experimentar la mirada estética de Cernuda paseando por su ciudad natal, y ver la exposición titulada “Recordando a Luis Cernuda” sita en el museo Ramón Gaya, con numerosas fotografías y cuadros que evidencian la incondicional amistad que unió al poeta sevillano con el pintor de Murcia desde la juventud en sus misiones pedagógicas hasta la madurez exiliada en México.



Los alumnos no sólo contemplaron la obra plástica sobre el poeta, sino que debían elegir una de sus imágenes trabajadas por Gaya para realizar un comentario artístico que les serviría de ejercicio previo a la generación de sus textos literarios en la sección “Misiones pedagógicas” de nuestro libro.

Acabamos el paseo en el Centro de Arte Palacio Almudí con la contemplación de la exposición fotográfica de Sebastiao Salgado sobre “Éxodos” recientes en cuarenta países del mundo, y la consecuente reflexión ética sobre cualquier vivencia del exilio, incluida la de Luis Cernuda en la postguerra.

También ha sido innovador el uso de Internet para buscar material didáctico oportuno. Destaca la página conmemorativa de la Residencia de Estudiantes (<http://www.archivovirtual.org/primer.htm>) por el rigor estético de sus muchas imágenes y las múltiples secciones de comentarios: “biografía” del poeta en las ciudades donde vivió, “cronología” por años ilustrados con significativas fotografías, “exposición” de imágenes artísticas de su persona, antología de “poemas”, semblanzas que le dedicaron sus amigos y críticos devotos en “visto por”, “actualidad” del centenario en agenda, prensa y enlaces, “publicaciones” en forma de catálogo, álbum, facsímiles y epistolario, y una nutrida “bibliografía”. También es digna de mención destacada por su acopio de datos sobre el centenario la nutrida página conmemorativa del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/actcult/cernuda>. Ambas direcciones han sido consultadas por alumnos y profesores en numerosas actividades, pues facilitan la recogida y tratamiento de maquetación de los textos cernudianos y de datos de actualidad sobre el centenario.

Salvo la inclusión de estos nuevos recursos y un especial cuidado en la estipulación de las convergencias interdisciplinares, las pautas de la programación didáctica de tales actividades han sido semejantes a las de los talleres precedentes. En todo caso tengamos presente cuál ha sido el proceso seguido en el aula:

- I. Explorar *ideas previas* de los alumnos sobre el tema en cuestión.

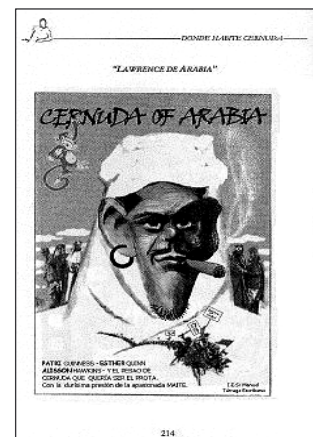
³⁶ Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, B.O.E. de 16-I-2001, p.1826.

2. Proporcionar al alumnado *organizadores previos* interdisciplinares (panorámicas conceptuales con valor de marco general sobre las que se apoyaría el conocimiento específico).
3. Proporcionarles *modelos hipertextuales* como instrumentos útiles:
 - para escribir con la planificación adecuada (modelos de tipología literaria)
 - para liberar la inspiración en red (modelos literarios y de otras artes y oficios: musicales, icónicos, divulgativos y mass-mediáticos –fotos, notas de prensa, cine...–, visitas a conferencias y exposiciones, etc., que contribuyen a la confección del texto literario como punto de encuentros múltiples para la imitación creativa y no reproductiva)
4. Iniciar en la *lectura comprensiva*:
 - Trabajo de apoyo interdisciplinar:
 - *Geografía e Historia apoya a Lengua y Literatura en la asunción del contexto sociocultural de las obras cernudianas.
 - *Lengua y Literatura apoya a Geografía e Historia en la asunción de la estructura retórica y semántica de los textos leídos y creables.
 - Trabajo guiado por el profesor
 - Trabajo de investigación por parte de los alumnos.
5. Experimentar el proceso de *escritura creativa*:
 - Trabajo de apoyo interdisciplinar:
 - *Lengua y Literatura apoya a Geografía e Historia en el ejercicio de revisar y corregir la codificación genérica de los discursos creativos de los alumnos
 - *Geografía e Historia apoya a Lengua en la exposición correcta y verosímil de las referencias e interpretaciones en materia geográfica e histórica incidentes en los textos creativos concretos.
 - Trabajo de perfeccionamiento del estilo por parte de los alumnos con apoyo de los profesores: corrección procesual con borradores para revisar la coherencia, cohesión y propiedad de las obras, así como para fomentar su ingenio inventivo.
6. Actividades de difusión cultural del trabajo realizado: exposiciones-misiones pedagógicas, velada poética, feria del libro, viaje literario a Sevilla.
7. Seguimiento y *evaluación* formativa de las actividades:
 - en fichas de observación de alumnos
 - en ficha de valoración de los resultados generales de la experiencia didáctica.

El proyecto se ha desarrollado entre los meses de octubre y mayo del curso escolar 2002-2003 en siete fases de trabajo en grupo:

1. Determinar y preparar las actividades creativas en sus materiales didácticos: octubre y noviembre de 2002.
2. Aplicar en las aulas tales actividades, recoger los trabajos de los alumnos y seleccionarlos con vistas a su publicación: diciembre de 2002, enero y febrero de 2003.
3. Reflexionar sobre la dinámica y efectos de la experiencia didáctica del taller y redactar el organigrama del proceso metodológico abordado y las conclusiones evaluativas de cada una de las actividades y del acoplamiento interdisciplinar: de enero a mayo de 2003.
4. Preparar la edición impresa de los trabajos creativos del homenaje a Cernuda: marzo y abril de 2003.
5. Preparar las actividades culturales de la Semana del Libro: marzo y abril de 2003.
6. Realizar un viaje literario a Sevilla, cuna del poeta: mayo de 2003.
7. Ultimar la redacción y preparar la edición de la memoria pedagógica: abril y mayo de 2003.

Posteriormente, con ánimo de que sirviera de incentivo docente, distribuimos ejemplares de *Donde habite Cernuda* por todos los Institutos de Enseñanza Secundaria de nuestra Región. Nos contenta que en tan malos tiempos para la lírica los jóvenes estudiantes cultiven la sensibilidad poética como quien –leyendo y escribiendo– cose páginas a la vida. Y en ello Cernuda es nuestro maestro. Los más de cien alumnos implicados no olvidarán las actividades de homenaje de la Semana del Libro (la Feria donde lo difundieron, la exposición de materiales en la Biblioteca del Instituto, la velada literaria en la Casa de la



Cultura con un recital preparado por sus jóvenes autores con la famosa escena heavy de las camisetas), ni el viaje a Sevilla donde Cernuda pasó su infancia y adolescencia (la casa natal, las instituciones donde estudió, la belleza de los jardines de los Reales Alcázares y del Parque de M^a Luisa, la calle del Aire, el vídeo, las fotos, aquellas dedicatorias en el autobús de regreso...).

Tampoco quise que el grupo de profesores implicados olvidásemos ni su método, ni su didáctica, ni su trascendencia, y elaboramos una memoria didáctica que ya es libro: *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda*, también editado por gentileza de la Consejería de Educación y Cultura de Murcia.

9. Bibliografía

- ❖ ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. (2000), *Arde La Celestina*, Murcia, IES Manuel Tárraga Escribano.
- ❖ (2003), *Donde habite Cernuda*, Murcia, CPR Torre Pacheco-IES Manuel Tárraga Escribano.
- ❖ ALUMNOS DE E.S.O. (2º ciclo) (1997), *Cuentos con moraleja*, Murcia, IES Poeta Julián Andúgar.
- ❖ (1998), *Imaginar con Cervantes*, Murcia, IES Poeta Julián Andúgar y Manuel Tárraga Escribano.
- ❖ (1999), *Se abre el telón de la mano de Lorca*, Murcia, IES Poeta Julián Andúgar y Manuel Tárraga Escribano.

- ❖ ALUMNOS Y PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2001), *Calderón en el Romea (El Gran Teatro de la Creación)*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia-IES Manuel Tárraga Escribano.
- ❖ AZORÍN (1998), *Lecturas españolas*, en *Obras escogidas*. Tomo II: ensayo, Madrid, Espasa.
- ❖ BARTHES, R., *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.
- ❖ BESALÚ, X., CAMPANI, G. Y PALANDÀRIAS, J. M. (Comp.), (1998), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- ❖ BJORK Y BLOMSTAND, L. (2000), *La escritura en la enseñanza secundaria (Los procesos del pensar y el escribir)*, Barcelona, Graó.
- ❖ CABERO, J. (2001), *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- ❖ (coor.) (2000), *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la Formación en el siglo XXI*, Murcia, DM, pp. 127-148.
- ❖ CALVINO, I. (1992), *Por qué leer los clásicos*, Madrid, Tusquets.
- ❖ CARO VALVERDE, M^a T. (1999), *La escritura del otro*, Murcia, Universidad de Murcia.
- ❖ (2004), *Teoría de la pasión literaria al hilo de La Celestina*, Murcia, Universidad de Murcia.
- ❖ (Coor.) (2000), *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- ❖ (2001), “Los clásicos en el taller de la imaginación”, en *Educación en el 2000. Revista de formación del profesorado*, nº 4, año I, Murcia, Consejería de Educación y Universidades, pp. 16-21.
- ❖ (Coor.) (2003), *Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, (CD-ROM), Murcia, Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco. Dir. Web: <http://www.educarm.es/calderonnelromea>.
- ❖ (Coor.) (2003), *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, Murcia, Centro de Profesores y Recursos Torre Pacheco.
- ❖ (Coor.) (2003), *La experiencia pedagógica de Donde habite Cernuda*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura-CPR Mar Menor.
- ❖ CELA, C. J. (1978), *Diccionario secreto*, Madrid, Alianza, 1978.
- ❖ (1989), *Rol de carnudos*, Madrid, Plaza y Janés.
- ❖ CERNUDA, L. (1985), *La realidad y el deseo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ CESARINI Y DE FEDERICI, R. (1988), *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, Turín, Loescher.
- ❖ COLL, J. L. (1977), *El diccionario de Coll*, Madrid, Planeta.
- ❖ CURTIUS, E. R. (1984), “La teoría del arte en Calderón y las artes liberales”, en *Literatura europea y Edad Media Latina*, vol. 2, Madrid, Fondo de Cultura Económica, pp. 776-790.
- ❖ DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-UNESCO.
- ❖ DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, J. Y SANS A. (1995), *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Dykinson.
- ❖ EDWARDS, G. (1983), *El teatro de Federico García Lorca*, Madrid, Gredos.
- ❖ ESCUDERO, J. M^a. (2002), *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona, Ariel.
- ❖ GALLEGO, D. J.; ALONSO, C. M. (Eds.) (1997), *Multimedia*, Madrid, UNED.

- ❖ GARCÍA, F. Y GRANADOS, A. (1999), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta.
- ❖ GARCÍA PADRINO, J. (1992), *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ❖ GARDNER, H. (2001), *Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica)*, Barcelona, Paidós.
- ❖ GIROUX, H. A. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Grao.
- ❖ GÓMEZ DE LA SERNA, R. (1983), *Greguerías*, Madrid, Palza y Janés.
- ❖ GONZÁLEZ, J.; MOTOS, T.; TEJEDO, F. (1987), *Expresión escrita o estrategias para la escritura*, Madrid, Alhambra.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. (2003), “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico”, en Mendoza Fillola, A. y Cerrillo, P. C., *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del texto artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 181-223.
- ❖ HERRERO, A. (1988), *Semiótica y creatividad (La lógica abductiva)*, Madrid, Palas Atenea.
- ❖ JAUSS, H. R. (1976), *La literatura como provocación*, Barcelona, Península.
- ❖ KINCHELOE, J. L. & STEINBERG, S. R. (1999), *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ KINCHELOE, J. L. (2001), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ LEVY, P. (1994), *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La Découverte.
- ❖ LUCINI, F. G. (1994), *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Grupo Anaya.
- ❖ MAHERZI, L. (1999), *Informe mundial sobre la comunicación. Los medios frente al desafío de las nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones UNESCO/CINDOC.
- ❖ MENDOZA, A. (1994), *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- ❖ MILES, M. B. y A. M. HUBERMAN, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ❖ MILLÁN, J. A. (1998), *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*, Madrid, Santillana.
- ❖ MORÓN ARROYO, C. (1998), *Las humanidades en la era tecnológica*, Oviedo, ediciones Nobel.
- ❖ NAVARRO BARBA, J. (Dir.), (2002), “Diversidad para convivir: educar para no discriminar”, curso telemático sobre interculturalidad, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Dir. Web: <http://www.intercultura-net.com>.
- ❖ ORTEGA Y GASSET, J. (1961), *El espectador. III*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ❖ QUENEAU, R. (1991), *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.
- ❖ REGALADO, A. (1995), *Calderón (Los orígenes de la modernidad en la España del Siglo de Oro)*, Barcelona, Destino.
- ❖ REYZÁBAL, M^a. V. (1994), *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid: La Muralla.
- ❖ RODARI, G. (1979), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la escuela.
- ❖ RODRÍGUEZ, E. & TORDERA, A. (1985), *Escritura y palacio (“El toreador” de Calderón)*, Reinchenberger.
- ❖ ROJAS, F. de, (1996), *La Celestina*, Madrid, Akal.
- ❖ SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- ❖ SEBEOK, TH. A. & UMIKER-SEBEOK, J. (1994), *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós.
- ❖ STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999), *Aulas inclusivas*, Madrid, Narcea.
- ❖ STERNBERG, R. J. & LUBART, T. I. (1997), *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona, Paidós.
- ❖ VV.AA. (1990), *Para narrar. Lengua Castellana. Secundaria Obligatoria*, Valencia, Conselleria d'Educació i Ciència. Generalitat Valenciana. MEC.
- ❖ VV.AA. (2000), *Calderón de la Barca y la España del Barroco*, Madrid, España Nuevo Milenio.
- ❖ VV.AA. (2000), *Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales*, Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- ❖ VV.AA. (2003), *Literatura y adolescentes: amores y odios. Curso de actualización didáctica de la Literatura*, Murcia, CPR Murcia II.

UNIDAD VIII.3: El taller con los clásicos hispánicos: del texto al architexto

CUESTIONARIO DE COMPROBACIÓN

- 1) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones no conviene a los objetivos de un taller con los clásicos literarios?
 - a. Programar la lectura convivencial para vernos en los clásicos a nosotros mismos.
 - b. Transmitir a los estudiantes de Secundaria el inmovilismo en la interpretación de la obra clásica.
 - c. Poner en contacto en imaginario de los autores clásicos con el de nuestros estudiantes de Secundaria.
 - d. Mediar para intentar vencer las expectativas de signo negativo que suelen tener los estudiantes sobre el estudio de la literatura.

- 2) ¿Cuál es el objetivo comunicativo que pone en marcha la imaginación fabuladora de los estudiantes en *Cuentos con moraleja*?
 - a. La investigación sobre el contexto de *El Conde Lucanor* y su comunicación posterior.
 - b. La investigación sobre la vida de Don Juan Manuel y su comunicación posterior.
 - c. El intercambio de contenidos teóricos sobre las características de los relatos breves.
 - d. La escritura creativa de relatos breves a partir de los apólogos y sentencias de *El conde Lucanor*.

- 3) Los objetivos de enseñanza y aprendizaje que se contemplan en la tarea “Cartas a Cervantes” son:
 - a. Únicamente la presentación biográfica de Cervantes.
 - b. Únicamente la comprensión estructural de las características formales y semánticas del género epistolar.
 - c. Únicamente la mejora de la adecuación y corrección textuales.
 - d. Lo expresado en a, en b y en c conjuntamente.

- 4) Los textos de diverso género y codificación elegidos como modelo de inspiración para el trabajo creativo en el taller *Se abre el telón de la mano de Lorca* adquieren la categoría de:
 - a. Hipertextos.
 - b. Co-textos.
 - c. Hipotextos.
 - d. Architextos.

- 5) Los dossiers con las incidencias funcionales de la acción dramática y de la caracterización de personajes en el taller *Se abre el telón de la mano de Lorca* adquieren la categoría de:
 - a. Modelos textuales.
 - b. Organizadores previos.
 - c. Modelos previos.
 - d. Ninguna de las categorías anteriores.

- 6) La estrategia transtextual de la transposición utilizada en *Se abre el telón de la mano de Lorca* abre la posibilidad de:
 - a. Amplificar con la imaginación las sugerencias creativas del hipotexto.
 - b. Hacer posible la confluencia de géneros.
 - c. Imitar las características genéricas del hipotexto.

- d. Lo expresado en b y en c conjuntamente.
- 7) ¿A qué momentos es preciso atender para la programación didáctica de los talleres con los clásicos?:
- a. Determinación de objetivos y contenidos y propuesta de materiales.
 - b. Determinación de objetivos y contenidos; propuesta de materiales y ordenación de los mismos; estrategias procesuales en el aula; secuenciación temporal.
 - c. Es necesario contemplar un momento de toma de decisiones y otro de evaluación y valoración de resultados además de los señalados en b.
 - d. La programación es incompatible con la propuesta de trabajo creativo.
- 8) El proceso de lectura comprensiva en *Arde la Celestina* es un momento didáctico que conviene a:
- a. La toma de decisiones.
 - b. Las estrategias procesuales en el aula.
 - c. La evaluación formativa.
 - d. La determinación de objetivos y contenidos.
- 9) El trabajo interdisciplinar de *Calderón en el Romea* y de *Donde habite Cernuda* viene dado por:
- a. La utilización en el aula de Lengua y Literatura de contenidos de las otras áreas.
 - b. La enseñanza de la lengua y la literatura en el resto de las asignaturas implicadas.
 - c. La utilización transversal de la lengua y la literatura en diferentes áreas.
 - d. Ninguna de las afirmaciones anteriores.
- 10) Las fases de trabajo que se proponen para un proyecto de creación con los clásicos como los descritos son:
- a. Planteamiento del método; programación de actividades y aplicación de las mismas.
 - b. Planteamiento del método; programación de actividades y aplicación de las mismas; reflexión sobre la aplicación didáctica.
 - c. Lo expresado en b más la fase de confección del libro y difusión cultural.
 - d. Lo expresado en a más la fase de confección del libro y difusión cultural.

UNIDAD VIII.3: El taller con los clásicos hispánicos: del texto al architexto

PRÁCTICAS FORMATIVAS

1 A partir de la cita de Azorín que abre el tema, reflexionar sobre la conveniencia de educar en lo literario a través de un método dialógico y convivencial con los clásicos como el propuesto en los talleres de creación literaria.

“Un autor clásico es un autor que siempre se está formando. No han escrito las obras clásicas sus autores; las va escribiendo la posteridad.”

2 Comentar las experiencias afines a los talleres de creación literaria descritos en el tema que se hayan llevado a cabo en el aula bien por iniciativa propia, bien por decisión coordinada en el seno del departamento.

3 Analizar en todas sus fases la viabilidad de un proyecto de taller con los clásicos literarios como los propuestos en el tema para el centro educativo en el que se imparte la docencia atendiendo a todos los factores implicados: las características del alumnado, la metodología de trabajo seguida en el departamento, la implicación del equipo directivo, la colaboración con instituciones locales, etc.

4 Tomando como modelo la programación para la actividad “Rescoldos (Glosario estrafalario)” de Arde la Celestina que se recoge en el tema y especificando el nivel al que se dirige, esbozar una propuesta de secuencia didáctica (con todos sus componentes) para una actividad que tenga por objeto la creación de textos narrativos a partir de un texto clásico (obra completa o fragmento) que se esté trabajando actualmente en el aula.

Para la toma de decisiones, puede ayudar el siguiente cuadro sobre las posibilidades didácticas de la narración como tipo textual en el plano discursivo, así como la selección de los principales motivos comunicativos que puedan provocar la chispa para comenzar el proceso creativo:

Posibilidades didácticas de la narración	
Cuento breve	<ul style="list-style-type: none">× Los cuentos son la didáctica de la escritura por excelencia× En ellos se aprende la forma de construcción de un mundo de significación que a su vez proporciona el contexto a partir del cual puedan entenderse íntegramente los textos.× Imitan un pensamiento reflexivo que crea su propia coherencia interna y su propia verosimilitud.
Microrrelato	<ul style="list-style-type: none">× Cumplen los requisitos de la narratividad de una forma extravagantemente concentrada× Son fáciles de leer y de imitar, obligan a una cierta reflexión× Permiten la expresión de lo extremo: humor, dramatismo, visión trascendente del mundo (>chiste, e-mail, cita)
Fábula	<ul style="list-style-type: none">× Muy del gusto de los niños y adolescentes.× Género idóneo por el estilo de narración y diálogo fácil, lenguaje directo, carácter escénico, renuncia al adorno, esencialidad temática, el número dual de actores con características extremas oponiéndose, la brevedad, la

	<p>sencillez y la claridad, formación ética.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ Posibilidad de acercamiento a estructuras rítmicas sencillas.
Romance	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Crear cuadros vivos e interesantes que llamen la atención del público ✗ Un proceso de selección > destacar con esbozo rápido y sugerente una serie de sucesos nucleares o impactantes. ✗ El alumno toma el atractivo papel del emisor-juglar. ✗ Procura un acercamiento fácil a los recursos formales propios de la poesía.
Diario personal / Carta	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Historias genuinas. Valor especial para el alumno. ✗ Agudiza la capacidad de observación, así como de reflexión sobre la vida. ✗ Allana el camino entre el punto de vista concreto y las ideas abstractas de la sociedad. ✗ Rilke: “la carta es la mejor forma de ejercitar el alma” Entre lo lírico y lo narrativo
Narración periodística	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Ayuda a reflexionar sobre los procesos de comunicación y la objetividad que debe acompañar a determinados géneros periodísticos ✗ Ayuda a desarrollar la capacidad crítica por enseñar a “leer con incredulidad los periódicos”
Cómic	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Medio de comunicación de masas cercano a los intereses y a los gustos de los alumnos ✗ Introducción en el aula de los medios de comunicación verboicónica ✗ Facilita la capacidad analítica de los alumnos al tener que considerar los distintos niveles de significación en sus creaciones ✗ Variantes: los Aleluyas, short story, romance de ciego...

Motivos comunicativos para el proceso creativo (dependiendo siempre de las posibilidades del texto)

Amplificación

- ✗ *El binomio fantástico* (provocar la unión de dos términos o ideas opuestas)
- ✗ Partir de un epígrafe enigmático, de una cita, de un refrán, de una simple afirmación
- ✗ *La china en el estanque* (Evocar recuerdos a partir de objetos, colores, olores o momentos que aparecen en el texto)
- ✗ Inventar una biografía para un nombre y apellido
- ✗ Disfrazarse, ponerse en el papel de ...
- ✗ Una día en la vida de ...

Transmodalización

- ✗ La mezcla de titulares (expresiones) absurdos
- ✗ Convertir un poema en prosa
- ✗ Convertir el argumento en romance (transmodalización-reducción)

Paráfrasis

- ✗ *Las hipótesis fantásticas*, que ocurriría si ...
- ✗ Dar noticia de algún elemento llamativo
- ✗ Escribir cartas a personajes, contar la historia a un amigo

Imitación

- ✗ Confusión de cuentos, cuentos al revés (parodia o narración libre), ...
- ✗ Parodiar el texto

Interacción icónico-verbal

- ✗ Escenificar en cómic un suceso explícito o “supuesto”

- ✘ Historietas de pasajes cómicos
- ✘ Aleluyas sobre la vida del autor o de algún personaje

Transdiégesis

- ✘ *Cuentos en clave obligatoria*, Reinventar el texto ambientándolo en nuestro contexto actual
- ...

5 Comentar la experiencia anterior una vez llevada al aula.

6 Visitar la página **Echar Redes al Genio: Calderón en el Romea** para:

A- Comentar al hilo de su estructura general y sus secciones, la utilidad como modelo metodológico del trabajo.

B- Seleccionar individualmente o en el seno del departamento didáctico actividades que se podrían llevar a cabo en el aula de acuerdo con los niveles que se imparten y las características de los estudiantes¹.

<http://www.educarm.es/calderonnelromea>

7 Constituir un seminario de formación con varios compañeros para organizar y llevar a cabo un taller de creación literaria interdisciplinar con un clásico de la literatura española teniendo en cuenta la totalidad de sus fases y la secuenciación temporal que se propone:

— Fases del proyecto de creación literaria interdisciplinar

1. Introducción	Selección del clásico
2. Planteamiento del método semiótico	(aplicado a la programación)
3. Programación de actividades	Toma de decisiones (tema, nivel, género...)/ Objetivos y contenidos/ Materiales: confección, orden y directrices de tratamiento didáctico: a) Informativos: organizadores previos.-En el plano disciplinar (específico de cada especialidad) y en el plano literario (diversidad genérica); b) Artísticos: modelos textuales/ Estrategias procesuales de aplicación en el aula (lectura-materiales-escritura)/ Secuenciación temporal de las actividades/ Selección y valoración de los trabajos aportados. Evaluación formativa.
4. Reflexión sobre la aplicación didáctica de las actividades	
5. Confección del libro de creación literaria	Construcción del libro por enlaces para una lectura interactiva (protocolo "web")/ Plan de acoplamiento supraordenado de las actividades y de los textos seleccionados/ Maquetación del cuerpo textual: fotocomposición y formato/ Cohesión paratextual: índice y prólogo.
6. Difusión cultural	Semana del Libro y Viaje literario

¹ Solicitar información sobre los materiales utilizados para las mismas a la coordinadora del trabajo en la siguiente dirección de correo electrónico: maytecar@um.es

— Secuenciación temporal de las fases de formación

I. Fase de preparación metodológica del profesorado	Durante octubre y noviembre asimilarían los conocimientos metodológicos del proyecto, diseñarían los modelos de programación docente para las actividades de creación, cohesionarían de un modo interactivo las actividades de las diversas especialidades y elaborarían materiales para la aplicación en el aula.
II. Fase de aplicación didáctica en el aula	Durante diciembre y principios de enero sería presentada a los alumnos la actividad literaria: intención pedagógica, organizadores previos (disciplinares y literarios) y modelos textuales, y se aplicaría la actividad (escritura, revisión y preselección).
III. Fase de recolección y valoración de los trabajos de creación	Durante el mes de febrero se recogerían los textos seleccionados y los materiales usados, seguidos de la evaluación formativa que supone la reflexión en coloquio sobre las estrategias procesuales aplicadas en clase.
IV. Fase de confección del libro	Durante la primera quincena de marzo, los componentes del grupo perfilarían la conformación del cuerpo del libro a través de la adecuada inclusión de los textos didáctico-literarios seleccionados.
V. Fase de difusión cultural del libro. Conclusiones	Abril.

GLOSARIO

Actividad de aprendizaje.- Actividades que el alumno debe realizar para conseguir el objetivo didáctico fijado.

Actividad de enseñanza.- Labor que realiza el docente en el aula proponiendo actividades, ejercicios, motivando preguntando, estimulando...

Aculturación.- Asimilación de los valores culturales de un grupo humano por parte de otro.

Adaptación curricular.- Adecuación del Diseño Curricular Base a las características individuales y diversas de centros y alumnos a través de los distintos niveles de concreción.

Adquisición.- Etapa inicial del proceso de aprendizaje. Se considera que en esta fase el aprendizaje de la lengua se realiza de manera inconsciente y natural.

Análisis de necesidades.- Procedimiento por el cual se determinan las necesidades de un grupo de alumnos con objetivo de elaborar un plan de enseñanza adecuado a sus intereses.

Animación a la lectura.- Toda intervención didáctica o pedagógica realizada sobre un sujeto, infantil o adulto, para producir en él un acercamiento afectivo e intelectual satisfactorio hacia la lectura que le ayude a sentirse protagonista activo del acto lector.

Aprendizaje autónomo.- Tipo de aprendizaje por el cual el alumno se hace responsable de su proceso de aprendizaje.

Aprendizaje cooperativo.- Método de enseñanza y aprendizaje mediante el cual los alumnos trabajan en grupos para establecer relaciones de interacción social, y compartir responsabilidades y objetivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aprendizaje.- Etapa a la que se accede al término del proceso de adquisición. El aprendizaje debe realizarse de manera voluntaria y consciente, de ahí que sea la motivación un factor influyente en este proceso.

Archilectura.- Valoración y evocación compartida dentro de una tradición cultural.

Banner.- Anuncio en una página web que enlaza con el servidor utilizado por el anunciante.

Bilingüismo aditivo.- Cuando un individuo añade una nueva lengua sin que su primera lengua corra peligro de ser sustituida. Por ejemplo los canadienses anglófonos que aprenden francés.

Bilingüismo sustractivo.- Cuando la adquisición de una segunda lengua conlleva la pérdida de la competencia de la lengua materna. Es el caso de muchos inmigrantes turcos en Alemania.

Bilingüismo.- Utilización de dos o más lenguas por parte de un individuo o grupo.

Bloque.- Texto o fragmento de composición que se selecciona para tratarlo de forma tipográfica.

Canon formativo.- El canon es un conjunto de obras, de textos considerados –por su especial valor– como modelos, referentes y exponentes de la tradición literaria. El canon formativo resulta de la combinación del canon curricular y del de aula (como soporte para muchas actividades de aprendizaje) y del canon de la LIJ (lecturas habituales del escolar). Este canon formativo tiene por objeto implicar al lector, a través de sus intereses y motivaciones –por centrarse en obras cuyos lectores implícitos pueden ser los escolares– en los procesos de recepción tanto desde la perspectiva lúdica cuanto desde las actividades de formación literaria.

Columna periodística.- Cada una de las partes en que se divide verticalmente una página de una publicación

impresa. Según sea el diseño de los periódicos, podemos observar que las páginas están formadas por tres, cuatro o cinco columnas en las que se incorporan los textos periodísticos.

Compaginación.- También se entiende como confección impresa o maquetación. Es la forma de combinar los diferentes recursos y textos periodísticos y publicitarios a lo largo de las páginas de una publicación periódica para lograr el producto final informativo impreso.

Comparativismo ekfrástico.- El comparativismo con otros códigos artísticos como estrategia para la motivación lectora y re-creación de textos.

Competencia académica.- Capacidad de usar la lengua que se aprende en situaciones de vida escolar y académica con el fin de acceder a los currículos de enseñanza.

Competencia comunicativa.- Es un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.

Competencia discursiva o textual.- Subcompetencia de la competencia comunicativa relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con cohesión y coherencia.

Competencia estratégica.- Subcompetencia de la competencia comunicativa que se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver las dificultades en el intercambio comunicativo asegurando así la eficacia comunicativa de la interacción.

Competencia lectora.- Conjunto de habilidades, capacidades y estrategias intelectuales y psicológicas (activación de los conocimientos previos, formulación y verificación de hipótesis sobre el contenidos, diferenciación entre los elementos nucleares y los accesorios, distinción entre los contenidos que ha de interpretarse literalmente de los que requieren un análisis metafórico o personal) que permiten al lector enfrentarse al texto con garantías de realizar una tarea eficiente, tanto porque llegue a comprender el texto como porque sienta una satisfacción personal en la actividad lectora.

Competencia lingüística o gramatical.- Subcompetencia de la competencia comunicativa entendida a la vez como capacidad innata para adquirir y hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua.

Competencia literaria.- La competencia literaria constituye un complejo sistema de conocimientos discursivos, estéticos, de tipología textual (géneros), metaliterarios, así como de estrategias y de experiencias de recepción personal. Los componentes de la competencia literaria hacen posible que el lector llegue a una lectura coherente, adecuada y significativa del texto o de la obra. La competencia literaria permite reconocer e identificar producciones de signo estético-literario. La presencia de la competencia literaria se constata a partir de su actuación, es decir se aprecia en los efectos de comprensión, de reconocimiento estético, de disfrute lúdico, así como de las reacciones cognitivas y valorativas que la obra suscita en su lector. La competencia literaria, esencialmente, es resultado de las inferencias construidas a partir de la recepción de obras concretas, de modo que su desarrollo está en relación con el tipo, calidad y cantidad de conocimientos aportados el intertexto del lector, que a su vez se nutre de la experiencia lectora y del aprendizaje de determinados conocimientos metaliterarios. Sin actividad lectora y receptora no es posible el desarrollo de la competencia literaria.

Competencia semiológica o mediática.- Subcompetencia de la competencia comunicativa entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas icono-verbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet.

Competencia sociolingüística.- Subcompetencia de la competencia comunicativa referida al conocimiento de las normas sociolingüísticas y culturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.

Componente curricular.- Cada uno de los elementos que constituyen el nivel de decisión del currículo. Son los siguientes: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Componentes del intertexto lector.- Es el componente que activa los procesos de comprensión/interpretación en la lectura o recepción, para la identificación de los convencionalismos culturales que regulan los sistemas artísticos. La activación y aplicación de esos conocimientos sirven para conferir valores semióticos al texto. El intertexto –definido como la percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido (Riffaterre, 1980)– media justo entre competencia literaria y estrategias de lectura; integra la conformación pragmática, esto es contextualizada de re-conocimientos, evocaciones, referencias, sensaciones, asociaciones que, en una situación y ante un texto concreto es capaz de desarrollar el lector (Mendoza, 2001). En el intertexto lector se integran distintos bloques y tipos de saberes: 1) Referentes culturales y enciclopédicos; 2) Temas y topoi, símbolos, referentes de otros relatos, de figuras mitológicos, etc., es decir a amplias alusiones literarias que aluden a diversas creaciones culturales; 3) Modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias, arquetipos de los géneros literarios... estructuras textuales y tipologías y arquetipos discursivos; 4) Referencias de otras obras (hipotextos) y de antecedentes que pueden ser objeto de referencia metatextual.

Componentes de una unidad didáctica.- Partes de la unidad didáctica que deben ser consideradas en su diseño y elaboración.

Composición.- Se denomina al texto ya elaborado y dispuesto para introducir en la página periodística. Si se elabora en linotipia recibe el nombre de plomo o composición caliente, pues se consigue gracias a la fundición de los moldes de latón. Si su origen es de fuentes cuya matriz es luminosa, recibe el nombre de fotocomposición. El soporte puede ser opaco o transparente.

Comprensión de un texto.- Siguiendo a Van Dijk, la comprensión se podría definir como el proceso por el que un lector elabora su macroestructura textual (representación mental del significado del texto) a partir de la microestructura lingüística del texto (proposiciones que subyacen a las oraciones gramaticales). En este proceso intervienen muchos factores: nivel cultural del lector, estilo cognitivo e interés por la lectura, entre otros.

Comprensión.- Entre la identificación del significado y la elaboración del sentido, se halla la comprensión y las actividades que comporta. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. La comprensión puede limitarse al reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias. Pero la comprensión del sentido activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor.

Comunicación literaria.- La recepción de una obra supone un peculiar modo de interacción y de comunicación. El texto de la obra actúa como un interlocutor que busca la actividad cómplice del receptor para que éste establezca el significado, la intencionalidad y la comprensión-interpretación de la obra. Entre la obra y el lector se establece un proceso de interacción –a través de la lectura– que constituye una modalidad de acto de comunicación; entre la obra y su destinatario hay un flujo de aportaciones e intercambios. Pero la comunicación literaria tiene algunas particularidades; peculiaridad más notable de la comunicación literarias es *la fusión entre los componentes autor y texto*, de modo que el texto hace la doble función de emisor/interlocutor ante el receptor y, a la vez, es el mensaje. Entre el texto y el receptor se establece una interacción en la que el receptor es quien (re)construye y decide el significado del texto.

Conocimiento/aprendizaje significativo de la literatura.- El enfoque significativo del aprendizaje y de la formación literaria necesita de la experiencia lectora. El ‘conocimiento’ significativo de la literatura se basa en la experiencia lectora, que se construye mediante la sucesión de actos de lectura y con la recepción de obras de distintos géneros y estilos, de cuyo conocimiento surge la posibilidad de relacionar e inferir valoraciones. El proceso constructivo del aprendizaje literario se apoya en las capacidades de observación analítica del lector. El aprendizaje significativo de la materia precisa que se perciban de modo contrastado y conectado los distintos aspectos que comparten las producciones literarias, porque, como señala R. Barthes, la confluencia de modali-

dades discursivas y de alusiones temáticas, formales, etc. que se dan en los textos favorece su reconocimiento y actualización. La formación literaria resulta significativa cuando se potencia la relación entre los saberes metalingüísticos y las experiencias lectoras. Con esta matización se pone de relieve que la actividad formativo-didáctica referida a esta materia se orienta hacia la construcción de conocimientos que se integran en la competencia literaria y en el intertexto lector.

Cooperación del lector.- Teniendo en cuenta que la lectura es un proceso de construcción del significado, resulta evidente que el lector ha de implicarse en una serie de aportaciones en relación con el texto que lee. Efectivamente, los textos estimulan la implicación del lector. La actividad del lector suele estar guiada u orientada desde el texto, porque el texto es un mecanismo concebido en orden a producir su lector modelo, pero se advierte que el lector no es el único que hace la única correcta conjetura.

Crítica (función).- En la educación literaria, la función del profesor como crítico resulta ser un apoyo de gran valor para ayudar al aprendiz-lector en el acceso a la obra literaria. La función del profesor como crítico le sitúa en el espacio de la mediación entre la obra y el lector. Su actividad de mediación como crítico facilita la vinculación de las aportaciones de la competencia literaria y la competencia lectora del lector, ya sea señalando qué tipo de conocimientos entran en relación, ya sea aportando los conocimientos de los que se carecía. En este sentido, la función crítica encauza la activación del intertexto lector, a la vez que lo enriquece, al poner de relieve los rasgos específicos, los efectos que motivan, los estímulos que presenta el texto concreto para poder justificar los valores, la peculiaridad creativa y la importancia artístico-cultural de una obra o de un texto. Y, cuando el profesor de literatura asume el carácter de crítico-mediador, la información que aporta como crítico ayuda a sus alumnos a valorar las creaciones literarias. Esta mediación crítica del profesor hace posible el logro de una comunicación literaria más inteligente y, sobre todo, significativa con la obra.

Cuerpo.- (Referido a las letras) Tamaño de las letras y otros caracteres que pueden aparecer en un texto.

Cuerpo de la noticia.- Segunda parte de la noticia donde se amplían los datos de la entrada. Los datos se redactan en interés decreciente.

Cultura de origen.- Valores, creencias, preceptos y normas que adquiere el alumno en su lugar de origen.

Descodificación.- Aunque se suele considerar la descodificación como la primera fase del proceso de lectura, ésta sólo es la actividad mecánica de base para el reconocimiento que permite descifrar las unidades lingüísticas y textuales. La descodificación es una actividad paralela a todo el proceso de lectura. Es la actividad mediante la que se identifican las unidades y las relaciones primarias del código y del sistema (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales y significaciones denotativas...), para acceder a la primera aproximación literal al contenido. La descodificación es la actividad primaria de acceso a la lectura; su meta es el reconocimiento de unidades (gráficas, léxicas, sintácticas y semánticas) que componen un texto. El aprendizaje de la descodificación constituye la primera aproximación al nivel formal y al valor denotativo del uso escrito de la lengua. La diferenciación entre descodificar, comprender e interpretar indica una progresión formativa y metodológica: entre el inicio del aprendizaje de la descodificación y el logro de la capacidad de interpretación necesariamente habrá mediado el desarrollo de la competencia lectora y de la competencia literaria.

Dislexia.- Dificultades que se manifiestan tanto en la lectura como en la escritura. Es la consecuencia de problemas que pueden presentarse de manera global en niños intelectualmente normales. El niño disléxico es un «niño perdido», de manera que los signos están laberínticamente desorganizados en su mente. No sólo tiene dificultades ante lo escrito, sino que las tiene también en el conjunto de su sistema ideovisual, con problemas también de atención, propios de la inestabilidad motivacional, desinterés ante el estudio, inadaptaciones personales y otras manifestaciones.

Distancia social.- Percepción de proximidad o lejanía con respecto a un grupo.

Distancias lingüística.- Percepción por parte del aprendiz de la similitud y diferencia entre las lenguas.

Educación lingüística y literaria.- Conjunto de competencias relacionadas con el uso de la lengua y de la literatura para la comunicación, la introspección, la creación... y todas las funciones que cumple el lenguaje en la

vida de las personas. El sintagma hace alusión también al proceso escolar puesto en marcha para lograr la adquisición y el desarrollo de tales competencias que persigue una formación integral, de personas cultas, que sepan manejar el lenguaje y disfrutar de la literatura, con lo cual, supera el sentido más restringido de la expresión tradicional “enseñanza de la lengua y la literatura” que se refiere más bien a la transmisión de contenidos “sobre” ambas.

Educación literaria.- La educación literaria se apoya en la formación para la recepción lectora; requiere un tratamiento didáctico que se centre en el desarrollo de la habilidad de lectura, en un planteamiento metodológico de orden interactivo (en el que se incluyen y consideran las aportaciones del lector en relación a las aportaciones/estímulos del texto) y en el conjunto de las actividades propias de la *lectura extensiva*, es decir en la sucesión de lecturas que atienden a los intereses del lector-aprendiz. La concepción de la innovación en el tratamiento didáctico de la literatura necesariamente enlaza la obra con la propia actividad formativa de recepción. A partir del doble objetivo de formar lectores (competentes y experimentados) y el de integrar conocimientos sobre el discurso literario (válidos para la identificación, reconocimiento, valoración) se pone de manifiesto la funcionalidad de la educación literaria a través del desarrollo de la competencia literaria, con el fin de que el alumno pueda y sepa interactuar con diversidad de textos que componen el sistema literario. La educación literaria atiende esencialmente a la formación para poner en contacto (lectura) al aprendiz con las obras, más que al desarrollo de una materia curricular basada en una secuenciación de contenidos conceptuales e historicistas. La educación lecto-literaria tiene por objeto desarrollar en el lector la capacidad para ejercer su responsabilidad de reacción y de generar la respuesta adecuada a los estímulos del texto, por lo que supone una formación activa y personal.

Ékfrasis.- Descripción literaria de una obra de arte.

Enfoque comunicativo.- Conjunto de principios que constituyen la enseñanza y aprendizaje de una lengua considerando la importancia del uso de la lengua con fines comunicativos.

Enfoque por tareas.- Conjunto de principios que constituyen la enseñanza y aprendizaje de una lengua considerando que el aprendizaje se orienta hacia la realización por parte del alumno de una serie de actividades relacionadas entre sí y con un objetivo último de carácter comunicativo.

Estilo cognitivo.- Forma de percibir los fenómenos, de organizarlos y recordarlos.

Estilo de aprendizaje.- Forma en que los aprendientes orientan la resolución de problemas en el aprendizaje de las lenguas.

Expectativas.- La formulación de expectativas y la elaboración de inferencias son dos actividades cognitivas clave en el proceso de recepción. Las expectativas son previsiones que el lector formula a partir de los datos iniciales y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura. La formulación de expectativas es el primer efecto de la interacción surgida entre lo expuesto por el texto y lo aportado por el lector. Cada expectativa funciona como guía en el proceso de la lectura, porque enlaza el acto de descodificación con la actividad cognitiva de generar un conocimiento coherente. La presencia de la activación del intertexto lector en la formulación de expectativas es esencial, ya que éstas versan sobre aspectos (contenido, posible tipo de acción, de la trama, tipo de personajes, intencionalidad de la obra, peculiaridades del género, recursos, referencias y claves intertextuales, etc.) y las aportaciones –ya sean de conocimientos, ya sean de experiencia de otras lecturas, facilita que el lector establezca previsiones sobre el texto y su interpretación.

Experiencia lectora y literaria.- La experiencia lectora se construye mediante la sucesión de actos de lectura y con la recepción de obras de distintos géneros y estilos. La experiencia lectora hace posible una aproximación (formación) significativa a las distintas producciones literarias, puesto que acumula conocimientos/experiencias previos, que inciden en la formación literaria. La presencia de la experiencia lectora ayuda a hacer significativa la recepción de otras obras. La experiencia lectora permite el reconocimiento de un estilo (de época, de autor), la identificación de los aspectos temáticos, estructurales, formales, estilísticos de las producciones literarias (o de cualquier otra modalidad...). El reconocimiento de cada uno de estos aspectos no depende de la lectura de una sola obra, sino de la acumulación de referencias de experiencias lectoras, de las inferencias elaboradas a partir del contraste de apreciaciones y de datos constatados procedentes de obras próximas y diferentes. La experiencia lectora hace que las obras leídas le aporten referencias sobre los para-

digmas de género, de estilo, de desarrollos temáticos, etc. observados en la lectura de diversas obras. La funcionalidad de la conexión entre los conocimientos previos y las peculiaridades de un texto concreto se asimila más eficazmente si el lector conoce y ha leído un corpus de obras. Gracias a sus experiencias de lectura, el lector advierte también los rasgos diferenciadores entre las distintas modalidades del discurso. De la abstracción de similitudes y diferencias entre las obra concretas surge el significativo reconocimiento que permite al lector identificar las nuevas producciones leídas como pertenecientes al modelo hipertextual de un género.

Flujo informativo.- Cantidad de información que transmite un medio.

Fotocomposición.- Se trata de una técnica "en frío", que consiste en reproducir fotográficamente las letras sobre papeles o películas fotosensibles. Esta técnica aporta una gran velocidad, una mayor movilidad y el almacenamiento de las páginas. No utiliza caracteres de metal en relieve que sustituye por finas películas en negativo: los fotolitos.

Funciones del intertexto lector.- Los contenidos de la competencia literaria son activados por el intertexto lector, que selecciona aquellos conocimientos que son precisos para la recepción lectora de determinados textos. Según los contenidos que es posible activar, el lector puede establecer su personal (y adecuada) lectura (Mendoza, 2001). La actividad del intertexto lector permite reconocer, identificar, diferenciar producciones de signo estético-literario. La amplitud del intertexto lector determina los efectos de comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual que suscita la lectura de una obra. Hay que destacar la función reguladora que ejerce el intertexto en la ordenación, activación y actualización de los conocimientos de la competencia literaria. En cada actualización, esa activación selectiva entre el cúmulo de referencias y de datos que puede incluir la competencia literaria permite la creatividad del lector, clave para el disfrute de la recepción y la particular dependencia de esa creatividad en función del grado de desarrollo de su intertexto.

Hipertexto.- Texto resultantes de reelaboraciones. *Inform.* Texto que contiene elementos (enlaces) a partir de los cuales se puede acceder a otra información.

Hipertextualidad.- Toda relación que une a un texto B ("hipertexto") a un texto anterior A ("hipotexto")

Hipotextos.- textos previos, con capacidad generadora.

Identificación.- Es un término vinculado con el reconocimiento. La identificación de las peculiaridades formales del género o el reconocimiento del estilo, por ejemplo, son actividades de reconocimiento textual e intertextual; son actividades de aprehensión de las peculiaridades del discurso literario que permiten integrar la obra en relación con otras con las que guardan algún contacto/ semejanza.

Inferencias.- Las inferencias son concreciones de precomprensión y de comprensión del texto, elaboradas a partir de la concreción de las expectativas válidas. Teniendo en cuenta que las inferencias son deducciones y/o conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica, también resulta evidente la participación de las aportaciones del intertexto lector. La posibilidad de que el intertexto lector aporte y active referencias específicas en relación a la demanda del texto hace posible la construcción de las inferencias adecuadas y 'acertadas'. La construcción de inferencias es fundamental en el proceso de comprensión, porque a través de ellas el lector consolida el sentido del texto completando los vacíos o huecos de información explícita, ausente o sólo sugerida en el texto. La posibilidad de relacionar un texto con otros, de las peculiaridades de un texto con otras similares de las que se tiene conocimiento o experiencia depende de las aportaciones del intertexto lector.

Inmersión lingüística.- Con este término se denomina al estado situacional en el que se encuentra el discente al aprender una segunda lengua. La exposición del discente a la lengua que aprende se realiza de forma continuada pues es la lengua oficial del grupo mayoritario del país de acogida.

Integración lingüística escolar.- Inserción en un programa escolar de carácter regular de aquellos alumnos para los que la lengua hablada en la escuela es una segunda lengua.

Interacción lectora.- La interacción lectora es el 'diálogo' que mantiene el texto con el lector. En el proceso

de lectura se ponen en conexión las aportaciones del texto con las aportaciones/estímulos que ofrece el texto. La interacción se inicia cuando se activan los conocimientos que integran las competencias lingüística, comunicativa y literaria ante todo tipo de estímulos textuales, discursivos, estilísticos.... La combinación de aportaciones del lector y de estímulos permite el reconocimiento y, especialmente, la construcción de los significados y de las interpretaciones que ofrece el texto. En esta fase de interacción lectora tiene lugar la formulación de expectativas y la elaboración de inferencias.

Interlengua.- Sistema lingüístico producido por el discente debido a la intersección generada durante el aprendizaje entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2).

Interpretación.- La interpretación es la conclusión personal resultante de la valoración personal de rasgos, datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado. Por tratarse de una valoración personal, queda claro que depende de las aportaciones del lector concreto. Las características de los contenidos que pueda activar el intertexto lector determinarán (o sea, condicionarán) la interpretación de un texto o de una obra. La comprensión y la interpretación son dos aspectos diferentes, pero paralelos y complementarios en el proceso de lectura. La interpretación del texto es una síntesis de todo el proceso de recepción, en el que el texto ha puesto en juego los saberes y las habilidades de reconocimiento e identificación procedentes del intertexto del lector. La interpretación es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y también significativa que haya establecido el lector; resulta de haber afianzado, durante la recepción, una serie de datos, obtenidos a partir de la confirmación de expectativas e inferencias y haberlos organizado en la construcción de un significado

Interpretación.- Saber interpretar es el objetivo formativo último del proceso de la educación literaria y de la formación de la competencia literaria. La interpretación es un acto más complejo que la comprensión, porque con la interpretación se atribuye una valoración personal a lo expuesto –formal, conceptual y semióticamente– en el texto literario. La interpretación es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque la valoración requiere necesariamente comprender e integrar los componentes del discurso literario. La interpretación de un texto es una actividad de orden cognitivo superior a la comprensión, porque enlaza el reconocimiento de los valores formales y semióticos del texto con las respuestas cognitivas y afectivas que éste ha suscitado en el lector. La literatura es un código semiótico de segundo grado que requiere de esta actividad de reconstrucción del significado. En la construcción del significado del texto/obra y en la elaboración de la interpretación convergen los saberes que integra la competencia literaria; de lo contrario, interpretar sería sólo aventurar juicios. La adecuada interpretación de un texto enlaza con la valoración de distintos aspectos: contenido, recursos, intenciones, modalidad discursiva.... En muchos casos, la interpretación depende de la identificación de los convencionalismos estéticos y culturales que regulan los sistemas artísticos, así como de la identificación de las relaciones de intertextualidad y la propia experiencia receptora. Como señalara R. Barthes, el texto literario no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural. El lector interviene con las aportaciones de su competencia literaria.

Intertexto lector.- El concepto de intertexto del lector es punto clave para la formación de la recepción desde la perspectiva didáctica; la concreción de su funcionalidad permite arbitrar nuevas medidas para el tratamiento de la valoración literaria en el proceso lector y para el desarrollo de la competencia literaria del alumno (Mendoza, 2001). El intertexto del lector es el resultado de la asimilación y de muchas producciones literarias y, en general artísticas y culturales. El intertexto del lector es un componente de la competencia literaria, desde donde aporta sus informaciones. El intertexto contiene (y las aporta) informaciones sobre identificación textual, de géneros, de estilos, pero también de referentes no exclusivamente metaliterarios, porque el contenido de las producciones literarias abarca, como bien sabemos, toda la experiencia humana, incluidos todo tipo de exponentes. El intertexto permite que el lector establezca conexiones entre las actividades receptiva y comprensiva del lector a partir de la identificación de las diversas relaciones textuales. En la formación de dominios receptores y de habilidades de lectura, tiene especial relevancia la formación de este intertexto del lector, que media entre la competencia literaria y las estrategias de lectura y es el encargado de integrar y contextualizar pragmáticamente los (re)conocimientos, evocaciones, referencias, sensaciones, asociaciones que un texto concreto suscita en el receptor. Combinando los conceptos de competencia lectora, intertexto del lector y texto del lector -bloques de la competencia literaria-, se entiende la importancia que tiene la integración de saberes, estrategias, recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual que permiten la construcción de (nuevos) conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria.

Intertextualidad.- La intertextualidad es un fenómeno constatado en muchas manifestaciones culturales relacionadas entre sí por elementos compartidos, provenientes de los ámbitos de la creación artística expresión y de la tradición cultural. En su sentido más amplio, el concepto de intertextualidad se entiende cómo una interconexión de textos y significaciones que se da entre todo tipo de producciones artísticas, literarias o de otro signo. Se habla de intertextualidad cuando en el texto aparecen referencias correspondientes a otras producciones; y esas referencias y alusiones apelan al lector/receptor, quien las conectará con sus conocimientos previos y con sus experiencias literarias y estéticas personales. El hecho intertextual pone de manifiesto que un texto siempre mantiene relaciones con otros y que sus peculiaridades no quedan justificadas en su propia inmanencia, sino que dependen de las conexiones que mantiene con otras obras del sistema literario. La perspectiva intertextual explicita las relaciones y la recursividad del discurso literario.

Lector.- El lector es un miembro (individualizado) del receptor universal; a su vez, el lector es también una concreción del lector implícito que ha previsto la obra (y su autor); y, paralelamente, no debe olvidarse que el receptor siempre está condicionado por sus propias peculiaridades y limitaciones del grado de desarrollo de su competencia literaria, como corresponde a un individuo en formación. Para la perspectiva de la estética de la recepción, el lector coopera con el texto a través de un diálogo interactivo que le lleva a la atribución de significado. El lector concluye la interacción con la adecuada elaboración de su comprensión y de su interpretación del texto.

Lector competente.- Un lector competente es un lector dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las ineludibles aportaciones de las variables personales. Y, en términos de lector ideal, el lector competente coincide con el denominado lector implícito, que es el previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos.

Lector implícito.- El lector implícito es el lector previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos; se le concibe como un lector genérico que posee los específicos conocimientos previos que le permitan identificar e interpretar legítimamente los distintos tipos de referencias textuales; es también un lector que realiza una activa cooperación mediante las aportaciones de su competencia literaria, con la que intervienen las siempre presentes aportaciones de las variables personales. (Eco, Iser). La obra prevé a su lector y lo forma. Cada obra tiene sus particulares lectores implícitos, porque toda obra literaria prevé un lector implícito, es decir, un potencial receptor/destinatario capaz de construir el significado del texto y de reconocer los peculiares usos lingüístico-estéticos del discurso literario.

Lectura.- Leer quiere decir comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo. La lectura es una sucesión de actividades para comprender un texto. La lectura siempre se realiza con unas concretas finalidades y se desarrolla según las intenciones del lector. Es obvio que la finalidad condiciona la orientación de la lectura (algún tipo de indagación o búsqueda de datos, apreciaciones, detalles, indicios o informaciones). Leer literariamente —o simplemente leer—, es siempre interpretar, porque supone traspasar la apariencia formal de la textualización, captar la intención del autor o del texto y ponerla en combinación con la personal opinión y valoración. Sólo a través de la interpretación -y no sólo de la comprensión- es posible llegar a la integración en el ámbito cultural.

Lengua de comunicación.- Se denomina lengua de comunicación al uso lingüístico y comunicativo de la lengua que se aprende, favoreciendo la interacción social.

Lengua de instrucción.- Se denomina lengua de instrucción al uso lingüístico y académico de la lengua que se aprende. Gracias al aprendizaje de la lengua de instrucción el alumno accede al currículo escolar.

Lengua extranjera.- Es la lengua de comunicación que se aprende fuera de las fronteras donde se encuentra el discente y que no habla en un ambiente inmediato.

Mediador.- Persona que interviene como intermediario entre el sujeto y los materiales de lectura con la intención de capacitar al individuo intelectual y psicológicamente para ser el único protagonista —crítico, creativo y activo— de su travesía lectora. Habitualmente se trata de un docente o un bibliotecario, aunque pueden serlo también un animador sociocultural, un librero, un cuentacuentos profesional o un autor (escritor o ilustrador).

Metodología / método.- La metodología es el elemento del currículum que articula la teoría que fundamenta la enseñanza de la lengua con la práctica de la misma en las aulas. Constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan la actividad del aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc. El término *método*, aunque en algunos contextos pueda ser empleado como sinónimo de *metodología*, lo identificamos con *enfoque*, con un modelo teórico-práctico específico diseñado para la enseñanza de la lengua con arreglo a determinados presupuestos que habrán de quedar recogidos en orientaciones metodológicas acordes con el espíritu y los objetivos que inspiraron el diseño del mismo.

Metodología heurística.- Aquella que pone el acento en el dominio de procedimientos y operaciones que puedan realizarse con los contenidos, a fin de buscar respuestas personales a los problemas surgidos. Una metodología es heurística en la medida en que enfatiza en el dominio de los procedimientos y estrategias, en contraposición con las que persiguen, implícita o explícitamente, la adquisición de conceptos como objetivo último.

Muestra de lengua.- Textos en la lengua que se está enseñando con los que trabajar en clase. La finalidad de estos textos es acercar al alumno a la lengua que aprende, por consiguiente las muestras de lengua deben ser lo más auténticas posible.

Organizadores previos.- Panorámicas conceptuales con valor de marco general sobre las cuales se apoyaría el conocimiento específico. Los organizadores previos deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.

Planilla.- Es el esquema o sistema de planificación que se utiliza para la paginación de un periódico. Documento interno en el que se dibujan de forma esquemática las páginas del periódico y en el que se refleja todo el proceso de elaboración.

Pragmática.- Estudio de la relación entre la forma y el significado de los enunciados y el contexto en el que estos son empleados.

Proceso de lectura.- La lectura se desarrolla, necesariamente, en un proceso de interacción entre los estímulos del texto y las aportaciones del lector, a través de la activación de su competencia lecto-literaria y de su intertexto lector. En el proceso mismo de recepción —que es la vía de acceso al texto, a la construcción de sus significados y a la elaboración de las correspondientes interpretaciones— el receptor relaciona sus conocimientos previos (activados desde su competencia lecto-literaria consciente o inconscientemente), y, especialmente pone en marcha las estrategias de lectura para la elaboración del significado o la apreciación valorativa del texto. En especial, ha de atenderse a la función formativa de las aportaciones personales del lector a través de su implicación en la recepción de los textos.

Programación.- El término hace alusión tanto al proceso como al documento resultante de la labor de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La programación es el punto clave a partir del cual se puede construir una nueva escuela, un nuevo modo de hacer educación.

Proyecto de escritura.- Integra una actividad de producción textual que tiene sus propios objetivos funcionales y una actividad de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza. Los instrumentos de regulación externos de la actividad de escribir contribuyen a interiorizar los mecanismos y estrategias a lo largo del proceso de escritura. Se desarrolla en secuencias didácticas en las que los aprendizajes cobran sentido en función de la actividad comunicativa que se ha de realizar.

Recepción literaria.- Esencialmente, la actividad del lector durante el proceso de recepción se concreta en una sucesión de actividades de orden cognitivo: a) Previsión/ formulación de la intuición global sobre el texto; b) Formulación de expectativas generales y/o específicas sobre las distintas facetas del texto (temática, género, intencionalidad, estilo, desarrollo del contenido, etc.); c) Formulación y revisión de las sucesivas expectativas; d) Concreción de inferencias a partir de las expectativas validadas; e) Identificación de las secuencias estructurales del texto/obra; e) Elaboración del significado (comprensión); f) Interpretación. A través de estas actividades el receptor capta el significado y la intención de la obra. Por ello, la descodificación se proyecta desde el

nivel lingüístico, pero el efecto de la recepción sólo culmina cuando 'lo percibido' es valorado desde la integración semiótica y cultural.

Reconocimiento.- En el proceso de lectura se suceden una serie de reconocimientos en distintos niveles (lingüísticos, discursivo-textuales, temáticos, de recursos de expresión...). Al margen de los reconocimientos propios de la descodificación —que constituyen el nivel primario de acceso al texto, donde el lector reconoce las palabras, las frases y las pautas/normas gramaticales durante la actividad de simple descodificación—, la lectura en cuanto que construcción de significado, se realiza a través de cada reconocimiento expresivo, semiótico y semiótico que el texto presenta. De nuevo, la actividad del intertexto está presente con sus aportaciones para facilitar tales reconocimientos. Con cada reconocimiento se apoya la comprensión y la interpretación (procesos cognitivos de nivel superior).

Reconocimiento intertextual.- La identificación de las peculiaridades formales del género o el reconocimiento del estilo, por ejemplo, son actividades de reconocimiento textual e intertextual; son actividades de aprehensión de las peculiaridades del discurso literario que permiten integrar la obra en relación con otras con las que mantiene y comparte semejanzas (en cuanto a los temas, estilo, recursos expresivos, contenido...), es decir relaciones discursivas y/o semióticas en el sistema literario. Los reconocimientos intertextuales que se desarrollan mediante la formación, ampliación y especificación personalizada del intertexto del lector.

Relación de conocimientos.- Entre las distintas actividades del lector, hay que destacar las de correlación y de integración de sus conocimientos previos. Cuando el lector correlaciona e integra conocimientos, pone en conexión distintos tipos de datos, de modo que desarrolla y amplía la propia competencia literaria. La conexión como actividad lectora es fundamental porque el texto literario, en sí mismo, es una combinación de referentes xxxx, como ya señaló R. Barthes (1968): "Todo texto es un intertexto, otros textos están presentes en él, en niveles variables, bajo formas más o menos reconocibles; los textos de la cultura anterior y los de la cultura del entorno; todo texto es un tejido nuevo de citas y referencias. Pasan al texto, distribuidos en él, fragmentos de códigos, de fórmulas, de modelos rítmicos, de fragmentos de lenguajes sociales, etc., puesto que siempre está el lenguaje antes del texto y alrededor de él. La intertextualidad, condición de todo texto, cualquiera que sea, no se reduce evidentemente a un problema de fuentes o de influencias.

Secuencia didáctica.- Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal... están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa.

Segunda lengua o L2.- Lengua que se aprende voluntariamente con posterioridad a la lengua materna, siendo la lengua oficial del lugar donde se encuentra el discente por lo que es la lengua hablada en el contexto inmediato del discente.

Tarea.- Una tarea es la suma de actividades desarrolladas para producir algo a partir de un *input*. Estas actividades son los medios para alcanzar los objetivos establecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El resultado de la tarea debe ser un producto material de la vida real, aunque valen tanto el producto como el mismo proceso de ejecución. La realización del producto supone, por tanto, la consecución de los objetivos, que han de ser más de tipo procedimental. Las tareas no son incompatibles con las tradicionales actividades; al contrario, para que sean adecuadas para un mayor número de alumnos deben combinar ejercicios sobre técnicas o estructuras determinadas con actividades de comprensión y expresión que combinen, a la vez, la lengua oral y la lengua escrita. En las tareas, las actividades de lengua, tanto oral como escrita, se conciben como integradoras en el sentido de que permiten abordar, durante su puesta en práctica, la enseñanza de procedimientos y actitudes, esto es: a lo largo del desarrollo de una tarea se practican una o varias habilidades comunicativas, la mayoría de las cuales se relacionarán a su vez con una o varias funciones.

Uso lingüístico.- Además de las estructuras lingüísticas, incluye intenciones y acciones recíprocas de los participantes. Para entenderlo es necesario ir más allá de la estructura lingüística y observar la actividad en sí, en sus relaciones con las demás actividades humanas y la diferente expresión de sus realizaciones.

CLAVES DE CORRECCIÓN DE CUESTIONARIOS

UNIDAD I.2

Soluciones: 1b, 2d, 3a, 4c, 5d, 6d, 7c, 8b, 9d, 10d

UNIDAD I.3

Soluciones: 1c, 2b, 3d, 4a, 5d, 6a, 7b, 8a, 9c, 10c

UNIDAD II.1

Soluciones: 1b, 2c, 3c, 4a, 5b, 6b, 7c, 8a, 9d, 10c

UNIDAD II.2

Soluciones: 1c, 2c, 3b, 4a, 5d, 6b, 7c, 8b, 9d, 10d, 11a, 12a, 13d, 14a, 15b, 16c, 17b, 18b, 19d, 20b

UNIDAD II.3

Soluciones: 1d, 2c, 3c, 4d, 5a, 6d, 7b, 8c, 9a, 10d

UNIDAD III.1

Soluciones: 1c, 2d, 3a, 4b, 5c, 6a, 7b, 8d, 9d, 10c

UNIDAD III.2

Soluciones: 1b, 2c, 3b, 4a, 5a, 6b, 7c, 8c, 9b, 10a

UNIDAD III.3

Soluciones: 1a, 2c, 3d, 4d, 5b, 6c, 7d, 8a, 9b, 10c

UNIDAD IV.1

Soluciones: 1c, 2b, 3c, 4d, 5c, 6b, 7b, 8a, 9c, 10d

UNIDAD IV.2

Soluciones: 1c, 2b, 3b, 4d, 5a, 6b, 7d, 8d, 9c, 10d

UNIDAD IV.3

SOLUCIONES: 1b, 2d, 3d, 4a, 5b, 6c, 7a, 8a, 9d, 10c.

UNIDAD V.1

Soluciones: 1d, 2c, 3c, 4b, 5d, 6a, 7b, 8d, 9c, 10d

UNIDAD V.2

Soluciones: 1b, 2b, 3c, 4a, 5b, 6a, 7c, 8d, 9d, 10a-b b-d c-a d-c

UNIDAD V.3

Soluciones: 1c, 2b, 3c, 4a, 5d, 6a, 7a, 8d, 9d, 10d

UNIDAD VI.1

Soluciones: 1b, 2c, 3c, 4a, 5d, 6d, 7d, 8b, 9c, 10d

UNIDAD VI.2

Soluciones: 1b, 2c, 3a, 4c, 5d, 6c, 7b, 8a, 9c, 10b

UNIDAD VI.3

Soluciones: 1c, 2a, 3c, 4a y b, 5d, 6a b y c, 7c, 8a, 9c y d, 10b

UNIDAD VII.1

Soluciones: 1c, 2b, 3b, 4a, 5b, 6a, 7c, 8c, 9b, 10d

UNIDAD VII.2

Soluciones: 1b, 2b, 3b, 4c, 5a, 6d, 7d, 8c, 9a, 10b

UNIDAD VII.3

Soluciones: 1c y d, 2b, 3b, 4c, 5c, 6c, 7b, 8d, 9b, 10b

UNIDAD VIII.1

Soluciones: 1c, 2c, 3a, 4c, 5b, 6a, 7d, 8c, 9d, 10b

UNIDAD VIII.2

Soluciones: 1b, 2d, 3d, 4c, 5b, 6b, 7b, 8c, 9d, 10c

UNIDAD VIII.3

Soluciones: 1b, 2d, 3d, 4c, 5b, 6a, 7c, 8b, 9c, 10c